



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MARLISON SOARES GOMES

**A GRAMÁTICA PEDAGÓGICA DO PORTUGUÊS
BRASILEIRO (BAGNO, 2012) E O ENSINO DE GRAMÁTICA**

Santarém/PA
2019

MARLISON SOARES GOMES

**A GRAMÁTICA PEDAGÓGICA DO PORTUGUÊS
BRASILEIRO (BAGNO, 2012) E O ENSINO DE GRAMÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) para obtenção do grau de Mestre em Educação; Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Instituto de Ciências da Educação (ICED).

Linha de Pesquisa 2: Práticas educativas, linguagens e tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira.

Santarém/PA
2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Divisão de Biblioteca da UFOPA
Catalogação de Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Central Ruy Barata

Gomes, Marlison Soares.

A gramática Pedagógica do Português Brasileiro (BAGNO, 2012) e o Ensino de Gramática / Marlison Soares Gomes. - Santarém, 2019. 86f.

Universidade Federal do Oeste do Pará, Dissertação de Mestrado, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado em Educação. Orientador: Ediene Pena Ferreira.

1. Ensino de gramática. 2. Língua portuguesa. 3. Prática pedagógica. I. Ferreira, Ediene Pena. II. Título.

UFOPA-Rondon

CDD 23 469.5

MARLISON SOARES GOMES

**A GRAMÁTICA PEDAGÓGICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO
(BAGNO, 2012) E O ENSINO DE GRAMÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) para obtenção do grau de Mestre em Educação; Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Instituto de Ciências da Educação (ICED).

Linha de Pesquisa 2: Práticas educativas, linguagens e tecnologias.
Orientadora: Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira.

Conceito: *Aprovado*
Data da Aprovação: *25/02/2019*

Ediene Pena Ferreira

Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira
Orientadora e Presidente da Banca
Universidade Federal do Oeste do Pará

Márcia Teixeira Nogueira

Prof. Dra. Márcia Teixeira Nogueira
Examinador(a) Externo(a)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Luiz Percival Leme Britto

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto
Examinador(a) Interno(a)
Universidade Federal do Oeste do Pará

Roberto do Nascimento Paiva

Prof. Dr. Roberto do Nascimento Paiva
Examinador(a) Interno(a) Suplente
Universidade Federal do Oeste do Pará

Às mulheres da minha vida: Alzerina, mãe
(em memória). Anilda/Aurilene/Alessandra,
irmãs. Katiana, esposa.

AGRADECIMENTO

A Deus

À Profa. Dra. Ediene Pena

Ao Prof. Dr. Luiz Percival Britto

À Prof. Dra. Márcia Nogueira

Ao Prof. Dr. Roberto Paiva

À Katiana Soares

Ao GELOPA

Ao PPGE

Ao ProfLetras/UFOPA

À CAPES

A todos que direta ou indiretamente contribuíram com o trabalho, obrigado!

[...] a sensatez é a gramática da boa linguagem, que se vai aprendendo com o uso (Miguel de Servantes, 2005, p. 594-595).

RESUMO

O ensino de LP (língua portuguesa) e, como consequência deste, o ensino de gramática precisa de atualizações. Com o advento da ciência linguística no Brasil, inúmeros pesquisadores se dedicaram ao estudo dos fatos/fenômenos de usos autênticos da língua. Contudo, os resultados das pesquisas linguísticas não conseguiram (não conseguem) adentrar o ambiente da educação básica como deveriam, e, portanto, há barreiras que precisam ser ultrapassadas. Este trabalho, de caráter conceitual analítico, tem como meta investigar a concepção de ensino de gramática na GPPB (Gramática Pedagógica do Português Brasileiro, Bagno, 2012). A pesquisa elegeu como questões norteadoras quatro perguntas: *O que é gramática? O que é ensinar gramática? Para que ensinar gramática? Como se poderia ensinar gramática?*, que mantém conexões entre si, porque o ensino de gramática (o que é/para que/como) depende de uma clara e sólida definição do termo “gramática”. As respostas encontradas podem possibilitar a articulação entre a gramática produzida por um linguista brasileiro contemporâneo e o ensino de LP, contribuindo com a incorporação de resultados da pesquisa linguística à prática pedagógica dos profissionais que atuam como professores de português, seja enquanto língua materna ou língua estrangeira. Com a pesquisa foi possível perceber a polissemia do termo “gramática” e a provisoriedade da “gramática de uma língua”, por estar em ininterrupto processo de produção, e também por manter regularidades que permitem apreendê-la e analisá-la. O ensino de gramática não pode querer repassar aos alunos aquilo que não existe (ou deixou de existir) na língua, mas deve ser honesto ao ponto de tornar possível o contato com uma diversificada variedade de textos orais e escritos de sua língua. Ensina-se gramática (ou língua) para que o aprendiz tenha condições de se manifestar eficientemente em todos os contextos sociais, utilizando todos os recursos possíveis que a língua oferece à interação. Como se vai ensinar é uma questão delicada e o que se encontra ainda é pouco. Neste trabalho encontra-se muito mais “o que ensinar” do que “como ensinar”, mas alguma sugestão aparece. Ressalta-se que não é interesse da presente pesquisa propor metodologias, mas fazer uma reflexão sobre as propostas de ensino de gramática encontradas na GPPB.

Palavras-Chave: Ensino de gramática. Língua portuguesa. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The teaching of LP (Portuguese language) and, as the consequence of this, grammar teaching needs updating. With the advent of linguistic science in Brazil, numerous researchers dedicated themselves to the study of the facts / phenomena of authentic uses of the language. However, the results of language research have failed enter the basic education environment as it should, and therefore, there are barriers that need to be overcome. This work, with an analytical conceptual character, aims to investigate the conception of grammar teaching in the GPPB (Brazilian Portuguese Pedagogical Grammar, Bagno, 2012). The research chose as guiding questions four questions: What is grammar? What is teach grammar? Why teach grammar? How can one teach grammar?, which maintains connections with one another, because the teaching of grammar (what is / for what / how) depends on a clear and solid definition of the term "grammar". The answers found may allow the articulation between the grammar produced by a contemporary Brazilian linguist and the teaching of LP, contributing to the incorporation of results of the linguistic research to the pedagogical practice of the professionals who act as Portuguese teachers, whether as mother tongue or foreign language. With the research, it was possible to perceive the polysemy of the term "grammar" and the provisional "grammar of a language", because it is in an uninterrupted production process, and also to maintain regularities that allow to apprehend and analyze it. Grammar teaching may not want to pass on to students what does not exist (or cease to exist) in the language, but must be honest to the extent that it makes possible the contact with a diverse variety of oral and written texts of their language. Grammar is taught (or language) so that the learner is able to manifest effectively in all social contexts, using all possible resources that language offers to interaction. How you are going to teach is a delicate matter and what you find is still not enough. In this work we find much more "what to teach" than "how to teach", but some suggestion appears. It should be emphasized that it is not in the interest of this research to propose methodologies, but to reflect on the grammar teaching proposals found in the GPPB.

Keywords: Grammar teaching. Portuguese language. Pedagogical practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição dos paradigmas da conjugação verbal do português brasileiro	62
Quadro 2 - Propriedades morfossintáticas dos nomes	65
Quadro 3 - Indicadores da 1ª pessoa no português brasileiro	67
Quadro 4 - Indicadores da 2ª pessoa no português brasileiro	68
Quadro 5 - Demonstrativos	69
Quadro 6 - Pronomes da não-pessoa no português brasileiro	70
Quadro 7 - Os advérbios	72
Quadro 8 - Síntese das respostas às questões norteadoras da pesquisa	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
2 GRAMÁTICA E PORTUGUÊS COMO DISCIPLINAS	17
3 GRAMÁTICA: UM TERMO POLISSÊMICO	28
3.1 DEFINIÇÕES E CRÍTICAS	29
4 A GRAMÁTICA PEDAGÓGICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO (GPPB)	35
4.1 O QUE É GRAMÁTICA?.....	37
4.2 O QUE É ENSINAR GRAMÁTICA?	40
4.3 PARA QUE ENSINAR GRAMÁTICA?.....	50
4.4 COMO SE PODERIA ENSINAR GRAMÁTICA?.....	57
4.4.1 Verbo	60
4.4.2 Nomes (substantivos e adjetivos)	64
4.4.3 Verbinominais (infinitivo, particípio, gerúndio)	66
4.4.4 Índices pessoais	67
4.4.5 Mostrativos (artigos, não-pessoa, demonstrativos)	69
4.4.6 Quantificadores (definidos e indefinidos)	71
4.4.7 Advérbios	72
4.4.8 Preposições	73
4.4.9 Conjunções	75
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	83

INTRODUÇÃO

Ainda hoje, passados mais de três mil anos do surgimento da gramática, falar deste gênero com aqueles que não são da área – e mesmo com os que são, mas tiveram uma formação deficiente – implica desmanchar “aquela noção de que se vai tomar uma ou outra frase e catalogar suas peças, rotulando-as segundo um paradigma frio e inerte que seja disponibilizado como fonte de termos, nada mais do que rótulos” (NEVES, 2012, p. 24). Infelizmente, a ideia salientada por Neves a ser desmanchada, tratando-se de questões gramaticais, ainda é muito viva nas aulas de português neste Brasil afora. E é essa mesma estudiosa que confirma isso em uma de suas pesquisas publicada em 1990.

Independente da vertente teórica que sustenta o estudo, as pesquisas linguísticas foram (são) responsáveis pelas muitas e importantes descobertas que viabilizaram o conhecimento/entendimento de gramática como muito além da ideia exposta acima. Não por isso, o gênero continua mantendo certa estrutura que permite ser reconhecido como tal. “Essa estrutura que torna a gramática reconhecível, [...], engloba, necessariamente, a descrição das categorias e subcategorias linguísticas (as partes do discurso, ou classe de palavras), as regras e os exemplos que as caracterizam” (LEITE, 2014, p. 116).

No Brasil, talvez um dos primeiros linguistas a lançar um olhar crítico para o ensino de gramática tradicional foi Mário A. Perini. Com a publicação de **Para uma nova gramática do português brasileiro** (1985), fruto de suas pesquisas, o linguista se lança nessa empreitada. Seguindo-se essa publicação e partilhando, em linhas gerais, dos mesmos pressupostos teóricos, inúmeros resultados de pesquisas linguísticas foram publicados desde então em forma de gramática. Josué Pacheco (2013), em artigo publicado na Revista *Língua Portuguesa*, chama este momento de “A nova era das gramáticas” e Vieira (2018, p. 240), de “boom gramatical”.

Diante desse fato, o Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (GELOPA) empreendeu o projeto de pesquisa “O ensino de gramática na perspectiva das gramáticas escritas por linguistas”, vinculado ao projeto “Língua, gramática, variação e ensino”¹. O projeto de pesquisa tem como meta investigar a concepção de ensino de gramática presente em gramáticas produzidas por linguistas. A pesquisa ora apresentada, de caráter conceitual

¹ Projeto coordenado pela Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará e que abrange os programas de Letras, de Educação, de Pós-Graduação em Educação/PPGE e o Mestrado Profissional em Letras/ProfLetras.

analítico, tem por finalidade investigar tal concepção de ensino na obra **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro** (BAGNO, 2012).

No projeto de pesquisa pretende-se analisar, inicialmente, as gramáticas produzidas pelos linguistas-gramáticos brasileiros participantes de uma mesa-redonda no IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (IV SIMELP)². Para além do trabalho em questão, tem-se, em curso, a pesquisa empreendida por Barroso³, iniciada em 2018. Em 2019, a pesquisa a ser iniciada será de Oliveira⁴. O projeto prevê, ainda, analisar a **Gramática Houaiss do Português Brasileiro**, de Azeredo (2008) e a **Gramática do Português Brasileiro**, de Perini (2010).

Duas das obras apresentadas e discutidas, por seus autores, no IV SIMELP, não serão objeto do projeto de pesquisa em questão: **Moderna Gramática Portuguesa**, de Bechara (1999) e **Gramática da Língua Portuguesa**, de Mateus (2002). A primeira, pelo fato da obra se manter na tradição gramatical e a segunda, por sua autora ser de nacionalidade portuguesa.

Podem vir a ser objeto de análise do projeto de pesquisa, além dos trabalhos dos gramáticos-linguistas que participaram da mesa-redonda do IV SIMELP, outros trabalhos publicados individual ou coletivamente, cite-se: **Gramática descritiva do português brasileiro**⁵ (PERINI, 1996); **Introdução à semântica: brincando com a gramática e Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras** (ILARI, 2001, 2002 respectivamente); **Gramática do brasileiro: uma nova forma de entender a nossa língua** (FERRAREZI JUNIOR e TELES, 2008). Esse considerável número de gramáticas (ou outras obras que discutem o tema) em circulação, produzidas por linguistas brasileiros, além de descreverem e analisarem os fatos da língua em usos orais e/ou escritos, podem apontar novos rumos ao ensino do português brasileiro, uma vez que o ensino de Língua Portuguesa (LP) enquanto língua materna esteve (está?) comumente associado ao ensino de gramática (normativa).

² O IV SIMELP foi realizado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, GO, Brasil, de 2 a 5 de julho de 2013.

³ Adriane Gomes Barroso, também sob a orientação da Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira, desenvolve a pesquisa de título “O ensino de gramática na perspectiva da Nova Gramática do Português Brasileiro, de Ataliba Teixeira de Castilho”, tendo como objeto a obra **Nova Gramática do Português Brasileiro** (CASTILHO, 2010), podendo ser incorporada também como objeto a **Pequena Gramática do Português Brasileiro** (ELIAS e CASTILHO, 2012).

⁴ Thaiza Oliveira desenvolverá a pesquisa intitulada “A Gramática do Português Revelada em textos: o que diz a gramática de Maria Helena de Moura Neves sobre o ensino de gramática”, sob a orientação da Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira, tendo como objeto a **Gramática Revelada em Textos** (NEVES, 2018).

⁵ Vieira (2018, p. 241), em nota de rodapé, diz que essa gramática é “uma nova versão, consideravelmente ampliada” da **Gramática do português brasileiro** e foi publicada em 2016 pela Editora Vozes.

As correntes teóricas que servem de base às gramáticas dos linguistas vieram propor novas orientações a tal ensino. Contudo, pelo fato de a tradição gramatical estar fortemente impregnada na escola e fora dela, as novas propostas de ensino encontraram, e ainda encontram, resistência dos mais tradicionais. Essa resistência, para além do peso da tradição, pode estar vinculada a outros fatores, como uma formação deficiente ou contextos de aprendizagem que inviabilizam a prática pedagógica, pautada nos resultados das pesquisas linguísticas mais recentes.

Perini (2003), em sua **Gramática descritiva do português brasileiro**, indica dois pontos de vista como os de maior impacto à defasagem dos estudos gramaticais. De acordo com o autor, “os estudos de gramática [...] têm sido influenciados por uma atitude questionável frente ao objeto de estudo e ao seu ensino” (PERINI, 2003, p. 21). Outro ponto destacado pelo linguista quanto ao atraso dos estudos gramaticais “é a falta de incorporação dos resultados teóricos e práticos da pesquisa linguística das últimas décadas” (PERINI, 2003, p. 22).

Com a análise proposta, buscamos respostas para *O que é gramática? O que é ensinar gramática? Para que ensinar gramática? e Como se poderia ensinar gramática?*⁶. As respostas encontradas podem possibilitar a articulação entre a Gramática Pedagógica do Português Brasileiro (GPPB) e o ensino de LP, contribuindo com a incorporação de resultados da pesquisa linguística à prática pedagógica dos profissionais que atuam como professores de português, seja enquanto língua materna ou língua estrangeira. Ressaltamos que não é interesse deste trabalho propor metodologias, mas refletir sobre o que a GPPB, obra de um linguista contemporâneo, tem a dizer sobre o ensino de gramática.

Salienta-se que as possíveis respostas às questões norteadoras encontradas na GPPB, por vezes, podem parecer repetitivas. Isso se observa, especialmente para as três últimas perguntas, porque, direcionadas ao ensino, mantêm entre si relações de proximidade/complementaridade que nem sempre podem ser separadas, por isso, pode existir uma mesma resposta servindo a perguntas diferentes.

Ao considerarmos o propósito do trabalho, percebemos a necessidade de compreender as origens do ensino de gramática, no âmbito do ensino de LP como primeira língua dos brasileiros. Na busca de tal compreensão, constatamos que a gramática do português já fazia

⁶ Os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa, quando tratam da “Reflexão gramatical na prática pedagógica” também abordam tais questões, excetuando-se a primeira: “[...], discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é **o que, para que e como ensiná-la**” (BRASIL, 1998, p. 28) (Grifo nosso).

parte do currículo escolar há, pelo menos, um século antes de termos no currículo uma disciplina denominada LP ou português. Talvez por isso seja tão comum a confusão feita entre o ensino de português e o ensino de gramática. Ao tentarmos conhecer os elementos que levaram a essa confusão, precisamos contextualizar a entrada da disciplina português no currículo escolar, o que será feito na seção 2. Nesta seção, serão ainda tratadas, sinteticamente, as mudanças ocorridas na disciplina português, oriundas de documentos norteadores da educação básica.

O ensino de gramática, presente no ambiente escolar antes de se ter no currículo a disciplina português, centrava-se em uma única variedade/modalidade da LP – norma-padrão⁷ escrita –, sem considerar outras variedades, classificando-as como erradas, o que persistiu por um largo espaço de tempo na educação básica brasileira. É somente com o advento da Ciência Linguística no Brasil que esse modelo gramatical será questionado. Os resultados das pesquisas na área da linguística nos permitiram perceber que “gramática” é um termo polissêmico, pois apresenta diversos conceitos. Na seção 3, mostramos algumas subclassificações para o termo encontradas na literatura da área. É dada ênfase aos modelos tradicional/normativo e descritivo por serem, o primeiro, o mais conhecido e o ponto de partida para diversos estudos linguísticos e o segundo, oposto ao primeiro, o que vem servindo de suporte às pesquisas dos linguistas. Na seção, serão também abordadas algumas críticas direcionadas ao modelo tradicional de gramática ou ao ensino pautado neste modelo.

A seção 4 é o lugar destinado à análise da **Gramática pedagógica do português brasileiro**. Nesta seção serão apresentadas as possíveis respostas aos questionamentos norteadores da pesquisa. Buscaremos, assim, compreender o que Bagno sugere que se deva

⁷ Concordamos com a argumentação de que *norma ou língua-padrão* não é uma variedade linguística, uma vez que, forjada artificialmente, “é um fenômeno relativamente abstrato”, “anacrônico” e “excessivamente artificial”, fruto de “um processo fortemente unificador [...], que visou e visa uma relativa estabilização linguística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança” (FARACO, 2002, p. 40, 42-43).

Para Bagno (2012, p. 31) “o que se entende por *norma-padrão*, nos estudos mais recentes sobre variação linguística e ensino, é o modelo de língua descrito-prescrito pela tradição gramatical, uma língua extremamente idealizada, construída com base nos usos de um grupo não muito amplo de escritores e, mesmo assim, não de todos esses usos, mas só daqueles que o próprio gramático considera exemplares ou recomendáveis. Essa norma-padrão – *escrita, literária e obsoleta* – é, por isso mesmo, repleta de arcaísmos, de fósseis linguísticos, de regras que vão contra a intuição gramatical de qualquer falante da língua. Como se não bastasse, ela é inevitavelmente *anacrônica*, porque recorre a um canône literário do passado, de modo que nem sequer na literatura viva, contemporânea, é possível reconhecer o uso integral do que ela prescreve”.

Pela força da tradição o termo *norma* ou *língua-padrão* se consolidou na escola, tornado-se comum sempre que se fala em ensino/estudo de língua na educação básica. Neste trabalho, quando e se o termo voltar a aparecer será fazendo menção a esta tradição ou apresentado alguma discussão a respeito da norma-padrão. Salienta-se que alguns linguistas, nomeadamente Perini (2018a), concordam com o ensino da norma-padrão na educação básica, por todo o prestígio social que ela adquiriu ao longo da história, mas defendem o ensino da gramática como disciplina científica.

fazer ao ensinar gramática. O linguista propõe a junção das novas regras plenamente em uso pelos falantes mais escolarizados àquelas defendidas pelos puristas que permanecem vivas nos usos (fala e escrita) dos brasileiros. Nesse sentido, a análise intenta salientar a consistência dos argumentos apresentados pelo autor na discussão proposta.

2 GRAMÁTICA E PORTUGUÊS COMO DISCIPLINAS

Antes da reforma do Marquês de Pombal, o ensino no Brasil era administrado pela Companhia de Jesus. Ainda que o português fosse uma das três línguas utilizadas no país de então, não tinha prestígio social, prevalecendo no ensino jesuítico o latim. Grosso modo, o português era usado como instrumento de alfabetização, passando-se, em seguida, ao latim. Com as reformas pombalinas, ocorridas a partir da segunda metade do século XVIII, enquanto as demais línguas tiveram seu uso proibido por decreto, a LP passa a ser de uso obrigatório e a gramática portuguesa é introduzida no currículo escolar, o que só aconteceu com a disciplina LP em fins do século XIX. Mesmo que tivesse gerado alguma controvérsia, “[...] o que não se pode negar é que as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão na escola” (SOARES, 2002, p. 160).

Ainda que a disciplina LP só tenha sido inserida, no currículo escolar, sob esta nomenclatura no fim do Império, desde as reformas pombalinas o português era estudado através das disciplinas gramática, retórica e poética. Inicialmente, a gramática portuguesa é ensinada para dar suporte ao aprendizado da gramática latina. “À medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social [...], a gramática do português foi-se libertando de sua ancilagem em relação à gramática latina, e ganhando autonomia” (SOARES, 2002, p. 162).

Com a reforma pombalina, o estudo da retórica, entendida como os “preceitos relativos à arte de bem falar, à arte de elaboração dos discursos, à arte da elocução”, deixa de ser exclusivo para fins eclesiais e passa a objetivar também a prática social. Nesse novo cenário de estudo, perdem a hegemonia os autores latinos, ganhando paulatinamente espaço autores de LP. A poética, por sua vez, compreendia “o estudo da poesia, das regras de métrica e versificação, dos gêneros literários, da avaliação da obra literária, enfim, daquilo a que hoje chamaríamos literatura ou teoria da literatura” (SOARES, 2002, p. 163).

Magda Soares adverte que não houve mudanças, senão de nome, quando as disciplinas gramática, retórica e poética passaram a ser ensinadas sob a denominação de Português:

A disciplina português manteve, de certa forma, até os anos 40 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética. E manteve essa tradição porque, fundamentalmente, continuaram a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia: [...], os grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola, a quem continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens, naturalmente adaptadas às características e exigências culturais que se foram progressivamente impondo às camadas favorecidas da sociedade (SOARES, 2002, p. 164-165).

Sob a denominação de Português, a disciplina manteve-se praticamente tal como era desenvolvida no período pós-reforma pombalina, apresentando poucas alterações: estudo gramatical servindo à aprendizagem do sistema da língua; retórica e poética, estas sim adquirindo novas configurações, ganhando a roupagem hoje conhecida – estudos estilísticos. Sob a égide das novas exigências sociais, essas disciplinas afastaram-se das convenções do bem falar e aproximaram-se das convenções do bem escrever.

Pelo menos até 1950, conviveram na escola dois manuais didáticos, diferentes e independentes: a gramática do português que, ao ganhar cada vez mais autonomia no ensino da disciplina, passa a ser produzida em grande quantidade no início do século XX e as coletâneas de textos, contemplando trechos de autores consagrados, deixando a cargo do professor comentários, explicações, exercícios e/ou questionários (SOARES, 2002, p. 165-166).

No que diz respeito à nomenclatura presente nas gramáticas e nas aulas de LP, “[...], durante muito tempo, os especialistas divergiam, por vezes radicalmente. Os professores dividiam-se entre a confusão e a perplexidade. Os estudantes perdiam-se no emaranhado de classificações, designações, conceitos” (PROENÇA FILHO, 2009, p. 9). Fazia-se necessária certa uniformidade na nomenclatura utilizada, pois da forma como vinha sendo praticada dificultava até a transferência de alunos, visto que professores diferentes usavam diferentes nomes para um mesmo elemento gramatical.

Diante disso, Clóvis Salgado da Gama, Ministro da Educação e Cultura naquele período, designa cinco professores⁸ mais o Diretor do Ensino Secundário⁹ para apresentarem, após estudos, projeto voltado a “simplificação e unificação da nomenclatura gramatical”. Por meio da Portaria nº 152, de 24 de abril de 1957, assim se justifica a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB):

[...] considerando que um dos empecilhos maiores, senão o maior, à eficiência de tal ensino (da língua portuguesa) tem residido na complexidade e falta de padronização da nomenclatura gramatical em uso nas escolas e na literatura didática; considerando que, por sua relevância, este assunto tem preocupado, em todos os países cultos, a atenção de eminentes linguistas, pedagogos e **autoridades** do ensino; considerando, por fim, que, sob o aspecto didático, largos benefícios traria à vida escolar brasileira a adoção de uma terminologia simples, adequada e uniforme, [...] (BRASIL, 1957) (Grifo no original).

⁸ Antenor Nascentes, Clóvis do Rego Monteiro, Celso Ferreira da Cunha, Carlos Henrique da Rocha Lima e Cândido Jucá (filho).

⁹ Gildásio Amado.

Passados quase dois anos, o supracitado Ministro da Educação e Cultura recomenda, no Art. 1º da Portaria nº 136 de 28 de janeiro de 1959, “a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira, [...], no ensino programático da língua portuguesa e nas atividades que visem à verificação do aprendizado, nos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1959).

Muitas foram as críticas dirigidas à NGB por ocasião de sua recomendação, uma vez que ela, assim como qualquer outra tentativa de unificação e simplificação dos nomes dos fatos da língua, não dá conta da complexidade que lhe é inerente. Passados quase sessenta anos de sua recomendação, a NGB não passou por nenhuma revisão/atualização, mesmo diante de muitos avanços nos estudos de descrição da língua e do surgimento de novas concepções sobre o ensino da LP (SOARES, 2009, p. 96), o que também é motivo de críticas ainda hoje.

Para além das críticas, há aqueles que defendem uma nomenclatura unificada.

Se um estudante não pode aprender geometria sem dominar o conceito – e a respectiva nomenclatura – de “metro quadrado” ou de “diâmetro”; se não pode adquirir a mais elementar noção de biologia sem o domínio dos conceitos – e da respectiva nomenclatura – de “célula” ou de “fotossíntese”, como admitir que um estudante possa adquirir o conhecimento sobre como funciona a linguagem sem a respectiva nomenclatura analítica e descritiva? Qualquer pessoa de bom-senso dirá: é óbvio que não. O que não é, porém, ponto de acordo universal é se há no ensino escolar lugar para este conhecimento (AZEREDO, 2009, p. 84).

Comungamos dessa opinião, pois como bem diz Henriques (2009, p. 12), “se os alunos têm nome, se o professor tem nome e a escola tem nome, porque o coitado do artigo definido só vai se chamar ‘azinho’ e o acento circunflexo ‘chapeuzinho’?”. Ressaltamos, porém, que a metalinguagem não é o fim das atividades escolares, mas um dos meios para se chegar aos objetivos da disciplina de LP.

Os contrários à NGB são, em certa medida, radicais.

Quanto à Nomenclatura, minha opinião é que:

- (a) não ajuda em nada;
- (b) prejudica (já pensou enquadrar os advérbios em seis classes???)

A meu ver, a nomenclatura gramatical (metalinguística em geral) é uma questão de cada teoria. É assim em todos os campos (se uma disciplina decide que é bom, ela o fará, como a anatomia, salvo engano).

Claro que, então, não deveria haver certas questões em provas escolares ou de concursos... (POSSENTI, 2009, p. 119).

Ainda que a NGB não dê conta de toda a complexidade da língua, como se disse acima, a possibilidade de unificar e simplificar os nomes dos elementos/fatos gramaticais – senão todos, mas a grande maioria – representa alguma ajuda para o estudo da gramática em

meio à confusão existente antes da NGB. Deixando a função de nomear os elementos gramaticais a cargo das teorias, seria, basicamente, o mesmo que não ter uma nomenclatura unificadora.

É pertinente salientar que o Brasil só passa a contar com cursos de formação de professores a partir de 1930, com a criação das faculdades de filosofia. Antes disso, “o professor de português era, quase sempre, um estudioso da língua e de sua literatura que se dedicava também ao ensino” (SOARES, 2002, p. 166). Certamente que quem possuía as condições de ser estudioso nesta ou em qualquer outra área eram pessoas pertencentes aos segmentos de maior prestígio da sociedade.

Ao tratar a questão da formação de professores, Saviani (2009, p. 143) diz que “no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência”. O autor apresenta seis períodos da história da formação de professores, recobrando o intervalo de tempo que começa em 1827 e termina em 2006. Em relação ao surgimento das faculdades de filosofia, apontado por Soares (2002), Saviani (2009, p. 146) salienta que

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia.

As mudanças ocorridas no âmbito da formação de professores são, provavelmente, o reflexo da possibilidade de acesso das classes menos favorecidas à escola, “como consequência da crescente reivindicação pelas camadas populares do direito à educação, democratiza-se a escola” (SOARES, 2002, p. 166). O público atendido pelas escolas começa a alterar-se, nesse sentido, mudanças precisam ser feitas. Presenciamos alterações no conteúdo da disciplina LP a partir de 1950.

As condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes. É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudos *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para aprendizagem da gramática (SOARES, 2002, p. 166-167) (Grifos no original).

Soares argumenta que, nas décadas de 1950 e 1960, o estudo do português se dá por meio da articulação entre gramática e texto ou vice-versa. Na primeira década, os manuais didáticos, que também traziam exercícios, ainda apresentavam uma divisão – gramática em uma parte e coletânea de textos em outra. Já, em 1960, essa divisão é substituída por unidades que traziam, juntos, gramática e texto. Contudo, adverte a autora que tal fusão não refletiu a realidade escolar, “na verdade, a gramática teve primazia sobre o texto nos anos de 1950 e 1960 (primazia ainda hoje é dada em grande parte das aulas de português, nas escolas brasileiras)” (SOARES 2002, p. 168).

Em 1971, a Lei nº 5.692 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) implicou, nas palavras de Magda Soares, “uma mudança radical” não apenas à disciplina LP, mas também às demais disciplinas curriculares. No que diz respeito ao português, a gramática perde sua primazia e a teoria da comunicação é adotada.

A concepção da língua como *sistema*, prevalente até então no ensino de gramática, e a concepção da língua como *expressão estética*, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídos pela concepção de língua como *comunicação* (SOARES, 2002, p. 169) (Grifos no original).

Houve modificação até no nome da disciplina, passando à “comunicação e expressão” nos anos correspondentes ao ensino fundamental de primeiro segmento e “comunicação em língua portuguesa” nos anos do ensino fundamental de segundo segmento. No ensino médio, a nomenclatura permanece quase inalterada, sendo acrescentada a parte de literatura nacional: “língua portuguesa e literatura brasileira”. Pietri (2010, p. 70) observa que

As diferenças de interpretação e de compreensão do texto da lei n. 5.692/71, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, refletiram-se de diferentes maneiras na elaboração dos guias referenciais para o ensino e na produção de materiais didáticos.

Some-se o fato de que a recepção da lei em questão se fez em meio à ausência de estrutura material e física para acomodar a nova ordem; em meio à falta de recursos econômicos e humanos para implementar as mudanças e realizar as novidades propostas; e em condições contraditórias, que possibilitavam apropriações e resistências diversas.

Na proposta trazida pelo governo da ditadura militar, por meio da Lei nº 5.692/71, que entendia a língua como *comunicação*, “já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua” (SOARES, 2002, p. 169) (Grifos no original). Conforme observa a referida autora, é nesse momento que surge a polêmica questão de se ensinar ou não gramática na escola.

Sírio Possenti, em textos da década de 1980, que resultaram na publicação de um livro em 1996, aborda esta polêmica questão, voltando-a ao ensino superior. Na apresentação do livro, diz o autor, trazendo como justificativa para não se inserir no currículo do curso de letras, então recém-criado, do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp:

Supunha-se, por um lado, que os alunos já tinham estudado suficientemente as gramáticas tradicionais, e era chegada a hora de eles aprenderem a analisar fatos de língua segundo outras teorias, mais sofisticadas. Por outro lado, muitos professores do Departamento de Linguística estávamos convencidos, já, de que ensinar língua e ensinar gramática são duas coisas diferentes (POSSENTI, 2009, p. 8).

As propostas assumidas, na escola, no âmbito da disciplina LP, nos anos 1970, não alcançaram o efeito desejado, por conta disso, como resposta a protestos dos trabalhadores da educação, a segunda metade da década de 1980 presencia o retorno da denominação *português*. É nesse período que chega ao ensino da disciplina, como reflexo da inclusão nos cursos de formação de professores nos anos 1960, as contribuições das ciências linguísticas. Uma das principais contribuições da linguística à disciplina LP foi “alertar a escola para as diferenças entre variedades linguística efetivamente faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, comumente chamado ‘padrão culto’”. Por meios dos estudos de *descrição* da LP, em ambas as modalidades da língua, a linguística trouxe outras concepções de gramática e de língua, entendendo esta como enunciação. Trouxe ainda “nova maneira de tratar o texto, o que significa uma nova maneira de tratar a oralidade e a escrita no ensino” (SOARES, 2002, p. 171-173).

Com o advento da linguística, aquela ideia de gramática como disciplina gramatical, como “o ensino da gramática de uma única modalidade da LP”, enrijecida, estanque, pautada no ensino de regra por regra, sem reflexão passa a receber críticas dos linguistas. Diante das críticas, os professores de português graduados em letras a partir da entrada da linguística no currículo deste curso e que tinham acesso às críticas ficavam meio receosos em dizer que ensinavam gramática. Uma das saídas encontrada por esses professores e até por alguns linguistas para “saírem pela tangente” era dizer que ensinavam ou que se devia ensinar a “norma culta” ou o “português padrão”. Possenti (2009, p. 17) é um exemplo disso. Assim como muitas outras questões, naquele período não havia muito esclarecimento do que viria ser “ensinar a norma culta”. Nessas circunstâncias, o discurso era um e a prática era outra. O que acontecia, de fato, era que estavam apenas trocando a terminologia, enquanto o ensino continuava sem reflexão.

Ainda que a prática diferisse do discurso, o discurso apresentado pelos professores de LP sinalizava uma lição da linguística obtida nos cursos de formação de professores de português que apresentava a língua não como uma unidade, mas heterogênea, possuindo diversas variedades, sendo aquela ensinada na escola a que mais se aproxima da denominada “norma culta”. Logo, tal posicionamento, pode ser encarado, em certa medida, como uma tomada de consciência dos novos rumos que o estudo/ensino de gramática começava a tomar.

Na mesma década de 1980, por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ainda que o governo de Sarney não quisesse manter nenhuma associação com o governo que lhe precedeu, principalmente, por este ser uma ditadura, o PNLD não era totalmente novo, pois representava uma espécie de continuação do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) em vigor desde 1971. Segundo Cassiano (2007, p. 20), “o PNLD trazia princípios, até então inéditos, de aquisição e distribuição universal e gratuita de livro didático para os alunos da rede pública do então 1º grau (1ª a 8ª série, para alunos de 7 a 14 anos)”.

Cassiano ressalta que *livro didático e merenda escolar* são programas oferecidos pelo governo em conjunto, talvez por isso, a educação acabava figurando como secundária, tendo protagonismo à assistência social: “o programa voltado para a distribuição do livro didático adquiriu status de prioridade nacional sobretudo pela vertente do assistencialismo, vinculando-se de modo secundário à busca da qualidade na educação” (CASSIANO, 2007, p. 24). Em 2001, registra-se a distribuição de 130.283.354 de livros para 32.523.493 de alunos das escolas públicas brasileiras (CASSIANO, 2007, p. 29).

A década de 1990 vê surgir novos documentos orientadores da educação nacional: a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais, em versão preliminar em 1995 e versão definitiva em 1998. De acordo com Raupp (2005, p. 53), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em versão preliminar,

defendem o ensino de Língua Portuguesa como meio de instrumentalizar o aluno no domínio pleno e efetivo do uso da linguagem oral e da linguagem escrita, buscando romper com a ideologia fortemente tradicional que impregnara o ensino de Língua Materna. Uma nova concepção de língua e linguagem se instaura, não mais a língua como expressão do pensamento nem como instrumento de comunicação, mas a língua como meio de interação entre sujeitos (ouvintes/falantes-leitores/escritores) que, por meio da linguagem, produzem sentidos, interagindo através da linguagem, emitem opiniões, discordam, concordam, enfim, dialogam por meio da língua.

Trazendo as contribuições da linguística que, como se disse acima, chega aos cursos de letras do Brasil nos anos 1960, os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto

ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (PCNLP) elencam algumas das principais críticas direcionadas ao ensino tradicional, dentre elas:

A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras e exceções, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão.

O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas (BRASIL, 1998, p. 18).

Ao entendermos a gramática como regularidades provisórias da língua, percebemos que não há possibilidade de ensinar língua sem falar de gramática, uma vez que todas as línguas possuem gramática porque possuem regularidades. O referido documento adverte que o trabalho com a gramática não pode ser “desarticulado das práticas de linguagem”, que as atividades de metalinguagem servem como “instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua” (BRASIL, 1998, p. 28). Quanto à unidade básica de ensino, argumentam os PCNLP:

não é possível tomar como unidade básica do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizadas, são normalmente tomadas como exemplo de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro deste marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1998, p. 23).

O documento que norteia os professores da rede municipal de ensino de Santarém/PA acata – ao menos em parte – as orientações dos PCNs de LP uma vez que apresenta uma lista de gêneros textuais a serem trabalhos com o público de 6º ao 9º ano, salientando em todas as páginas correspondentes a disciplina em questão que “além dos estudos sistemáticos dos gêneros indicados por bimestre, recomenda-se que também sejam realizadas atividades com outros gêneros textuais” (SANTARÉM, 2012, p. 90-125). A lista apresenta ainda as classes de palavras oriundas da tradição gramatical, também dividida por bimestre.

Diante do panorama apresentado, longe de querermos parecer estudiosos da História da Educação brasileira, e simplificando-a, podemos dizer que ela se divide em três momentos. No primeiro, temos professores com formação gramatical sólida, mesmo que não se trate da formação formal, ministrando aulas para alunos que também possuem um conhecimento consistente da gramática tradicional, uma vez que estão em um contexto econômico e social que lhes propicia isto. São, em grande quantidade, filhos de pais leitores, possuem considerável número de livros de diferentes áreas, incluídos aí os literários, fonte dos compêndios gramaticais utilizados nas aulas de português. Pertencendo à elite da sociedade

são portadores de privilégios e, dessa forma, têm acesso facilitado aos bens da “cultura mais elaborada”¹⁰.

No segundo momento, com a “democratização do ensino”, o público atendido pelas escolas começa a alterar-se a partir de uma demanda sempre crescente de alunos oriundos das classes desprestigiadas. Começam a adentrar as escolas alunos provenientes de diferentes contextos sociais, detentores de variedades linguísticas diferente daquela comumente vista na escola brasileira até então. “Nos anos 1960, o número de aluno no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário” (SOARES, 2002, p. 167). É evidente que esta nova clientela não apresentava familiaridade com o chamado padrão culto ensinado na escola, pelo simples fato de não conviver com ele. Britto (2007, p. 25), ao falar de preconceito linguístico, aborda essa questão.

O preconceito linguístico sustenta-se no reconhecimento desta língua legítima e na reprodução contínua de estereótipos de cultura e de incultura e na divulgação sistemática de um modelo regulador e corretivo, de caráter basicamente estilístico, cuja finalidade, mesmo que não afirmada e até negada, está em fazer crer que o suposto domínio deste modo de usar a língua (*o que é praticamente impossível, não estando o sujeito inserido no lugar social em que este falar se realiza*) traz sucesso social (Grifo nosso).

Diante de uma realidade que a escola não sabe muito bem como lidar, a primeira reação é prosseguir com as mesmas metodologias aplicadas até então, ainda que o público tenha se modificado significativamente. Neste segundo momento, a escola permanece com o mesmo perfil de professor alterando-se o perfil do aluno. Diante do número cada vez maior de alunos, progressivamente, o perfil do professor também sofrerá alteração.

Alguns dos alunos pertencentes às classes menos favorecidas conseguem finalizar o que se denominou de 1º e 2º grau, conseguindo também chegar à universidade. Com maior demanda de professores, uma vez que se tinha um número cada vez maior de alunos adentrando os ambientes escolares, parte desses alunos que acederam ao nível superior dedicam-se ao magistério, passando a atuar como professores na educação básica.

Há, no terceiro momento, professores oriundos das classes menos prestigiadas ministrando aulas a alunos pertencentes à mesma classe social. Ainda que esses professores

¹⁰ A expressão “cultura mais elaborada” é um empréstimo de Mello (2010). A autora utiliza a expressão ao abordar o tema da educação infantil, mas acreditamos que possa ser empregada em qualquer nível de aprendizagem. Diz a autora: “Quanto mais o/a professor/a compreender o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, mais intencionalmente poderá organizar o espaço da escola para provocar o acesso das crianças a essa *cultura mais elaborada* que extrapola a experiência cotidiana das crianças fora da escola” (p. 58) (grifo nosso).

tenham percorrido toda a trajetória da educação básica como deveria ser, o seu aproveitamento, sem sombra de dúvidas, foi inferior ao aproveitamento dos alunos das classes superiores à sua por diversos motivos: não tinham rotina de boas leituras, de passeios, de viagens. Faltavam-lhes também questões mais básicas, como bom saneamento, bom atendimento de saúde, bom transporte público, boa moradia, alimentação de qualidade, questões que influenciam na aprendizagem. Esse contexto produziu professores que não dominam a chamada norma-padrão, os quais se propõem a ministrar aulas deste padrão a alunos que não o vivenciam.

No caminho percorrido para conhecermos o contexto de entrada da disciplina LP no currículo escolar e os elementos que corroboraram para a confusão entre língua e gramática, percebemos que a gramática do português está presente no currículo escolar desde a segunda metade do século XVIII, a partir da reforma pombalina. Essa tradição gramatical que, em certa medida se arraste em algumas aulas de LP até os dias atuais, passou a receber críticas a partir do advento da linguística no Brasil.

Depois de certa demonização do ensino de gramática e de atividades com a nomenclatura específica da área, denominada metalinguagem, percebe-se uma retomada à ideia de gramática, de ensinar gramática, mas agora pautada na reflexão sobre a língua. Após vários estudos sobre as regularidades das línguas, temos clareza de que a metalinguagem é necessária aos estudos gramaticais, não encerrada em si mesma, mas como meio para se discutir e refletir sobre os aspectos da língua¹¹.

Esse percurso histórico nos tem mostrado duas questões interessantes, expostas em linhas gerais: a primeira diz respeito ao fato de os linguistas perpetuarem o gênero gramática, evidentemente que, apresentando mudanças substanciais, em relação à tradição gramatical; a segunda compreende a dificuldade desses mesmos linguistas, do ponto de vista do debate social, de trazer propostas que modifiquem o conceito de ensino.

Talvez o fato de os linguistas continuarem a fazer uso de um gênero em vigor desde os gregos antigos, justifique-se por isso mesmo, pela ampla e permanente utilização do gênero no ambiente escolar. Fazendo uso de um gênero que faz parte do currículo da escola e, conseqüentemente, da vivência do aluno facilitaria o acesso dos aprendizes aos resultados das pesquisas nessa área.

¹¹ Tais reflexões foram levantadas por Ferreira (2017) em orientações e/ou nas aulas da disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará (PROFLETRAS/UFOPA). Ferreira abordava estas questões por tê-las ouvido em palestras nos Seminários de Coordenadores do PROFLETRAS.

Infelizmente tais resultados não encontraram (não encontram?) campo fértil para germinar e florescer. Diante dessa ausência, materializa-se a dificuldade dos linguistas em propor mudanças ao conceito de ensino. Essa dificuldade se instaura no debate social porque a sociedade não está efetivamente preparada para discutir os resultados apresentados pelas pesquisas linguísticas, ainda que esta ciência já tenha mais de meio século em terras brasileiras. O despreparo social se justifica, até certo ponto, pela formação de professores que não estaria dando conta de capacitar o profissional para repassar aos educandos essa nova leva de conhecimentos, publicada há pouco tempo (BAGNO, 2012, p. 14; BAGNO, 2014, p. 91). Podemos apontar ainda a tradição como outro aspecto que limita, ou mesmo bloqueia, o acesso dos educandos às descobertas da ciência linguística.

Dentre as muitas descobertas que os estudos linguísticos têm nos oferecido está a concepção de “gramática”, uma vez que os estudos, norteados por diferentes correntes teóricas, recebem o nome de gramática: gramática emergente, gramática de usos, gramática reflexiva, gramática contextualizada, por exemplo. Assim, temos um único termo para diferentes conceitos. A questão que se apresenta aqui é terminológica, o que se abordará na próxima seção. É pertinente salientar que, dada a polissêmia do termo “gramática”, os diferentes significados terão implicações didático-pedagógicas, uma vez que a prática pedagógica do professor de português, neste aspecto, está condicionada ao entendimento desse profissional sobre gramática.

3 GRAMÁTICA: UM TERMO POLISSÊMICO

– *Mas que droga, eu pensava que a gramática fosse uma coisa só!*
 – *Pois é, não poderia ser, visto que a língua é muito complexa.*
 (CASTILHO, 2010, p. 42)

Como se viu na seção anterior, uma das heranças deixadas pelo sistema pedagógico da Companhia de Jesus foi um ensino gramatical centrado em uma única modalidade da LP – a escrita – pautado em apenas uma “variedade” linguística – a norma-padrão. Essa herança é tão forte que “a primeira coisa que vem à cabeça quando se fala em saber português, particularmente, em ambiente escolar, é a ideia do domínio de um conjunto de regras categóricas e explícitas que determinam como é que se deve falar e escrever” (BRITTO, 1997, p. 30).

A ideia exposta de “saber português”, arraigada na sociedade de modo geral e na escola de modo particular, é o reflexo de uma tradição escolar, pautada no modelo normativo de gramática há algum tempo criticado pelos linguistas. Muitos estudiosos, pioneiros ou não na empreitada de refletir sobre a língua/linguagem, têm nesta concepção de gramática seu ponto de partida para tecerem importantes reflexões sobre o tema. A gramática normativa é conceituada pelos pesquisadores da área de diferentes maneiras, sempre girando em torno do mesmo mote, em linhas gerais, corresponde a um manual que contém as regras para bem falar e escrever (FRANCHI, 2006, p. 16; NEVES, 2017, p. 29; TRAVAGLIA, 2005, p. 24).

É pertinente salientar que “a gramática tradicional é simplesmente chamada de gramática normativa, coisa que – pode parecer estranho ao desavisado – não reflete a verdade das coisas” (NEVES, 2017, p. 29)¹², uma vez que a primeira não apresenta explícita e/ou frequentemente as marcas “injuntivas” e/ou o “deôntico”, estando preocupados, os primeiros gramáticos, em registrar a língua grega, mantendo-a livre de barbarismos.

Bagno (2012, p. 23) salienta que

Os linguistas filiados a uma perspectiva investigativa e científica frequentemente adotam um discurso pejorativo com relação à gramática tradicional, discurso que muitas vezes beira o preconceito. E não consideram pertinente abordar essa tradição em seus cursos na universidade supondo, erroneamente, que os estudantes já tiveram suficiente contato com ela durante a escolarização básica. No entanto, como patrimônio cultural do Ocidente, **a gramática tradicional tem de ser muito bem conhecida** por aqueles que, profissionalmente, serão confrontados a ela – cobrados para que a ensinem, desafiados a dizer por que não a ensinam, acusados de não

¹² Neves (2017, p. 30) afirma ainda que “em sã consciência, as nossas gramáticas em geral [...] não podem ser acusadas de explicitamente prescritivas”.

reconhecer a suposta (e nunca comprovada) necessidade de ensiná-la etc. Além disso, é impossível negar que a gramática tradicional é o repositório de importantes reflexões de filósofos e filólogos – por baixo da pesada ideologia prescritiva existem interessantes sugestões de análises, além de descobertas importantíssimas sobre o funcionamento da linguagem humana em geral e das línguas em particular (Grifo no original).

É possível afirmar que ao modelo tradicional de gramática, vindo dos gregos, foi atribuído características que não possuía: modalidade da língua a ser ensinada; as variedades diferentes daquela constante na gramática tradicional eram vistas como erradas e incultas, por exemplo. Com o advento das ciências linguísticas, em ambiente escolar brasileiro, essa tradição vem, a passos lentos, sofrendo alguma mudança. Os estudos oriundos dessa área são diversos e resultam, dentre outras coisas, em diferentes concepções de gramática, por isso, advertem os estudiosos que quando se fala em ensino e/ou estudo gramatical é preciso se ter bem definida a concepção de gramática com a qual se pretende trabalhar. Nosso interesse, nesta seção, é discutir sobre o termo *gramática* enquanto termo polissêmico, abordando suas definições mais difundidas. Apontaremos ainda algumas críticas destinadas à gramática tradicional ou ao ensino pautado nela.

3.1 DEFINIÇÕES E CRÍTICAS

Neves (2017), Franchi (2006), Travaglia (2005), por exemplo, utilizam o conceito mostrado acima para iniciar suas reflexões, entendendo aquela como a definição de gramática mais difundida na sociedade. Em seus trabalhos, esses estudiosos apresentam uma visão mais ampliada do termo. É necessário que pesquisadores, professores e alunos de Letras possuam uma concepção mais ampla do conceito de gramática, uma vez que atualmente, no campo da linguística, há o que Britto (1997, p. 30) chamou de “uma verdadeira inflação terminológica”, dito de outro modo, o termo *gramática* adquiriu diversos significados.

Pelo exposto, depreende-se que *gramática* é um termo polissêmico: há vários conceitos atrelados a um único termo. Por gramática podemos entender o funcionamento da língua, as regularidades da língua, as inúmeras escolas teóricas que estudam esse funcionamento – gramática tradicional, gramática funcionalista, gramática estruturalista, gramática gerativista, por exemplo. Travaglia (2005, p. 24-37), quando discute concepções de gramática, aborda onze tipos de gramática, a saber: 1. Gramática normativa; 2. Gramática descritiva; 3. Gramática internalizada; 4. Gramática implícita; 5. Gramática explícita ou teórica; 6. Gramática reflexiva; 7. Gramática contrastiva ou transferencial; 8. Gramática geral; 9. Gramática universal; 10. Gramática histórica e 11. Gramática comparada. Nessas circunstâncias, temos um problema que é terminológico, pois diferentes correntes teóricas

possuem perspectivas diferentes de abordar a gramática de uma língua e os resultados advindos dessas abordagens recebem o nome “gramática”.

Então, a que gramática estamos nos referindo quando falamos de gramática? Falamos de gramática como as regularidades da língua (FERREIRA; BRITTO; PAIVA, 2017), “sempre instáveis e provisórias” (BAGNO, 2012, p. 20). Por isso salientamos na seção 2 que é impossível ensinar língua sem falar de gramática, pois todas as línguas apresentam regularidades, logo apresentam gramática. Defendemos a reflexão sobre a língua, sobre o uso da língua, sobre o seu funcionamento, diferente daquela concepção de língua estanque trabalhada pelo modelo normativo de gramática.

Diante de diferentes concepções, o termo *gramática* se confunde com um dos estudos das regularidades da língua que é a gramática tradicional, a qual transformou-se na gramática escolar, na gramática como disciplina. E foi justamente essa ideia que se popularizou: quando se fala em gramática, a ideia que nos vem é a de gramática enquanto disciplina escolar. “O que aí vemos é, abertamente, uma ‘criatura’ (a gramática disciplina) ficar distorcidamente maior que seu ‘criador’ (a gramática organização)” (NEVES, 2017, p. 85).

Essa “criatura” tem a possibilidade de receber o aposto “popularmente conhecida” por ter dominado o espaço escolar das aulas de LP durante muito tempo. Hoje, esse espaço é dividido com outros modelos gramaticais orientados pelos resultados de estudos linguísticos. Espera-se que os novos modelos, especialmente aqueles que consideram a língua em uso, sejam os de maior abrangência. É em decorrência desse largo espaço de tempo, ocupado pela gramática tradicional, quase sempre de viés normativo, pautado no ensino de regra por regra, enrijecido, sem nenhuma reflexão que “**gramática** é uma palavra marcada (e negativamente) tanto na visão dos profissionais da palavra como na visão do público em geral: alunos, pais, enfim, toda a comunidade linguística” (NEVES, 2017, p. 79. Grifo no original).

Houve um período no qual essa negatividade era tão intensa, por conta das críticas recebidas pelo modelo de ensino gramatical, que o professor de LP não assumia que suas práticas de ensino se pautavam na gramática. Sua postura era ensinar “norma culta”, sem saber exatamente o que viria a ser isso e sem fazer qualquer reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Talvez a expressão “norma culta” seja, mesmo nesse contexto, um indício das lições da linguística moderna, ainda que fora desta novidade, nenhuma mudança significativa se observasse, pois o ensino de gramática normativa continuava imperando nas aulas de português.

A questão das críticas destinadas à gramática tradicional ou à prática de ensino pautada nela, por não ser objeto deste trabalho não foi nem de longe estudada exaustivamente.

Sabemos, contudo, que elas entram em cena a partir dos estudos linguísticos no Brasil, mas não podemos mensurar sua dimensão. A exemplo de pesquisas que compreendem críticas a este modelo gramatical citem-se Antunes (2014), Britto (1997), Franchi (2006), Perini (1991).

Perini (1991, p. 6), talvez um dos primeiros linguistas brasileiros a discutir o modelo de gramática tradicional, argumenta que

As falhas da gramática tradicional são, em geral, resumidas em três pontos: sua inconsistência teórica e a falta de coerência interna; seu caráter predominantemente normativo; e o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes.

Franchi (2006, p. 18), também abordando o tema, diz que

Não há dúvidas de que os gramáticos normativos partem de um fato da linguagem que todos estão dispostos a reconhecer: o fato de que, no uso da linguagem, existem diferentes modalidades e dialetos, dependendo de condições regionais, de idade e sexo e, principalmente, de condições sociais (econômicas e políticas). Mas também fica muito evidente, nessa concepção, uma valorização não estritamente linguística dessas modalidades: existem subjacentes nela preconceitos de todo tipo, elitistas e acadêmicos e de classe.

A valorização da variedade linguística de maior prestígio e, como consequência dessa valorização, preconceitos contra as demais variedades são as críticas à gramática tradicional que saltam aos olhos nos fragmentos transcritos. É pertinente salientar, neste ponto, que a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), em seu artigo 10º, parágrafo 2, “considera inadmissíveis as discriminações contra as comunidades linguísticas baseadas em critérios como o seu grau de soberania política, a sua situação social, econômica ou qualquer outra, ou o nível de codificação, actualização ou modernização alcançado pelas suas línguas”. Antunes (2014, p. 26), ao discorrer sobre o estatuto do modelo tradicional de gramática e sua função reguladora, não deixa de salientar essa discriminação:

[...] muitas razões históricas e culturais, ao longo dos séculos, conferiram à gramática esse estatuto de componente único, de componente suficiente ou mais significativo que outros. É que a gramática, entendida apenas como conjunto de normas, de prescrições, presta-se muito bem a essa função reguladora que, por sua vez, pode servir aos ideários de sociedades e grupos que se acreditam “superiores” e, assim, admitem também culturas superiores e, conseqüentemente, *línguas superiores, que é preciso frear e conservar* (Grifos no original).

Reforçando a crítica, continua a autora, afirmando que “nada como a prescrição [...] para assegurar a manutenção dessas fantasias de povos e línguas superiores e mais perfeitos”.

Na mesma linha de raciocínio da valorização de uma modalidade e desvalorização das demais, adverte Britto (1997, p. 34):

[...], a distinção entre o estudo científico das línguas e o estabelecimento de regras prescritivas da gramática advogadas por Bechara – e por todos os gramáticos tradicionais – não é mais que um mecanismo de desvalorização e de exclusão das variedades que não se conformam ao “como se deve dizer”, que, não por acaso, corresponde à chamada modalidade culta.

Quanto às críticas mais específicas endereçadas à gramática tradicional, uma delas diz respeito à “falta de coerência interna”. Perini (1991, p. 12) critica a definição de sujeito encontrada em Cunha (1975, p. 137)¹³, argumentando que por ser “a única definição de sujeito dada na gramática; é de se esperar, pois, que ela reflita a noção de sujeito válida para toda a análise”. Contudo, não é o que acontece, pois, de acordo com o autor, na gramática de Cunha encontra-se certa afirmação¹⁴ que leva o leitor a outra definição de sujeito: “*quem pratica a ação*” (PERINI, 1991, p. 13) (Grifo no original).

A partir dessas e de outras críticas, os linguistas passaram a trabalhar com outras concepções de gramática. Dentre elas, de menor reconhecimento social que a anterior, mas também com estudos importantes, no campo da ciência da linguagem está a gramática descritiva. Gramática comumente abordada, nos trabalhos dos linguistas, principalmente, pelo fato de se opor ao modelo mais difundido, a gramática normativa. Sua preocupação está em descrever os usos linguísticos para compreender as regras que os regem (FRANCHI, 2006, p. 22; POSSENTI, 2009, p. 65; TRAVAGLIA, 2005, p. 32).

Por tratar as línguas “tais como elas são faladas”, esse modelo gramatical é comumente utilizado pelos linguistas como suporte para o desenvolvimento de suas atividades investigativas. Como se sabe, todo trabalho de investigação está embasado em alguma corrente teórica, algumas delas já citadas anteriormente – funcionalismo, estruturalismo, gerativismo – por isso, quando falamos de gramática, temos de considerar duas concepções básicas: a primeira é gramática enquanto estrutura da língua; a segunda é gramática enquanto estudo dessa estrutura.

Ao tratar a gramática enquanto estrutura da língua, deve-se ter em mente – nunca é demais lembrar – as regularidades da língua, que estão sempre em mudança.

¹³ “O sujeito é o termo sobre o qual se faz uma declaração” *apud* Perini (1991, p. 12).

¹⁴ “Algumas vezes o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento” (CUNHA, 1975, p. 141 *apud* PERINI, 1991, p. 12).

Adquirimos nossa língua (e, portanto, a “gramática” que a organiza) sem nunca termos tido aulas, e essa aquisição refere-se especialmente à capacidade que todo falante tem de, jogando com as restrições de sua língua materna, proceder a escolha comunicativamente adequadas, operando as variáveis dentro do condicionamento ditado pelo próprio processo de produção (NEVES, 2017, p. 85).

No jogo “com as restrições de sua língua materna” o falante vai, à medida que amadurece, conhecendo as regularidades da língua, tanto aquelas que são fixas, quanto as que “dependem da liberdade de escolha do falante” (ANTUNES, 2014, p. 56-57).

Na concepção de gramática, enquanto estudo da estrutura ou das regularidades da língua, há diversas subclassificações, algumas delas indicadas por Travaglia (2005), como apresentadas acima. Cada subclassificação está embasada por uma ou mais corrente teórica. As correntes teóricas podem ou não aparecer na nomenclatura com a qual é batizado o estudo.

A exemplo, citem-se os estudos gramaticais desenvolvidos por Neves, os quais apresentam a descrição de determinada regularidade da língua, logo são de modelo descritivo. Tais estudos são fundamentados teoricamente no funcionalismo – “[...] teoria que se liga, acima de tudo, aos fins a que servem as unidades linguísticas, o que é o mesmo que dizer que o funcionalismo se ocupa, exatamente, das funções dos meios linguísticos de expressão” (NEVES, 2006, p. 17). Um dos resultados dos estudos da linguista – talvez o mais importante até o momento – recebe o nome de “Gramática de usos do português” (São Paulo: Unesp, 2000). Se pararmos para analisar o título da gramática de Neves, vamos perceber que o termo “usos” tem relação tanto com a descrição quanto com a teoria que lhe subsidiou.

Como Neves muitos outros linguistas, senão todos, fazem uso da descrição da língua para empreender seus estudos, isso não significa necessariamente que as gramáticas, resultados desses estudos, recebam o nome de “gramática descritiva”, significa que o linguista descreveu uma determinada regularidade da língua em uso – oral ou escrito – e à luz de certa teoria analisou-a.

Não caberia aqui, nem é nosso interesse, discutir as diversas subclassificações de gramática enquanto estudo da estrutura ou das regularidades da língua. Apontamos algumas dessas subclassificações, fazendo uso do trabalho de Travaglia (2005), além de outros pesquisadores da área, para sustentar nossa afirmação de que *gramática é um termo polissêmico*. Ao longo desta reflexão foi possível perceber, ainda que nas entrelinhas, ao menos três momentos do ensino de gramática, adiantados na seção anterior.

O primeiro momento é aquele no qual a gramática possui “estatuto de componente único” (ANTUNES, 2014, p. 26). Neste não havia nenhuma discussão nem questionamento acerca do referido estatuto. Ensinava-se gramática e o aluno precisava aprendê-la.

O segundo momento se caracteriza pelas críticas que passa a receber a gramática ou o ensino nela pautado. É nesse momento que os professores “desistem” de ensinar gramática e passam a “ensinar” norma culta. Para subsidiar esta ilusão cria-se o ensino de língua através de textos, o que não implicou em grandes mudanças nas metodologias empregadas, porque ou se ensinava o texto sem profundidade, valendo-se apenas das informações superficiais nele contidas ou se utilizava o texto como pretexto para ensinar regras gramaticais.

Depois de mais de meio século de estudos linguísticos pode-se dizer que vivenciamos certo equilíbrio estando no terceiro momento¹⁵. Neste, há uma compreensão maior do que vem a ser gramática e do que é possível ensinar na disciplina. Já não se demoniza mais a nomenclatura, não se demoniza mais a metalinguagem, pois se chegou à compreensão clara de que o problema não é a metalinguagem, pois ela é um saber como outro, o qual devemos aprender, configurando-se em um saber importante ao profissional da área. A questão é fazer a diferença: a aula de língua não se resume ao ensino de metalinguagem, sendo, portanto, uma estratégia interessante, possível para ensinar e entender a língua.

As críticas mencionadas no segundo momento, que nascem com o advento da linguística no Brasil, são proferidas por linguistas, os quais passam a assumir certa responsabilidade sobre o tema, achando-se na obrigação de apontar soluções àquilo que criticavam (criticam). Começam, então, a surgir no cenário nacional gramáticas produzidas por linguistas. Gramáticas com referencial teórico consistente, com sólidas reflexões sobre o que é língua, o que é ensino de língua. É em algumas dessas gramáticas que vamos buscar respostas às questões norteadoras deste trabalho: *O que gramática? O que é ensinar gramática? Para que ensinar gramática? e Como se poderia ensinar gramática?* O que passamos a fazer na seção 4.

¹⁵ Os apontamentos indicados no terceiro momento são frutos das reflexões empreendidas durante as reuniões de orientação entre a orientadora e o mestrando.

4 A GRAMÁTICA PEDAGÓGICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO (GPPB)

Segundo Bagno (2012) sua obra é uma gramática, é propositiva e é pedagógica. É considerada uma gramática “na medida em que pretende examinar e descrever o funcionamento de uma língua específica, o **português brasileiro contemporâneo**”. É propositiva, pois vai além do exame e descrição de uma língua ao propor “**a plena aceitação de novas regras gramaticais**”. É pedagógica, pois pretende “colaborar com a **formação docente** que, no Brasil, é reconhecidamente falha e precária” (BAGNO, 2012, p. 14. Grifo no original).

Com mais de 1050 páginas, a obra, excetuando-se as partes pré e pós-textuais, está dividida em cinco livros: I Epistemologia do português brasileiro; II História do português brasileiro; III Multimídia do português brasileiro; IV Lexicogramática do português brasileiro e; V Didática do português brasileiro.

De acordo com seu autor, a Gramática Pedagógica do Português Brasileiro, por se destinar à prática docente, é “**a primeira gramática propositiva de uma pedagogia do português brasileiro**” (BAGNO, 2012, p. 21) nela, Bagno (2012, p. 108) “tem a intenção de fazer uma descrição das principais características do **vernáculo geral brasileiro (VGB)**”, ou seja, dos usos que ocorrem *em todas as variedades*.

É aí que se encaixa o qualificativo “pedagógico” que o título apresenta. Tal termo se justifica pelos leitores potenciais e pela ambiciosa finalidade que a obra possui. É interessante observar que, mesmo sendo um grande defensor de uma língua brasileira, Bagno ainda preserva no título de sua obra o termo “português” relacionando-o a língua falada e escrita pelos brasileiros. Os leitores em potencial aos quais essa obra se destina são os profissionais em exercício da educação básica – ensinos fundamental, médio e educação de jovens e adultos – formados ou em formação. A sua finalidade ambiciosa está em dar cabo de graves lacunas, que o autor acredita existir, na formação de professores oferecida atualmente em nosso país, nos cursos de Letras e Pedagogia (BAGNO, 2014, p. 91).

A GPPB, assim como a maioria, senão a totalidade, das obras gramaticais assinadas por linguistas, é produzida com base em amostras de dados concretos. Para exame e descrição do português brasileiro contemporâneo na modalidade oral, Bagno fez uso de inquéritos do *cópus* do Projeto Norma Urbana Culta¹⁶ (NURC): NURC-Rio de Janeiro, NURC-Recife e do

¹⁶ Projeto iniciado nos anos 1970 que dispõe a seus pesquisadores centenas de horas de gravação da fala de pessoas nascidas e criadas em zona urbana, com antecedentes socioculturais urbanos e com nível superior completo. As cidades que serviram de locus para as gravações do projeto são: Recife, Salvador, Rio de Janeiro,

cópus Compartilhado¹⁷ do projeto. Para a modalidade escrita, o linguista utilizou “textos disponíveis na internet publicados por grandes agências de notícias brasileiras, bem como textos assinados por profissionais das diversas áreas de conhecimento, desde que essa autoria esteja claramente identificada” (BAGNO, 2012, p. 501).

Ainda que proponha a aceitação de novas regras gramaticais plenamente em uso e intente descrever as principais características do VGB, a variedade do português brasileiro contemporâneo investigada e sugerida para o ensino pelo linguista é a culta¹⁸, o que se confirma pelo grau de instrução tanto dos informantes do NURC quanto dos autores dos textos escritos utilizados para análise: nível superior completo.

A aceitação de regras gramaticais que já estão plenamente em uso pelos falantes cultos do português brasileiro, não significa o abandono de tudo aquilo que é preconizado pela tradição gramatical, nas palavras de Bagno (2012, p. 501), não significa “o abandono das formas ‘clássicas’ para que sejam substituídas pelas formas inovadoras”, mas que se admita a legitimidade das duas formas, incitando o respeito pela diversidade e defendendo a democracia linguística.

Pode-se dizer que o diferencial da obra de Bagno, em comparação com as gramáticas de natureza prescritiva, está no cópus utilizado e na proposta de aceitação de novas regras gramaticais plenamente em uso pelos falantes mais escolarizados do português brasileiro. Tais regras podem ser facilmente encontradas nos inquéritos do NURC e nos textos analisados que o linguista classifica como **gêneros textuais mais monitorados** (GTM). De acordo com Bagno (2012, p. 500), são nesses textos que encontramos “um verdadeiro **padrão de escrita mais monitorada**”, aquele que deve servir de base para as práticas de leitura e escrita em ambiente escolar. Ressalta-se que o “padrão de escrita”, apontado por Bagno, encontra-se no cópus extraído da internet, não nos inquéritos do NURC.

Diante do exposto, não é interesse deste trabalho discutir a necessidade e/ou importância de se estudar gramática na escola, seu interesse é refletir sobre o que a **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro** tem a dizer sobre o ensino de gramática, a

São Paulo e Porto Alegre. Os critérios para a seleção das cidades foram dois: cidades com mais de um milhão de habitantes e com mais de 300 anos de fundação (BAGNO, 2012, p. 247, 496).

¹⁷ O cópus Compartilhado do Projeto NURC compreende três inquéritos de cada uma das cinco cidades participantes do projeto (BAGNO, 2012, p. 501).

¹⁸ “[...], a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder” (FARACO, 2002, p. 40).

“[...] formas efetivamente apreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados, ou seja, dos falantes com curso superior completo” (LUCCHESI, 2002, p. 64).

partir das respostas encontradas nesta obra às perguntas: *O que é gramática? O que é ensinar gramática? Para que ensinar gramática? Como se poderia ensinar gramática?*

O professor Mário Perini, em conversa com os integrantes do GELOPA, em dezembro de 2018, dizia que essas são indagações fundamentais que, em geral, não se fazem. Segundo Perini (2018b), a primeira questão é mais técnica, em relação às demais, diz que o ‘para que’ é mais importante que o ‘como’, pois aquele condiciona esse. Por isso, é importante saber por que (ou para que) a gramática ocupa um enorme espaço no currículo escolar.

Nas possíveis respostas, a seguir apresentadas, é possível que nos deparemos com semelhanças entre elas, isso se deve ao fato de, excetuando-se a primeira, todas abordarem, basicamente, a mesma questão: o ensino de gramática. Sendo assim, uma distinção não é de todo possível pela relação de proximidade que mantem entre si. Nesse sentido, reforçamos que não se trata de uma análise geral sobre gramática, e sim de uma pesquisa bem específica e orientada por questões ligadas ao ensino. Ressaltamos ainda que a obra, objeto deste trabalho, apresenta a particularidade de ser produzida por um linguista brasileiro contemporâneo.

4.1 O QUE É GRAMÁTICA?

[...], a gramática não *é*, a gramática *está* – está se fazendo e se refazendo a todo momento. Por isso, o estudo e o eventual ensino da gramática têm de ser feitos com a consciência desse dinamismo da língua, da provisoriabilidade – sempre válida – de qualquer tentativa de apreendê-la e analisá-la (BAGNO, 2012, p. 504. Grifo no original).

Já ressaltamos, neste trabalho, que *gramática* é um termo polissêmico. Por isso, toda investigação que tenha neste termo seu objeto principal deve ter bem clara qual definição de gramática lhe serve de norte. Também já expomos que, para nós, enquanto grupo de pesquisa, gramática consiste nas regularidades que uma dada língua apresenta, não esquecendo que tais regularidades passam por mudanças ao longo do tempo, sendo, portanto, “provisórias”.

Para Bagno e sua gramática pedagógica, também considerada pelo linguista “propositiva”, “porque não se limita a descrever ou a expor o português brasileiro, mas **propõe efetivamente a plena aceitação de novas regras gramaticais** que já pertencem a nossa língua há muito tempo” (BAGNO, 2012, p. 14. Grifo no original), a gramática de uma língua está em constante construção.

A gramática de uma língua é sempre emergente, nunca está pronta e acabada, porque seus elementos (fonéticos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais) sofrem constantes e ininterruptos processamentos cognitivos da parte dos falantes. Essas operações cognitivo-sociais (abdução, reanálise, metaforização, metonimização, generalizações, restrições etc.) combinadas aos processos sócio-cognitivos, também ininterruptos, de

variação, mudança e contato linguístico impedem a descrição definitiva da gramática de uma língua. Assim sendo, toda descrição é sempre provisória. As categorias, as unidades descritivas, as classes gramaticais etc. não são estáveis e passam o tempo todo por processos de gramaticalização (BAGNO, 2012, p. 76-77. Grifo no original).

O entendimento de uma gramática que emerge do discurso foi primeiro defendido por Paul Hopper (1987). De acordo com Martins (s.d., p. 205), a gramática (re)elaborada pelo linguista americano “é inteiramente fundada nos usos discursivos e corresponde a uma organização cognitiva apurada a partir de experiências passadas de ativação discursiva individuais de cada sujeito falante”.

Na gramática emergente de Hopper, o qualificativo que acompanha o nome

capta o carácter provisório, transitório, fluído da estrutura da língua, sempre adiada, sempre negociável na interacção real, cujo processo de formação nunca está acabado. Há sempre conjuntos e subconjuntos de activação de formas e de expressões recorrentes que estão em constante processo de inovação e alargamento e, concomitantemente, estão a fazer rarear e contrair outros usos e práticas. A gramática é vista assim como um fenómeno social, tal como o discurso (MARTINS, s.d., p. 206).

Daí porque Bagno (2012, p. 504. Grifo no original.) afirma que “a gramática não é, a gramática *está* – está se desfazendo e se refazendo a todo momento”, tal como as interações sociais que se desfazem e se refazem, dependendo das necessidades de seus interlocutores, porque, indivíduos heterogêneos, culturais e em processo de formação, transportam para suas atividades discursivas todas as suas individualidades e coletividades, moldando a linguagem, se necessário.

Na prática social mais ampla **discurso e sistema** (ou uso e gramática) interagem sem cessar, são indissociáveis, tanto quanto o oxigênio e o hidrogênio da água: são os usos frequentes e regulares de determinada forma linguística que acabam por transformá-la em regra gramatical, assim como são as regras gramaticais as condicionadoras dos usos linguísticos (BAGNO, 2012, p. 20. Grifo no original.).

Bagno argumenta que muitos usos, de tão frequentes, já se tornaram regras, mas ainda não são aceitos pelos puristas, ou seja, não foram incorporados à gramática que tem subsidiado o trabalho pedagógico de professores de português, não foram incorporados à gramática normativa e assim continuam sendo vistos como “erros” por tal gramática e por seus adeptos.

É na possibilidade de mudanças fonéticas, morfológicas, sintáticas, semânticas ou lexicais e na certeza de que usos linguísticos frequentes tornam-se regras gramaticais, ou seja, na provisoriedade da língua que Bagno se agarra para sugerir a “aceitação de novas regras

gramaticais” plenamente em uso pelos falantes cultos do português brasileiro. Nessa sugestão está a incorporação das “novas” regras ao ensino.

Bagno, ao discorrer sobre o termo **lexicogramática**, proposto pelo linguista britânico Michael Halliday e continuando sua reflexão sobre a provisoriedade da língua, assim se manifesta metaforicamente:

A linguagem, portanto, é uma **nebulosa**, no sentido astronômico do termo, onde *léxico, gramática, discurso e semântica* circulam, colidem, se fundem, fazem surgir novas estrelas e planetas, onde cometas brilham repentinamente para logo desaparecer, nos ininterruptos processos de criação, destruição e recriação de mundos que é nosso universo mental, que só ganha forma e conteúdo nas trocas incessantes com outros universos mentais, com outras nebulosas (BAGNO, 2012, p. 436. Grifos no original).

É evidente que os processos ininterruptos de criação, destruição e recriação não se processam num curto espaço de tempo, nem se realizam dentro do mesmo período. A propósito, Bagno (2012, p. 435) salienta, com base em Ilari e Basso (2008, p. 177) que “as [classes] abertas se ampliam com maior permissividade e, na prática, o tempo todo; as fechadas, com muito menor permissividade e com a necessidade de um maior lapso temporal”. Por isso mesmo, Bagno argumenta sobre a necessidade de se ensinar algumas das regras apresentadas pela gramática prescritiva, encontradas tanto nos inquéritos do NURC quanto nos GTM. Muitas dessas regras, segundo Bagno, parecem pertencer a uma língua estrangeira, por exemplo, os usos do pronome relativo *cujo* (BAGNO, 2012, p. 905), mas merecem ser abordadas no ensino formal, porque seu aprendizado não se dá naturalmente.

É justamente por causa desse caráter nebuloso da língua que **as classificações gramaticais não podem ser tomadas como fixas e definitivas**. Teorias linguísticas contemporâneas tentam mostrar que as palavras navegam pela nebulosa da língua sem respeitar fronteiras rígidas, sem se encaixar de uma vez por todas nessa ou naquela classe. E que as classes gramaticais não são compartimentos fechados mas, sim, domínios conceituais com um centro mais definido e bordas extremamente fluidas, por onde as palavras podem entrar e sair sem dificuldades (BAGNO, 2012, p. 436. Grifo no original.).

Pelo caráter provisório apresentado pelas regularidades da língua e pela falta de atualização dessas regularidades no material que subjaz o trabalho com a linguagem, Bagno propõe a incorporação de novas regras àquelas dos puristas que permanecem em franco uso, por exemplo, a regra única de colocação dos clíticos: próclise ao verbo principal, constantemente usada pelos falantes cultos do português brasileiro. Não se trata, necessariamente, de uma nova gramática, mas de uma gramática atualizada que parte dos usos

efetivos da língua para estabelecer um padrão de uso. Esse padrão, verdadeiramente usado pelos falantes portadores de diploma de nível superior, em sua maioria pertencentes aos grupos sociais ricos, é defendido por Bagno a ser ensinado na escola. A essa variedade linguística, Bagno (2012) Faraco (2002, p. 40) e Lucchesi (2002, p. 65), por exemplo, chamam de “norma culta”, e Moura (2017, p. 11) com base em Coseriu (1987) chama de “norma-padrão objetiva”. Para Britto (1997, p. 56), essa variedade corresponde apenas “à fala dos segmentos socialmente favorecidos”.

Com base no exposto, pode-se depreender que gramática é um sistema inseparável do uso que varia, mas apresenta regularidades. Tal sistema, justamente pelas características apresentadas, passa por constantes processos de variação e mudança, ou seja, é provisório. Esse sistema é formado por classes de palavras ou partes do discurso, que podem ser mais ou menos suscetíveis aos processos de variação e mudança. Como quer Bagno (2012), as regularidades desse sistema devem estar ancoradas na “variedade” culta, a qual deveria ser ensinada na escola.

4.2 O QUE É ENSINAR GRAMÁTICA?

Um ensino honesto deve esclarecer o aluno sobre os **usos reais da língua**, e não confundir esse aluno com inverdades baseadas exclusivamente no respeito (irracional) aos dogmas (BAGNO, 2012, p. 569. Grifo no original).

O ponto de partida de Bagno (2012, p. 20. Grifo no original), em sua GPPB é a “convicção de que **não se deve fazer um ensino explícito, técnico e taxonômico de gramática na educação básica**”. Isto se justifica pelo fato de este modelo de ensino não ser honesto, entendendo “ensino honesto” nos moldes apresentados na epígrafe desta subseção.

Nessa perspectiva, de acordo com Bagno (2012), o ensino que se baseia no modelo tradicional não é honesto porque se vale de fragmentos de obras literárias que pouco ou nada tem a ver com os usos reais da língua. Como se não bastasse, esse modelo de ensino defende que seus aprendizes devam saber de cor os nomes dos elementos gramaticais, com suas respectivas classificações, enquadrados em uma dada estrutura, acreditando tudo isso ser verdades absolutas, indiferentes a qualquer fator que represente mudança.

Dentro dessa lógica ultrapassada, é preciso, por exemplo, “decorar a suposta diferença entre *adjunto adnominal* e *complemento nominal*”, como se isso possibilitasse ao aprendiz o letramento escolar, ou seja, habilidades plenas de leitura e escrita. As irracionalidades continuam, as crianças na faixa etária de 10 a 11 anos de idade são levadas “a reconhecer e rotular uma *oração subordinada substantiva objetiva direta reduzida de infinitivo*”. Bagno

(2012, p. 22-23) lembra que “segundo as pesquisas, a maioria dos alunos nessa etapa do ensino são praticamente analfabetos”, pressupõe-se, então, que não faz nenhum sentido para eles reconhecer e classificar qualquer tipo de oração. E tem mais, esse modelo determina que crianças nessa faixa etária aprendam “o que é um *fonema* [...] segundo a definição totalmente errada, do ponto de vista da linguística científica”.

Isso tudo já não é nada estimulante para o processo de aprendizagem de crianças que acabaram de entrar no ciclo do fundamental maior, que deixaram de ter um único professor na turma para ter um professor por disciplina, que a partir de agora terão de dar conta de um número considerável de disciplinas, oriundas das diferentes áreas do conhecimento. Não bastasse isso, esse ensino “explícito, técnico e taxinômico” defende: “uma nomenclatura gramatical profusa, confusa e muitas vezes incoerente e inconsistente”; a classificação de “uma palavra solta, sem texto, cotexto nem contexto real de uso”; a identificação, numa frase, de “uma categoria gramatical sem atentar para os efeitos discursivos que ela permite produzir”; a desconsideração de “um texto em sua rede de significações e de sentidos para nele pinçar apenas palavras de uma determinada classe gramatical”; a produção de “‘redações’ com temas irrelevantes, sem definição de tipo nem de gênero textual” (BAGNO, 2012, p. 29). Esse modelo de ensino, prevê ainda “apresentar o paradigma da conjugação verbal com as seis pessoas do português clássico – *eu, tu, ele(a), nós, vós, eles(as)*” (BAGNO, 2012, p. 32). No entanto, o mais grave disso tudo, está no professor acreditar veementemente “que só existe uma maneira de dizer ou escrever e que todos os demais usos da língua são errados e feios” (BAGNO, 2012, p. 29).

Essa preocupação com o ensino de língua ou essa crítica a um modelo de ensino pautado na concepção de certo e errado, que tem como base a gramática prescritiva não é exclusividade de Bagno. São vários os linguistas brasileiros que chamam a atenção para a necessidade de melhoramento no ensino de língua. Geraldi (2006, p. 59), por exemplo, salienta que “a escola age como se a língua culta¹⁹ fosse estática, pronta, inabalavelmente infensa a seu uso nos processos interlocutivos”.

Todas essas práticas estão muito longe daquilo que Bagno considera como um ensino honesto. Talvez por isso os aprendizes passam a ter aversão às aulas de português,

¹⁹ Acreditamos que aquilo que Geraldi nomeia de “língua culta” é o mesmo que Bagno (2012, p. 31) (ver nota 7) chama de “norma-padrão”, pois, na página 58 da mesma obra, Geraldi, citando Gnerre (1985), salienta que: “a ‘variedade culta’ separa-se das demais variedades fundamentalmente porque: a) é associada à escrita; b) é associada à tradição gramatical; c) é inventariada nos dicionários; d) é apresentada como portadora legítima de uma tradição cultural e e) é tida como essencial à unidade nacional”.

considerando-as chatas, o que de fato são se praticadas segundo se apresentou acima. “O ensino de língua [e, conseqüentemente, de gramática] tem de **valorizar a multiplicidade** de recursos que a língua oferece e não tentar podá-la em nome de um conceito de correção anacrônico e autoritário” (BAGNO, 2012, p. 602. Grifo no original). Encher os alunos com nomes e mais nomes, classificações e subclassificações, regras e exceções contribui pouquíssimo para a formação escolar.

Entende-se, pelo exposto, que o ensino de gramática não pode ser pautado na memorização de uma nomenclatura, em parte já ultrapassada, que pouco ou nada contribui para o domínio das habilidades de leitura, interpretação e produção de textos, mas “na diversidade de *gêneros textuais* que circulam na sociedade”, textos autênticos, textos efetivamente produzidos/usados pelos falantes, seja na modalidade oral e/ou escrita, a partir dos quais é possível “depreender o funcionamento da língua” (BAGNO, 2012, p. 19-20. Grifo no original).

Tendo como base tais textos, parte-se à reflexão sobre os fatos/fenômenos da língua. Para tal reflexão, adverte Bagno, não se deve recorrer à *metalinguagem*, mas trabalhar com *atividades epilinguísticas*. Queremos chamar atenção para o termo “epilinguístico”, utilizado por Franchi (2006 [1987]), Geraldi (2006 [1996]) e, também, por Bagno (2012).

Depois de consistentes considerações sobre *o ensino da unidade na diversidade linguístico-cultural*, perpassando pela importância “de se descobrir novos processos para a alfabetização”, Geraldi (2006, p. 63-64) salienta:

Todas essas considerações mostram a necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já-conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. É por isso que atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido.

Nas palavras de Geraldi, fica claro o prejuízo que os aprendizes têm quando submetidos a um processo, dito de aprendizagem, pautado em atividades que possibilitam apenas o decorar. O decorar pode ser útil em alguma medida, mas somente a reflexão permite a compreensão dos fenômenos linguísticos. Por isso, as atividades epilinguísticas são importantes para desenvolver a aprendizagem dos alunos sobre língua, linguagem e gramática.

Tais atividades permitiriam aos aprendizes a usarem a língua, refletirem sobre esses usos e usarem-na novamente, ou seja, permitiriam “o percurso **uso→reflexão→uso**” (BAGNO, 2012, p. 20. Grifo no original), percebendo, nesse processo, os fatos/fenômenos inerentes aos usos linguísticos, ou seja, observando o funcionamento da língua que constrói sentidos a partir do uso.

Franchi (1987, s/p; 2006, p. 97) considera atividade epilinguística “a prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”. Por considerarmos a noção de “atividade epilinguística” importante para a discussão, vamos nos valer de Franchi para entender melhor tal atividade.

Para além da atividade epilinguística, Franchi (1987/2006) trabalha com duas outras atividades, estando a epilinguística entre elas: atividade linguística, atividade epilinguística e atividade metalinguística. A primeira consiste no “exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (s/p; p. 95). São atividades desenvolvidas pelas crianças antes de fazerem parte do universo pré-escolar/escolar, mas que devem também ser desenvolvidas na fase inicial da educação formal.

E somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se torna um espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambiente de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição como interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si. Em outros termos, há que se criarem as condições para o exercício do “saber linguístico” das crianças, dessa “gramática” que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas (FRANCHI, 1987, s/p; 2006, p. 95).

Como bem nos coloca Franchi, a preocupação deve estar em “levar os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que falam e escrevem e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua”, não deveria ser preocupação, desde cedo, “classificar as orações”, “estudar séries de pronomes pessoais”, “rever concordância”, “estudar formas cultas de orações relativas e seus pronomes”, “aprender paradigmas de conjugações verbais”, “decorar listas de preposições” (FRANCHI, 1987, s/p; 2006, p. 97). Tudo isso, ou parte disso, pode ser contemplado na escola, mas em uma fase mais adiantada, onde os alunos já possuem certo amadurecimento e já tenham refletido suficiente sobre a linguagem a ponto de conseguirem compreender seu sentido.

Nas atividades epilinguísticas “não se pode ainda falar de ‘gramática’ no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical” (FRANCHI, s/p; p. 97), mas o professor deve dominar, pelo menos

ter um vasto conhecimento do sistema gramatical, para desenvolver com competência tais atividades.

São as atividades epilinguísticas que abrirão “as portas pra um trabalho inteligente de sistematização gramatical”, trabalho esse que Franchi vai chamar de atividade metalinguística. Depois que o aluno já possua “uma larga familiaridade com os fatos da língua, como decorrente de uma necessidade de sistematizar um ‘saber’ linguístico que se aprimorou e que se tornou consciente” (FRANCHI, s/p; p. 98-99) ele estará apto para falar de linguagem, para conhecer a metalinguagem e a taxonomia, porque só então tais coisas farão sentido e serão compreendidas.

No decorrer das reflexões sobre o funcionamento da língua, o foco de análise deve ser, principalmente, **semântico-pragmático-discursivo**.

As reflexões sobre os aspectos especificamente *gramaticais* precisam ser lançadas contra esse pano de fundo semântico-pragmático-discursivo, de modo a conscientizar o aprendiz de que os recursos disponíveis na língua são ativados essencialmente para *a produção de sentido e a interação social* (BAGNO, 2012, p. 20. Grifo no original).

Dessa forma, nada de “classificar uma palavra solta, sem texto, cotexto nem contexto real de uso”, muito menos “identificar numa frase uma categoria gramatical sem atentar para os efeitos discursivos que ela permite produzir”, menos ainda “proceder à análise sintática de uma oração apenas para rotular seus elementos constitutivos” (BAGNO, 2012, p. 29).

Infelizmente não é assim que acontece em uma parcela significativa das escolas brasileiras de educação básica. Pesquisas – Neves (1990) e Antunes (2014), por exemplo – têm mostrado que aulas de LP continuam norteando-se pela tradição gramatical ou, nos termos de Vieira (2018, p. 223), pelo Paradigma Tradicional de Gramatização (PTG). Uma tradição rígida, estanque e que, por vezes (quase sempre), ensinada sem contextualização, contribui pouco ou nada para a formação dos aprendizes. A proposta que Bagno oferece em sua obra está pautada numa “atualização” dessa gramática que tem se mantido hegemônica no ambiente escolar. Atualização que considere como válidas novas regras já plenamente em uso pelos falantes mais escolarizados do português brasileiro, bem como mantenha sempre hasteada a bandeira da diversidade linguística.

Ao perseguir a finalidade que se propôs, para além de apontar em muitos momentos como se tem dado o ensino de gramática no Brasil, o autor apresenta novos caminhos para se

trabalhar a gramática em sala de aula²⁰. Possivelmente, alguns dos caminhos apontados já são de fácil acesso aos professores mais empenhados na causa. Há, contudo, aqueles profissionais muito agarrados à tradição, que não percebem – ou não querem perceber – a importância de incorporar às suas práticas pedagógicas os resultados das pesquisas mais relevantes no campo do ensino de língua portuguesa enquanto língua materna.

Não tem cabimento, por exemplo, apresentar o paradigma da conjugação verbal com as seis pessoas do português clássico – *eu, tu, ele(a), nós vós, eles(as)* –, já que essa conjugação não corresponde a absolutamente nenhum uso real de nenhuma das variedades do português brasileiro falado ou escrito, nem do português europeu, angolano, moçambicano etc. É imperioso que se apresente os diferentes paradigmas verbais em vigor no PB contemporâneo, com *você*, com *a gente*, com *tu foste* e com *tu foi* etc., porque são esses paradigmas variáveis que de fato estão vivos na nossa sociedade (BAGNO, 2012, p. 32. Grifos no original).

“Não tem cabimento” porque “nenhuma das variedades do português brasileiro falado ou escrito” contempla o uso das “seis pessoas do português clássico”. A postura de Bagno, nesse aspecto, é positiva uma vez que considera formas verdadeiramente em uso para nortear o trabalho pedagógico com a linguagem, porém, sua crítica imoderada sobre o pronome de segunda pessoa do plural, desperta críticas contrárias. Quanto às afirmativas do linguista em relação ao pronome *vós*, assim se manifesta Fernando Venâncio (2016, p. 98):

Mais curiosa é a insistência com que Bagno lança a forma *vós* sujeito para os confundós da História. Os termos são retumbantes, apocalíptico: “Deixou de ser usado há cerca de trezentos anos” (p. 206); “não é empregado em absolutamente nenhum lugar do planeta Terra onde se fala português” (p. 542); “desapareceu da face da Terra” (p. 745); “não existe mais em nenhum lugar do mundo onde se fala português” (p. 968). Teria o gramático em mente um *vós* de interlocutor único, no que teria decerto razão? Facto é que, no português europeu, um *vós* plural continua de uso diário no território noroeste referido [províncias do Minho e do Douro] e goza ainda, [...], de razoável utilização, no resto do país, em contexto cerimoniais (Grifo no original).

Ainda que “lance a forma *vós* sujeito para os cafundós da História”, Bagno diz não negar o acesso dos alunos a este pronome e outros arcaísmos, o que não deve ser feito é destinar tempo na educação formal para seu ensino, “quando e se aparecerem em textos autênticos, que merecem ser lidos e estudados, a professora poder explicar do que se trata sem impor aos alunos um conhecimento ativo daqueles fósseis” (BAGNO, 2012, p. 500). Agindo assim, se estaria praticando um ensino honesto de gramática e, conseqüentemente, de língua.

²⁰ As propostas de ensino apontadas por Bagno (2012) serão expostas na subseção 4.4.

A pesquisa linguística brasileira, por já possuir um percurso histórico de mais de cinquenta anos, contribui para a implementação do ensino honesto defendido por Bagno, contudo, alguns dos resultados dessas pesquisas têm mostrado que as mudanças necessárias ainda não se efetivaram, “a produção de gramática no contexto luso-brasileiro, nesses cinco séculos de gramatização do português, não conteve inovação que rompesse com a maneira de refletir, descrever e normatizar a língua” (VIEIRA, 2018, p. 236), talvez por isso, Bagno (2012, p. 23) insiste em salientar que “o escasso e precioso tempo que se passa na escola não pode ser desperdiçado com tanta coisa inútil, irrelevante e, como se não bastasse, repleta de inconsistências teóricas, de erros puros e simples, de absurdos metodológicos”.

Sírio Possenti (2009, p. 32-33) já havia dissertado sobre o assunto, quando disse:

No dia em que as escolas se dessem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução. Para verificar o quanto ensinamos coisas que os alunos já sabem, poderíamos fazer o seguinte teste: ouvir o que os alunos do primeiro ano dizem nos recreios (ou durante nossas aulas), para verificar se já sabem ou não fazer frases completas (e não precisaríamos fazer exercícios de completar), se já dizem períodos compostos (e não precisaríamos mais imaginar que temos que começar a ensiná-los a ler com frases curtas e idiotas), se eles sabem brincar na língua do “pê” (talvez então não seja necessário fazer tantos exercícios de divisão silábica), se já fazem perguntas, afirmações, negações e exclamações (então, não precisamos mais ensinar isso a eles), e assim quase ao infinito. Sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma mais sofisticada etc.

Salienta-se, com as palavras de Possenti, que a precariedade da educação básica brasileira também está nos recursos metodológicos utilizados por alguns educadores. Tais educadores, presos à tradição gramatical, não recorrem aos resultados mais recentes de pesquisas linguísticas para mostrar concepções mais amplas de língua e gramática e apresentar olhares mais fiéis sobre a língua em uso, o que lhes poderia possibilitar outra visão sobre a chamada norma-padrão, uma visão que considere a heterogeneidade e a variação da língua.

Como se disse acima, Bagno defende que o ensino de gramática (ou o ensino de língua) deve nortear-se pela norma culta, ou seja, pelas “formas efetivamente apreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados” (LUCCHESI, 2002, p. 65). Contudo, adotar outra “variedade” linguística para o trabalho com a linguagem em sala de aula, resulta em manter viva uma tradição de séculos, que não sentiu ou sentiu muito pouco as mudanças sugeridas pelos resultados das inúmeras pesquisas da área.

Deixar de lado uma “variedade” linguística que se vale de citações literárias para adotar outra que se norteia pelos Gêneros Textuais mais Monitorados (GTM) não representa a mudança necessária na educação básica brasileira, porque, ainda que se defenda a democracia linguística, considerar certa variedade para o ensino, seria o mesmo que classificá-la como melhor que as demais.

Tal sugestão, ainda que não seja “o discurso herético” sugerido pelo linguista, porque considera algumas das regras defendidas pelos puristas, encontra dificuldades para sua implementação. Um dos meios utilizados para impedir mudanças e manter o modelo tradicional de ensino é o livro didático, pois, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), é adquirido e distribuído em grande quantidade às escolas pelo Ministério da Educação (MEC) e muitos professores se agarram a este material como se não existissem outros.

Bagno salienta que “[...], a grande maioria desses livros [...] se limita a querer transmitir, intacta e sem crítica, a tradição gramatical prescritiva, com sua profusa e confusa nomenclatura” e mais, tais livros apresentam “uma concepção de ‘língua certa’ extremamente estreita e sem correspondência com a realidade da atividade linguística dos brasileiros, tanto em suas práticas orais quanto em suas práticas escritas, inclusive dos brasileiros mais letrados, [...]” (BAGNO, 2012, p. 26), o que vai ao encontro dos paradigmas seguidos pelos educadores tradicionais. Mas o que tem levado os professores a insistirem nessa prática que mais desestimula os alunos do que lhes convida a refletir sobre os usos linguísticos?

Nas discussões acerca da prática pedagógica dos professores de língua, Bagno levanta a questão do preconceito linguístico e de mitos relacionados à linguagem, para isso, parte do francês (*Catalogue des idées reçues sur la langue*, Yaguello, 1988) e do inglês (*Language Myth*, Bauer e Trudgil, 1998), citando também sua obra de 1999 – *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. O linguista argumenta que “boa parte da responsabilidade pela divulgação e manutenção desses mitos e preconceitos tem cabido à escola, às ideologias de ensino de língua que configuram ainda (tristemente) em grande medida o trabalho pedagógico” (BAGNO, 2012, p. 83). E quantos mitos e preconceitos ainda rondam o ensino de língua e gramática.

Mitos e preconceitos, velados ou revelados, invadem os ambientes escolares e minam a sala de aula e/ou reforçam aquilo que os alunos já trazem à escola. A prática de qualquer preconceito nunca é benéfica para nenhum dos envolvidos, especialmente a vítima.

Muitas e muitas pessoas abandonam os estudos porque ficam traumatizadas ao entrar na escola e, logo em seus primeiros contatos com o mundo escolar, ser alvo de discriminação, de deboche, de piadas por causa de seu jeito de falar – discriminação praticada não somente pelos colegas, mas também por muitas professoras e muitos professores (BAGNO, 2012, p. 96).

Nos alunos esse posicionamento se justifica principalmente pelo desconhecimento. Nos professores, em alguns casos, a justificativa está em uma má formação. Por não terem uma formação acadêmica que lhes propiciasse contato com as teorias norteadoras das pesquisas linguísticas mais recentes ou tiveram um contato superficial, esses professores, ao chegarem ao exercício do magistério, acabam deixando de lado qualquer novidade e se agarram à tradição, ao ensino da norma-padrão e, como consequência disso, perpetuam a prática do preconceito linguístico e mantêm vivos os mitos que deveriam combater.

Perini, por exemplo, concorda com o ensino da norma-padrão, mas critica o modo como vem sendo trabalhada e defende o ensino de gramática como disciplina científica. Bagno, por sua vez, advoga que essa norma seja substituída pela norma culta e que o ensino esteja pautado nos GTM, textos que apresentam a “variedade” eleita pelo linguista.

Os textos eleitos para o trabalho em sala de aula devem ser textos autênticos, falados ou escritos. Textos produzidos para uma dada finalidade. Textos funcionais. Textos facilmente encontrados em diversificados suportes porque “toda manifestação real da língua se dá na forma de textos” (BAGNO, 2012, p. 78) que se apresentam de diferentes formas e estilos e que passamos a tomar consciência deles na educação básica como *gêneros textuais*, uns mais monitorados que outros porque assim exige o gênero. São esses textos que devem servir de base para as reflexões, levantadas pelo professor nas aulas de português.

Na análise empreendida por Bagno são utilizados, além de outro corpúsculo, o que ele denominou de GTM – produção jornalística mais conceituada, escrita ensaística e acadêmica, divulgação científica –, esses textos trazem várias regras eleitas pelos puristas, mas também apresentam regras não contempladas pela gramática normativa, utilizadas há bastante tempo, visto já serem encontradas na modalidade escrita, em texto com alto grau de monitoramento.

Ou seja, Bagno (2012, p. 501) não está propondo o “abandono das formas ‘clássicas’ para que sejam substituídas pelas formas inovadoras”, sua proposta é considerá-las “certas, legítimas e boas – um apelo, portanto, à democracia linguística e ao respeito pela diversidade”. Diversidade, neste caso, limitada a dois, pois as “variedades” consideradas são a padrão e a culta. Mas não entremos neste mérito, ressaltamos, entretanto, que um trabalho pautado exclusivamente na norma culta não dá conta, assim como não dá o trabalho pautado na norma-padrão, da complexidade inerente a qualquer língua. Se assim é, melhor seria então

não eleger nenhuma variedade para o trabalho com a linguagem, o que implicaria eleger todas ou o maior número possível.

Mas Bagno tem sua opção e, ao refletir sobre a linguagem, rememora valiosos esclarecimentos para o trabalho do professor de português, língua materna.

Se para a investigação filosófica a consideração da frase como etapa final de reflexão não era problema algum, para a investigação do funcionamento da língua – já não desprestigiada, como na filosofia platônica, mas valorizada como elemento fundador da condição humana – a limitação do foco de análise ao ponto final escrito é simplesmente inadmissível – ao menos nos dias de hoje, ao menos nas teorias linguísticas que entendem língua como uma atividade social, desempenhada por seres humanos que interagem entre si, e não como um sistema abstrato de entidades que “se relacionam” umas com as outras, como se tivessem “vida própria” (BAGNO, 2012, p. 423).

Ao considerar a “língua como uma atividade social”, é impossível não considerar também sua heterogeneidade, pois assim são os indivíduos que compõem a sociedade e os estudos linguísticos estão aí para nos ajudar a compreender isso. As novidades trazidas pelos resultados das pesquisas linguísticas precisam invadir as escolas e permear as reflexões empreendidas nas aulas de LP. Como adverte Bagno, o ponto final escrito já não é suficiente para o estudo do funcionamento da língua é preciso ir além. Parte-se, sim, da palavra à frase e daí caminha-se para o texto (CASTILHO, 2010), mas não se pode parar por aí, é preciso considerar também que “por trás das vozes que falamos e ouvimos, existe um mundo de cenários, de figuras, de intenções, de valores, de história. De agora, de ontem; do mais próximo ao mais remoto” (ANTUNES, 2007, p. 19-20). É preciso considerar o texto, o cotexto e o contexto real de uso (BAGNO, 2012, p. 29).

Um ensino/estudo pautado nesses pressupostos é mais realista, “pois a língua de nossos dias reflete a civilização atual e é impossível manter um purismo linguístico, querer forçar a jovens – que pertencem aos mais diversos grupos sociais – um padrão idiomático dissociado da vida...” (CALLOU, 2016, p. 14). Seguindo-se tais indicações, temos o que Bagno chama de “ensino honesto”, ou seja, um ensino que vise “esclarecer o aluno sobre os **usos reais da língua**, e não confundir esse aluno com inverdades baseadas exclusivamente no respeito (irracional) aos dogmas” (2012, p. 569. Grifo no original).

Diante do exposto é possível afirmar que, para Bagno, ensinar gramática é: não se ater à nomenclaturas, porque elas não são o objetivo das aulas de português, representam, sim, um meio para ajudar compreender os fatos/fenômenos da língua e que serão (ao menos deveriam ser) apreendidas durante o processo de aprendizagem; utilizar, como base para as reflexões empreendidas neste ensino, textos autênticos produzidos por pessoas pertencentes ao segmento

culto da sociedade, ou seja, pessoas portadoras de diploma de nível superior, textos que se enquadram nos Gêneros Textuais mais Monitorados, pois apenas nesses textos é possível encontrar um verdadeiro padrão de escrita, o qual deve ser estudado na escola; abandonar qualquer mito e/ou preconceito linguístico, pois eles só prejudicam o processo de aprendizagem dos alunos, diminuindo-lhes em suas especificidades linguísticas ao impor uma suposta forma certa de falar e/ou escrever que difere daquela utilizada pelo aprendiz; considerar muito além daquilo que se encontra no papel como objeto de análise, considerar o discurso e todos os elementos envolvidos no processo discursivo, a sintaxe, a semântica e a pragmática, porque para além do significado das palavras e da forma como estão distribuídas em um dado enunciado, é preciso considerar o contexto do uso linguístico e os usuários.

Lembremo-nos de que se trata de preparar uma gramática *pedagógica*: isso implica que uma das tarefas a enfrentar é a de selecionar (ou, mas provavelmente, inventar) uma linguagem pra transmitir os resultados da investigação linguística das últimas décadas sem, por um lado, falsificá-las, nem, por outro, tornar o texto inacessível a quem não seja um linguista profissional (PERINI, 1991, p. 9. Grifo no original).

Esse cuidado com a linguagem, no momento de repassar aos alunos tais informações, deve ser preocupação de todo professor de português, pois não faz nenhum sentido conhecer as teorias mais importantes e os resultados mais significativos das pesquisas linguísticas se esse conhecimento não é repassado como deveria. Por isso a preocupação em selecionar uma linguagem acessível aos alunos, sujeitos em formação e não linguistas profissionais. Também não se pode simplificar demais, a ponto de falsificar o que deve ser transmitido (PERINI, 1991).

Bagno acredita ser **“um crime pedagógico esconder a realidade da língua aos que procuram a escola precisamente para conhecer essa realidade!** (BAGNO, 2012, p. 32. Grifo no original), crime que deve ser combatido com “um ensino honesto”.

4.3 PARA QUE ENSINAR GRAMÁTICA?

[...], **não basta ter o que dizer. É preciso saber dizer o que se tem a dizer:** saber usar os múltiplos recursos que a língua oferece para a interação social (BAGNO, 2012, p. 76. Grifo no original).

Começemos afirmando, com base em Bagno (2012, p. 76), que se ensina gramática para munir o aluno com as habilidades necessárias que lhes permitirão “usar os múltiplos recursos que a língua oferece para a interação social”. É importante lembrar que o aprendiz só conseguirá compreender a gramática e seu sentido, o que lhe permitiria usar os recursos linguísticos com facilidade, se levado e estimulado a refletir sobre a linguagem. Não é

novidade que a tradição gramatical não contempla as já referidas atividades epilinguísticas, estando concentrada nas atividades metalinguísticas.

O domínio da metalinguagem não deve ser o objetivo primeiro da escola, porque não vai promover o letramento escolar dos aprendizes, nem vai capacitá-los com as habilidades para usar os múltiplos recursos linguísticos disponíveis à interação social.

Numa sociedade como a brasileira, tradicionalmente excludente e discriminadora, é fundamental que a escola possibilite a seus aprendizes o acesso ao espectro mais amplo possível de modos de expressão, a começar pelo domínio da escrita e da leitura, direito inalienável de qualquer pessoa que viva num país republicano e democrático. A leitura e a escrita, o letramento enfim, abrem as portas de incontáveis *mundos discursivos*, aos quais os aprendizes só vão ter acesso por meio da escolarização institucionalizada (BAGNO, 2012, p. 76. Grifo no original).

Bagno argumenta que o “domínio da escrita e da leitura” é um “direito inalienável de qualquer pessoa que viva num país republicano e democrático”. Esse domínio que, inevitavelmente, contempla a gramática dá acesso a “incontáveis *mundos discursivos*”. A escola é o lugar por excelência dessa aprendizagem. Como sabemos, a escolarização institucionalizada não atinge, infelizmente, todas as crianças em idade escolar deste país de dimensões continentais e uma quantidade significativa das crianças que têm acesso à escola, as têm em condições precárias. Contudo, seria este domínio que permitiria aos aprendizes plenas habilidades para utilizar os recursos que a língua disponibiliza para a interação social.

Todo falante, independente de qual seja a língua materna, tem possibilidades de usar (e abusar) de sua língua dentro do seu convívio social mais restrito: mesmo sem a educação formal o falante sabe “brincar” com a linguagem para atingir determinado efeito, usa metáforas com precisão, compara coisas com facilidade, “joga” com palavras de duplo ou múltiplos sentidos. Conforme esclarece Antunes (2007, p. 28. Grifo no original) “*não existe língua complicada para os falantes nativos de qualquer língua*”. Todos sabem dizer o que querem dizer, o que precisam dizer. Contudo, a vida em sociedade não se limita às nossas interações restritas, fora de nossas vivências familiares, temos um mundo de pares a nos relacionar. É por isso que precisamos da escolarização institucionalizada para nos apropriarmos de “mais língua”, nas palavras de Bagno, para sabermos “usar os múltiplos recursos que a língua oferece para a interação social”. O mundo globalizado exige de nós posicionamento, em diferentes contextos sociais e de diversificadas formas que a língua, adquirida no contexto familiar, nem sempre dá conta, por isso, a necessidade de mais língua, o que deve ser oferecido pela escola.

A escola tem como objetivo principal “levar os aprendizes a **se apoderar daquilo que não conhecem** – essencialmente **a leitura e a escrita** e, mais especificamente, as convenções que governam a produção dos GTM” (BAGNO, 2012, p. 499. Grifo no original). As convenções que governam a produção dos Gêneros Textuais Mais Monitorados (GTM) nada mais é que a gramática, gramática enquanto estrutura da língua, que pode ser encontrada tanto nos textos mais monitorados como nos menos monitorados. Entende-se, assim, que estudamos gramática para dominar tais convenções, que certamente encontramos nos textos que lemos e produzimos – monitorados ou não. Convenções que mantêm a sociedade funcional, pois a linguagem, lugar comum da gramática, é parte da sociedade (PERINI, 2018b).

Nesse sentido, é natural que os aprendizes devam perceber e **se apoderar** desses conhecimentos para que no momento oportuno saibam colocá-los em prática. A aquisição de mais língua, uma vez que o aluno não entra na escola sem língua/linguagem é, então, uma possível resposta ao questionamento que norteia esta subseção. Evidentemente, que tal aquisição não é de todo possível a partir de um ensino pautado em vieses prescritivos – algumas indicações de como proceder em uma prática de ensino que defenda a diversidade linguística serão apresentadas na próxima subseção.

Diante da necessidade de aquisição de mais língua, a escola se apresenta como o espaço propício a essa aquisição, uma vez que a educação escolar deve voltar-se às práticas sociais, bem como ao mundo do trabalho (BRASIL, 1996). Percebe-se, então, o importante papel da escola para a formação dos alunos.

Por ter um papel preponderante na formação intelectual da sociedade, é dever da escola disponibilizar as novidades, em qualquer área de conhecimento, para que o sujeito em formação possa acessá-las mais facilmente e, assim, tenha à sua disposição os recursos que lhe permitirão manifestação eficiente em qualquer contexto discursivo. Nesse sentido, concordamos com Bagno (2012, p. 83) quando diz que chegou a hora da escola excomungar os mitos que tem sustentado e incorporar em suas práticas toda forma de respeito às diferenças, sejam elas linguísticas ou não, pois pertence a uma sociedade democrática, logo, é natural que proceda desta forma.

É certo que as pessoas podem dominar leitura e escrita, “as convenções que governam a produção dos GTM”, sem a escolarização institucionalizada, no entanto, isso acontece com um número reduzido de indivíduos e, para que aconteça, requer um contexto bastante

particular, aquele com acesso à “cultura²¹ mais elaborada”²². Como se sabe, o maior contingente populacional dos brasileiros não dispõe deste acesso, sendo a escola sua fonte mais acessível para aquilo que seu meio social não oferece. Dessa forma, a escola deve oferecer o que há de mais atual e consistente quanto à leitura, produção e interpretação de textos, estando em jogo aí a gramática. Não há justificativa para se manter um ensino tal como praticado há anos, se as demais áreas se atualizam por que, então, com a linguagem precisa ser diferente?

Ao refletir sobre “as sete artes liberais”, Bagno (2012, p. 427. Grifo no original) argumenta que “a gramática latina é integralmente uma *doutrina*, uma atividade prática, uma *disciplina*, voltada para a formação intelectual do ‘homem de bem’ que deve ser igualmente, e por isso mesmo, um ‘homem que fala bem’”. O “falar bem”, provavelmente herança dos gregos, algo valorizado por uma parcela da população que se considera – ou é considerada – culta tem servido mitologicamente como amuleto de ascensão social para alguns desavisados. O mito da ascensão social consiste, basicamente, na tese de que o indivíduo, dominando a chamada norma-padrão, vai ascender socialmente. Isso atribui à escola uma responsabilidade muito grande. É como se a escolaridade institucionalizada fosse resolver todos os problemas do mundo. Evidentemente que a escola ajuda, por vezes é essencial, na resolução de alguns problemas, não estamos tirando sua importância/responsabilidade, mas para que a educação funcione como deve ser precisa de alguns esteios: a saúde, a moradia, a alimentação, a infraestrutura, não só da escola, mas da cidade, da comunidade em que está inserida. Não adianta a escola ter uma estrutura de primeiro mundo e sua vizinhança não corresponder a essa estrutura. Assim como não adianta ter tudo isso se não tiver justiça social, a igualdade de direitos que permite o acesso de todos a tudo ou, mais precisamente, a equidade do acesso aos bens materiais e imateriais disponíveis apenas a uma pequena parcela da sociedade.

Não se pode atribuir toda a responsabilidade da formação do sujeito à educação formal, à escola, ao professor, porque a língua, assim como a educação e a escola, não é algo alheio à sociedade, mas lhe é inerente. Logo, não tem cabimento acreditar que o domínio da

²¹ Adorno, ao discorrer sobre a Teoria da Semicultura, fala da **crise da formação cultural**: “Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles” (2005, p. 2).

²² Ver nota 6.

norma-padrão é o bilhete de acesso à classe rica. É possível, sim, aprender na escola a norma-padrão ou, como quer Bagno, a norma culta, ainda que o tempo que se dedica ao estudo de língua no período em que se passa na escola seja relativamente pequeno, uma vez que não se considera que enquanto se estuda história, geografia e outras disciplinas se esteja estudando língua, mas isso não significa que aprendendo/dominando esta norma o sujeito vá ascender socialmente.

Para formar o “homem de bem”, que provavelmente pertencia à classe favorecida, ou melhor, para que este “homem de bem” seja um “homem que fala bem”, “não basta conhecer a *gramática* das línguas, suas regras de funcionamento: é preciso também *usar* a língua em proveito próprio, na defesa de suas ideias, de suas teses, e no combate bem fundado às opiniões alheias” (BAGNO, 2012, p. 427. Grifo no original).

O fato de os eruditos da Antiguidade compreenderem que somente a disciplina gramática não era suficiente para a formação do sujeito fez surgir, na Idade Média, um conjunto de disciplinas, conhecido como “as sete artes liberais” que estava dividido em dois grupos. Aquele que nos interessa é o grupo constituído pelas disciplinas gramática, retórica e dialética (o *trivium*). Segundo Bagno (2012, p. 427. Grifo no original), é possível ver nessa tríade “o ancestral da proposta de três níveis de análise característicos dos estudos funcionalistas: *sintaxe* (a gramática), *semântica* (a retórica) e *pragmática* (a dialética). O grupo das três disciplinas revela a preocupação dos antigos em ir além do mero conhecimento das “regras de funcionamento da língua”, revela a preocupação em saber usar tais regras.

Daí a necessidade do estudo sistemático da *retórica* – a arte da oratória, do bem dizer, da boa escolha das palavras e das construções sintáticas – e da *dialética* (às vezes chamada *lógica*) – a arte do encadeamento lógico do raciocínio, da organização dos argumentos, da estruturação do debate, da defesa e/ou refutação de teses etc. (BAGNO, 2012, p. 427. Grifo no original).

Ao longo do tempo essa composição se perde, mas também é ressuscitada com devidas atualizações. Por um tempo, é conhecida e estudada como *gramática*, *retórica* e *poética*. Em fins do século XIX, passam a *língua portuguesa* ou *português*.

Quando as diretrizes dessa nova pedagogia de língua(s) insistem no desenvolvimento ininterrupto do *letramento* dos aprendizes, na percepção de toda manifestação verbal (falada e escrita) como um *texto* portador de um *discurso*, na prática da *oralidade* em sala de aula e no exercício da *reflexão linguística* com base em usos e textos autênticos, o que se está fazendo é justamente compreender a língua como um sistema de regras (**gramática**), que se realiza efetivamente em textos falados e escritos, mais felizes ou menos felizes em sua constituição (**retórica**), que visam um objetivo

(convencer, divertir, agredir, persuadir etc.) por parte de seu produtor (**dialética**) (BAGNO, 2012, p. 428. Grifos no original).

Entre idas e vindas, a gramática vai se mantendo no currículo escolar, no âmbito da disciplina português, com certa hegemonia. A disciplina, entretanto, tem que contemplar aquilo que preconizava o *trivium*, uma vez que os PCNs para o fundamental maior advertem que os alunos sejam capazes de “utilizar as diferentes linguagens [...] como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções de comunicação” (BRASIL, 1998, p. 7-8), algo, portanto, que ultrapassa os limites estabelecidos por uma gramática de nomes, classificações, subclassificações e conceitos, mas que pode – talvez deva – por ela passar.

Nesse sentido, convocamos mais uma vez nosso protagonista para apresentar um dos objetivos da educação linguística, que acaba por ser também objetivo da escola: “o objetivo da educação linguística **não é formar grandes escritores, mas sim cidadãos usuários competentes da língua escrita para fins sociais, culturais, profissionais**. Grandes escritores não se formam na escola – quase sempre se formam *apesar* da escola” (BAGNO, 2012, p. 499. Negrito nosso).

O cidadão que é um usuário competente de sua língua na modalidade escrita ou oral, necessariamente, passou pelo processo, institucionalizado ou não, de aquisição das habilidades de leitura e escrita, apoderou-se, portanto, daquilo que desconhecia. Nesse processo, provavelmente, tenha passado pela taxonomia e metalinguagem, o que é natural, mas estes não foram o “carro chefe” da sua aprendizagem, uma vez que “decorar a suposta diferença entre *adjunto adnominal* e *complemento nominal*” ou “reconhecer e rotular uma *oração subordinada substantiva objetiva direta reduzida de infinitivo*” (BAGNO, 2012, p. 22. Grifos no original), por exemplo, não contribui efetivamente para o domínio das habilidades de leitura, interpretação e produção de textos.

A frase só existe num arcabouço maior e mais complexo que chamamos de **texto** (falado e escrito). A análise fonético-fonológica (que cuida dos *sons* da língua), a análise morfológica (da palavra) e a análise sintática (da frase) continuam tendo, é claro, seu valor para a ciência da linguagem. No entanto, é imprescindível ir além, ampliar o foco de análise para englobar nela o sujeito que fala/escreve e o(s) interlocutor(es) real(is) ou virtual(is) com quem ele interage socialmente – somente assim a compreensão do **evento verbal** será possível em sua complexidade (BAGNO, 2012, p. 423. Grifo no original).

Quanto mais compreender o **evento verbal**, maior será a competência linguística do aprendiz. E, ainda que não seja um conhecimento fundamental, nessa competência deve estar contemplada a metalinguagem básica, uma vez que os nomes das coisas representam uma parte relevante para qualquer ciência e tal conhecimento pode ser solicitado uma hora ou outra. Estudamos gramática também para isso. Não é algo que deva ser exigido pela escola, mas apreendido ao longo das reflexões empreendidas sobre os fatos/fenômenos linguísticos.

Talvez assim, de posse de um conhecimento teórico consistente, que leve em consideração a metalinguagem, e de habilidades práticas para a manifestação pública ou particular, oral ou escrita, o usuário seja visto como linguisticamente competente e, portanto, que “fala bem”. Por estarmos tratando da relação estabelecida entre ‘gramática’ e ‘falar bem’, lembramos Franchi (2006, p. 16) que, ao refletir sobre gramática normativa, salienta que “gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever” e que “dizer que alguém ‘sabe gramática’ significa dizer que esse alguém ‘conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente’”.

Nesses moldes, a noção de “falar bem” estaria intimamente associada ao domínio das normas de uma determinada gramática, aquela que advoga uma língua ideal ou “um sistema ideal de valores que, não raro, é imposto dentro de uma comunidade” (LUCCHESI, 2002, p. 64). Mas, pelo fato incontestável de que “uma língua só existe como um conjunto de variedades (que se entrecruzam continuamente) e a mudança é um processo inexorável (que alcança todas as variedades em múltiplas direções)” (FARACO, 2002, p. 44) o “falar bem” ou o “saber usar os múltiplos recursos que a língua oferece para a interação social” não pode estar associado a um único tipo de gramática, pois os contextos de interação são tão diversificados quanto os recursos oferecidos pela língua para a interação.

Bagno (2012) partilha, em certa medida, das indicações de Franchi, pois defende uma única variedade linguística para o ensino e, talvez no afã de consolidar sua proposta de eleger a norma culta para o ensino, acaba fazendo aquilo que afirma não querer fazer: um prescritivismo às avessas. Ainda que Bagno (2012, p. 31. Grifos no original) enfatize que “educar em língua materna é permitir o acesso dos aprendizes **ao maior número possível de modalidades faladas e escritas de sua língua**, modalidades que só se realizam empiricamente, concretamente, na forma de gêneros textuais”, toda a análise e discussão exposta na GPPB parte de usos linguísticos considerados cultos.

Possivelmente, a mudança sugerida por Bagno (2012, p. 21) implica facilidades para aquisição das habilidades que permitem “usar os múltiplos recursos que a língua oferece”, uma vez que a distância existente entre as variedades linguísticas dos alunos e a norma culta,

“é muito menor do que a que existe entre essas variedades e a norma-padrão clássica”. Para que esse prescritivismo às avessas não seja mais uma tentativa frustrada, a mudança deve vir acompanhada de outros elementos que permitam um verdadeiro rompimento com a tradição gramatical, que permitam aos nossos alunos reconhecer e se apoderar dos inúmeros recursos que a língua oferece para produção dos mais variados efeitos de sentidos, nas diversas manifestações discursivas.

4.4 COMO SE PODERIA ENSINAR GRAMÁTICA?

A observação da língua real e contemporânea é o único método capaz de levar um aprendiz a se conscientizar do que é de fato a gramática de sua língua – uma observação que deve ser empreendida de modo sereno, sem preconceitos contra o que a tradição prescritiva insiste em chamar de “erro” (BAGNO, 2012, p. 542).

Ao afirmar que sua obra é “**a primeira gramática propositiva de uma pedagogia do português brasileiro**”, Bagno salienta quatro “decisões eminentemente **políticas**” indispensáveis, segundo ele, para quem trabalha com ensino de língua no Brasil atualmente. Dentre essas decisões está aquela que acaba englobando as demais: “postular **que o ensino de língua se faça com base nessa norma urbana culta real**, de modo a facilitar sua aquisição por parte dos aprendizes provindos das camadas sociais usuárias de outras variedades sociolinguísticas” (BAGNO, 2012, p. 21. Grifo no original).

Já expomos acima que Bagno sugere a substituição no ensino da norma-padrão pela norma culta. O fato de a norma culta, em relação a norma-padrão, está mais próxima das variedades linguísticas dos alunos pode representar alguma facilidade aos aprendizes para a aquisição das habilidades que permitem o uso eficiente dos recursos linguísticos disponíveis para a interação social, mas a simples mudança não daria conta da complexidade inerente aos fatos/fenômenos linguísticos.

Bagno (2012, p. 108) esclarece que essa **norma urbana culta real** – ou simplesmente norma culta – é proveniente do **vernáculo geral brasileiro (VGB)** que, em linhas gerais, são “os usos que ocorrem *em todas as variedades*”. Vale ressaltar que a norma culta é a “variedade” dos falantes com nível superior completo e, para reforçar essa característica, nos termos do linguista, a norma é urbana. A necessidade de falantes que apresentem usos mais politicamente corretos se confirma pelo perfil dos informantes do Projeto NURC, fonte de um dos *cópus* utilizado por Bagno na GPPB: “pessoas nascidas e criadas em zona urbana, com antecedentes socioculturais urbanos e com nível superior completo” (BAGNO, 2012, p. 247).

No VGB ou, mais especificamente, nos usos de pessoas cultas estariam muitas regras não reconhecidas pela tradição gramatical.

Embora esses usos ainda sejam injustificadamente (e irracionalmente) condenados pelas instâncias normativas e puristas de nossa sociedade, criando uma situação extremamente dramática no ambiente educacional – afinal, o que temos de ensinar? –, eles são a espinha dorsal do português brasileiro, são eles que configuram uma língua que é a terceira mais falada no Ocidente, língua de uma nação que desempenha um papel cada vez mais proeminente na geopolítica e na economia mundiais (BAGNO, 2012, p. 108).

É a partir dessa **norma urbana culta real** que Bagno vai propor novos caminhos para se trabalhar a gramática em sala de aula. Possivelmente, esses caminhos já são lugares conhecidos de alguns professores, outros ainda precisam se lançar nessa empreitada.

A leitura e a escrita são atividades essenciais para a educação linguística. Bagno argumenta que “também tem espaço em sala de aula para a *reflexão sobre a língua e a linguagem*. Essa reflexão deve ser feita primordialmente através das chamadas *atividades epilinguísticas* (p. 19). Tais atividades, também abordadas por outros autores, já foram comentadas na subseção anterior.

Ler, escrever e refletir sobre a língua. Essas três tarefas – que no fundo são uma só: *desenvolver o letramento* – constituem toda a missão da escola no que diz respeito à educação em língua materna. Não há tempo a perder com outras práticas que já se comprovaram absolutamente irrelevantes e inúteis para se cumprir sua missão (BAGNO, 2012, p. 29. Grifos no original).

Ao longo desta seção temos apresentado, com base em Bagno (2012), essas tarefas como a base da prática pedagógica do professor de português. Apontamos, ainda, em seções anteriores, algumas dificuldades enfrentadas por este profissional para colocar em prática tais tarefas. Nesta subseção, o interesse está em apresentar as possíveis propostas que o linguista oferece ao ensino de gramática e verificar se são compatíveis com a discussão levantada na GPPB. Mas ainda é tempo de considerar algumas questões colocadas por Bagno (2012) ao ensino.

A educação em língua materna não é sinônimo de um ensino exclusivo de uma única modalidade de emprego da língua, muito menos de uma modalidade obsoleta e anti-intuitiva. Educar em língua materna é permitir o acesso dos aprendizes **ao maior número possível de modalidades faladas e escritas de sua língua**, modalidades que só se realizam empiricamente, concretamente, na forma de gêneros textuais (BAGNO, 2012, p. 31. Grifo no original).

Já faz algum tempo que a preocupação exclusiva da escola, no âmbito da disciplina português, estava em formar seus alunos para “escrever bem”. O tempo mostrou que nessa preocupação também deve estar contemplado o “falar bem” – um pouco disso foi comentado na subseção anterior. É preciso, então, oferecer aos alunos “o maior número possível de modalidades faladas e escritas” para que possam desenvolver ambas as competências. Por considerar isso, Bagno utiliza para suas análises, como já salientamos, textos de ambas as modalidades.

O contato com variados gêneros textuais – orais e/ou escritos – possibilita ao aprendiz, além do acesso a temas diversificados, a percepção da organização estrutural do texto. Nesse contato, novos horizontes se apresentam ao aluno que, fazendo-se interessado pela novidade, tem a possibilidade de enriquecer seu aprendizado, indo além das indicações feitas pelo professor, uma vez que os gêneros circulam livremente nos meios sociais.

Lembrando que os exemplares disponibilizados aos alunos devem corresponder a “textos autênticos”, porque “a educação linguística só pode ser eficaz na medida em que partir de **textos autênticos**, falados e escritos, e nunca de palavras soltas ou de frases artificialmente constituídas e descontextualizadas” (BAGNO, 2012, p. 78. Grifo no original).

O grande entrave para se trabalhar com os textos autênticos, nas aulas de LP pode estar relacionado com a questão levantada por Soares (2002), por exemplo, sobre a persistência da hegemonia da gramática prescritiva em muitas escolas, no Brasil. A formação do professor também pode representar uma barreira se esta não preparar o profissional com as teorias mais significativas da área. A dificuldade pode estar, ainda, na escola que não dá liberdade para o professor colocar em prática as teorias e conhecimentos apreendidos em sua formação. Tudo isso, sem falar na escassez de materiais disponíveis nas escolas públicas brasileiras, principalmente, nas periféricas²³. No mais, sabe-se que o trabalho com textos exige maior preparação por parte do professor que, em geral, está acostumado com o livro didático.

Diante dessas considerações, é tempo de apresentar as possibilidades de ensino sugeridas por Bagno (2012) para a implementação da educação linguística. De acordo com o linguista, essa educação precisa estar ancorada em um ensino honesto que busque habilitar os aprendizes para que saibam usar os recursos da língua em qualquer interação social. A

²³ Britto *et all* (2008, p. 786), fala em localidades periféricas. Transferimos o qualificativo para as escolas situadas nessas localidades.

educação linguística, deve ainda, partir de uma observação da língua real e contemporânea que possibilite o (re)conhecimento do caráter provisório, mas válido, da gramática.

A exposição daquilo que Bagno indicará para o ensino de gramática será feita na ordem de apresentação das classes gramaticais que, para o linguista, são nove: 1. Verbo; 2. Nome (substantivo e adjetivo); 3. Verbinominais (infinitivo, particípio, gerúndio); 4. Índices pessoais; 5. Mostrativos (artigos, não-pessoa, demonstrativos); 6. Quantificadores (definidos e indefinidos); 7. Advérbios; 8. Preposições; 9. Conjunções.

4.4.1 Verbo

Ao discorrer sobre esta classe gramatical, Bagno, inicialmente, comenta as razões de as gramáticas iniciarem por esta ou aquela classe. No caso da gramática tradicional, a primeira classe de palavras a ser discutida é o **substantivo** por conta das heranças dos estudos filosóficos. Já as gramáticas de orientação linguística contemporânea iniciam pelo **verbo** por terem nesta classe “o núcleo de todo e qualquer enunciado significativo” (BAGNO, 2012, p. 507-508).

Em seguida, Bagno (p. 510) expõe duas definições de verbo: uma retirada de Soares (2008) outra de Faraco e Moura (2005). O linguista apresenta as duas definições para mostrar as particularidades de cada uma: a primeira, “muito mais simples”²⁴, a segunda recheada de *metalinguagem*²⁵. Vale ressaltar que tais definições são retiradas de livros didáticos destinados a alunos do 6º ano do ensino fundamental.

Como já abordamos acima, as práticas reflexivas sobre a língua não podem, ao menos nas fases iniciais, abordar tanta nomenclatura gramatical, daí a importância das *atividades epilinguísticas*. Certamente, por isso, Bagno se identifica com a definição de Soares: por ser simples e por recorrer à intuição. Tendo esse entendimento desta classe, é possível “fazer um eficiente trabalho com os verbos na 5ª série, sem exigir a apreensão de toda essa terminologia e suas definições”, completa o linguista.

²⁴ “Se essa história fosse contada num texto narrativo, as falas seriam introduzidas por travessões e por palavras – **verbos** – que indicam *o que está* acontecendo e *como* está acontecendo: o personagem *fala, pergunta, responde, reclama, grita...*” (SOARES, 2008, v. 5, p. 38 *apud* BAGNO, 2012, p. 510).

²⁵ “O verbo é o nó da oração, a palavra que organiza tudo. É a ele que todas as outras palavras estão ligadas, direta ou indiretamente. A função do substantivo é servir de sujeito (agente), paciente (objeto direto) e beneficiário (objeto indireto). No lugar do substantivo, podem aparecer os pronomes. O artigo, o numeral, o adjetivo e os pronomes, que acompanham o substantivo, são adjuntos adnominais. A classe de palavras que desempenha a função de adjunto adverbial é a classe dos advérbios” (Faraco e Moura, 2005, v. 5, p. 240 *apud* BAGNO, 2012, p. 510).

Com a atividade proposta por Soares (2008) e lembrada por Bagno (2012), os alunos são levados a perceber as mudanças no verbo quando este indica a ocorrência de um fato “com a própria pessoa que está falando” (chutei), “com outra pessoa” (chutou), “com outras pessoas” (chutaram), “com a pessoa que está falando junto com outras” (chutamos), sem ter a consciência do que seja *flexão de pessoa, modo e tempo*, nem conheçam a expressão *desinência verbal*, mas apelando, apenas, “para a intuição e para o conhecimento linguístico prévio que todo aprendiz já traz para a escola, como ser humano dotado de capacidades sociocognitivas” (BAGNO, 2012, p. 511-512).

Numa discussão de nível mais avançada, Bagno fala do sintagma verbal, da transitividade e da valência verbal. Valendo-se de exemplos, mostra os elementos que podem fazer parte do sintagma verbal: os especificadores à esquerda e os complementadores à direita do verbo que deve ser **pleno** quanto à semântica e **principal** quanto à sintaxe.

No que se refere à valência verbal, como não poderia ser diferente, Bagno salienta as considerações de Lucien Tesnière. Com base nos estudos do linguista francês, Bagno (2012, p. 515) mostra, em um diagrama (*stemma*), o período “Ana comprou um trem elétrico pra seu filho hoje”. No diagrama, o verbo figura como elemento nuclear que atrai as demais palavras. Diante disso, o linguista brasileiro esclarece o que é um **argumento** e como são denominados os verbos de acordo com o número de argumentos que atraem. Bagno enfatiza que um trabalho linguístico que leve em consideração a valência verbal oferece maiores possibilidades de compreensão da fundamental importância dos verbos ao funcionamento da língua.

Quanto à transitividade verbal, após expor o que determina a tradição, Bagno (2012, p. 516) esclarece que “é o **contexto discursivo** que vai determinar o caráter transitivo e/ou intransitivo do verbo”. Para reforçar tal afirmação, se vale dos estudos de Margarida Salomão (2005) com relação a **construção do objeto interdito**.

Nas sentenças em que essa construção ocorre, verbos transitivos se tornam intransitivos porque a enunciação de seus objetos “gera constrangimento aos participantes da cena comunicativa por aludirem (metonimicamente) a situações que são publicamente desrecomendadas (ou censuráveis, ou condenáveis) em algum ambiente”. [...]

(5) Se beber \emptyset , não dirija.

[...]

(9) Aprecie \emptyset com moderação (BAGNO, 2012, p. 517).

Com os exemplos, fica evidente o papel do contexto de uso para a determinação da transitividade (ou não) do verbo. Por isso, a necessidade dos textos autênticos, orais ou escritos, para o trabalho da educação linguística, são neles que podemos encontrar esses

fenômenos. É somente neles que a língua se manifesta verdadeiramente e se investe de significado.

Ao longo do tempo, como é natural, ocorrem mudanças de transitividade. O que antes era usado como **objeto indireto** (OI), passa a ser utilizado como **objeto direto** (OD): “(des)agradar a alguém” (OI) → “(des)agradar alguém” (OD). O caminho oposto também se verifica: “para um único trator a despesa **atingia a** [chegava a] mais de Ncr\$ 540,00” (BORBA, 1991 *apud* BAGNO, 2012, p. 529). O verbo ‘atingir’ passa de OD a OI, talvez por analogia ao verbo ‘chegar’. Esses e outros exemplos trazidos pela GPPB mostram algumas mudanças que precisam ser incorporadas ao trabalho do professor de português com relação à regência verbal, ao mesmo tempo que sinalizam o que deve deixar de fazer parte deste trabalho.

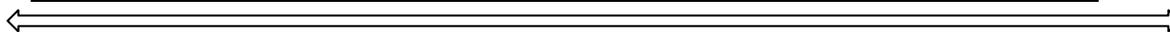
Um ensino honesto não pode esconder dos aprendizes a realidade de sua língua. O mais adequado é promover pesquisas acerca das regências verbais. Se a professora se vale de um livro didático que traz sua lista de regências “corretas” (com raríssimas exceções, extremamente conservadoras), é possível, por exemplo, pesquisar nos textos oferecidos à leitura pelo próprio livro didático exemplos que corroborem e/ou rejeitem a prescrição. Também é possível, em poucos minutos, levantar ocorrências em textos disponíveis na internet. Com isso, os estudantes perceberão que dizer/escrever **assistir o filme** ou **assistir ao filme** é indiferente e fica ao gosto do falante/escrevente. E que os supostos especialistas que aparecem na televisão, que falam na rádio ou escrevem nos jornais sobre o “certo” e o “errado” merecem toda a suspeição possível: são uns meros propagadores da TGP (Tradição Gramatical do Português) e não tem nenhum compromisso com a investigação séria e racional do que é realmente o português brasileiro contemporâneo (BAGNO, 2012, p. 537. Grifo no original).

Essa pesquisa pode ser reaplicada para a investigação de outros fenômenos, da conjugação verbal, por exemplo. Bagno argumenta que o paradigma da conjugação verbal que se apresenta nas obras de orientação tradicional não corresponde a nenhuma variedade linguística real do português brasileiro, por isso, apresenta um quadro que pode ser considerado como uma *descrição* dos paradigmas de *conjugação verbal* do português brasileiro, mas esclarece “que nem de longe esgota todas as possibilidades de descrição”.

Quadro 1 - Descrição dos paradigmas da conjugação verbal do português brasileiro

		A		B		C		D	
VARIETADES URBANAS DE MENOR PRESTÍGIO SOCIAL	Eu	FALO	eu	FALO	eu	FALO	Eu	FALO	VARIETADES URBANAS DE MAIOR PRESTÍGIO SOCIAL
	tu	FALA	tu/você	FALA	tu/você	FALA	Tu	FALAS	
	você ele/ela nós		a gente nós		ele/ela a gente		Você ele/ela a gente	FALA	

a gente vocês eles/elas		vocês eles/elas	FALA[M]	nós	FALAMO[S]	Nós	FALAMOS
				vocês eles/elas	FALA[M]	vocês eles/elas	FALAM



Fonte: Bagno (2012, p. 539).

O quadro, baseado em pesquisas desenvolvidas pelo linguista, apresenta “quatro paradigmas que diferem entre si pela quantidade de *formas verbais* que cada um deles apresenta”. Qualquer sujeito se reconhece falante de um ou mais desses paradigmas. O quadro mostra um *continuum dialetal*, que em um extremo tem as “variedades rurais ou rurbanas de menor prestígio social” e de outro as “variedades urbanas de maior prestígio social”, com uma zona intermediária (BAGNO, 2012, p. 539-540). E onde encontrar tudo isso? “Em **textos autênticos, falados e escritos, nos múltiplos gêneros discursivos que circulam na sociedade**”. Dessa certeza provém a assertiva exposta no início desta subseção: “a observação da língua real contemporânea é o único método capaz de levar um aprendiz a se conscientizar do que é de fato a gramática de sua língua” (BAGNO, 2012, p. 542).

Ao abordar os modos verbais, Bagno chama atenção para o ensino do subjuntivo.

[...], o subjuntivo ainda apresenta grande vitalidade nos gêneros textuais mais monitorados, servindo mesmo como marca de avaliação do uso eficiente da língua, sobretudo da escrita mais monitorada. Por isso, **é importante ensinar as formas e os empregos do subjuntivo** para um aluno que, em sua ampla maioria, não domina com segurança esse modo verbal. Esse ensino, evidentemente, não se faz pela memorização de paradigmas de conjugação mas, sempre, pela reflexão sobre o uso que se faz desse modo em textos autênticos. Cabe dar ênfase sobretudo aos verbos irregulares – **ser, ter, fazer, dizer, saber, haver, ver, ir, vir, dar, querer, poder, estar** –, que são irregulares justamente por serem os mais empregados da língua (BAGNO, 2012, p. 566. Grifo no original).

A justificativa, proposta por Bagno, para o ensino do subjuntivo parece estar muito amarrada a uma necessidade de se enquadrar em um determinado padrão de escrita. O fato de o modo verbal servir “como marca de avaliação” se sobrepõe a importância de o aprendiz ser eficiente neste recurso linguístico. É importante dominar o subjuntivo porque “ainda apresenta grande vitalidade nos gêneros textuais mais monitorados”, não porque é “marca de avaliação do uso eficiente da língua”.

Outro ponto importante destacado por Bagno, com relação ao tema em questão, é a concordância. De acordo com o linguista, esse é provavelmente o fenômeno linguístico, ao lado da concordância nominal, que tem servido de “instrumento sociocultural de separação” de quem fala “certo” e de quem fala “errado”. Contudo, ressalta que “**não existe ninguém**

que realize a concordância em todas as circunstâncias previstas pela gramática normativa, nem mesmo em textos escritos mais monitorados”, a questão reside em quem concorda mais, as VUP (variedades urbanas de prestígio) e quem concorda menos, as VLE (variedades linguísticas estigmatizadas) (BAGNO, 2012, p. 641). Dessa forma,

[...], o ensino da concordância deve se fixar nos casos que provocam maior rejeição por parte dos falantes das VUP, ou seja, a contiguidade ou proximidade de **sujeito e verbo – eles ainda não chegaram, todas as meninas gostaram** do filme, **nós tínhamos** viajado juntos. Os demais, tão frequentes até mesmo nos GTM, podem ser examinados e discutidos em sala de aula como demonstrações de **riqueza de possibilidades** que os falantes de uma língua criamos para nós mesmos (p. 657. Grifo no original).

De fato, alguns tipos de concordância não são vistos pelos puristas com maus olhos, porque “já representam uma mudança linguística plenamente consolidada”, por exemplo, “chegou os carros novos” (BAGNO, 2012, p. 635). Nesse sentido, é pertinente concordar com Bagno quanto a fixação no ensino nos casos de concordâncias que provocam maior rejeição, não necessariamente nos falantes das VUP, mas naqueles interessados em uma educação linguística honesta e comprometida com a formação integral do aprendiz.

O que apresentamos aqui nem de longe esgotou a discussão empreendida por Bagno (2012) sobre a classe de palavras ‘verbo’. Muitas e pertinentes considerações são feitas pelo linguista, em sua gramática pedagógica, mas na nossa avaliação não condizem com a educação linguística da escolaridade básica, mas devem fazer parte do rol de conhecimentos do professor de português, talvez nem sempre na cabeça, mas sempre à mão.

4.4.2 Nomes (substantivos e adjetivos)

Para justificar sua decisão de incluir na mesma classe de palavras “substantivos” e “adjetivos”, Bagno (2012) faz um percurso que inicia em Platão, que põe em uma mesma classe adjetivos e verbos, passa pelos estoicos, outros filósofos gregos, que “formaram” uma classe com substantivos e adjetivos, passa também por Nicolas Beauzée, que colocou cada um em uma classe específica, até chegar em seus colegas contemporâneos, em Perini, por exemplo, que volta a juntar substantivo e adjetivo na mesma classe. Cada (re)classificação é devidamente justificada na discussão empreendida.

No meio dessa “epopeia” gramatical, a classe “adjetivo” ainda se mistura com a classe “advérbio” e, depois de consistente explanação onde figuram os advérbios “meio” e “todo”, com exemplos variados, Bagno (2012, p. 675) conclui: “vamos admitir como perfeitamente

legítimas as flexões de gênero e número dos advérbios **meia** e **toda**, registradas há séculos na língua antiga e moderna, e nos dedicar a coisas mais importantes” (Grifo no original).

Voltando aos substantivos e adjetivos ou, mais especificamente, aos nomes, Bagno (2012, p. 677) reforça o porquê da decisão de juntar as duas classes de palavras em uma só, alegando “reconhecer nelas muitas características comuns”. Ao mesmo tempo, a classe “nomes” é dividida em subconjuntos. É com base nos estudos de Castilho (2010) que Bagno apresenta um quadro com as diferenças entre os nomes (substantivos e adjetivos).

Quadro 2 - Propriedades morfosintáticas dos nomes

PROPRIEDADES MORFOSSINTÁTICAS	ADJ	SUB
1. Exibe marcas de gênero e número	X	X
2. Tem gênero como propriedade inerente, não flexional		X
3. Pode exibir marcas de gradação	X	
4. Aceita o sufixo -vel para expressão de potencialidade	X	
5. Aceita o sufixo -mente para expressão de modo	X	
6. Aceita o sufixo -oso para a expressão de qualidade e intensidade	X	
7. Aceita os sufixos -ês, -ense na formação de gentílios	X	
8. Pode ser modalizado por um advérbio	X	
9. Exerce função predicativa em minissentença	X	

Fonte: Bagno (2012, p. 677).

É feita, então, uma discussão a respeito de algumas propriedades morfosintáticas apresentadas no quadro. A certa altura, o linguista comenta que “a concordância nominal, tanto quanto a verbal, é **redundante** (ou **tautológica**). Exatamente por isso é que, ao longo da história de suas línguas, os falantes têm abandonado muitas regras de concordância, sem que a comunicação tenha sofrido nada em sua eficiência” (BAGNO, 2012, p. 705). Uma redundância extremamente valorizada pelos falantes cultos pois, “mesmo não fazendo concordância em 100% dos casos, consideram erro grave as lacunas de concordância, sobretudo quando os componentes do sintagma estão muito próximos: os menino grande, esses garoto de hoje, aquelas moça bonita etc” (BAGNO, 2012, p. 707).

Diante dessa constatação, também mencionada em 4.4.1, Bagno ressalta a importância de “chamar a atenção dos alunos, **principalmente na produção escrita mais monitorada**, para as marcas (redundantes, pleonásticas, tautológicas) de concordância que devem ser aplicadas a todos os elementos do sintagma em questão” (BAGNO, 2012, p. 707. Grifo no original).

É possível perceber que não se tem, claramente, indicações para o ensino de gramática, com relação ao substantivo e adjetivo, no que expomos acima. O linguista apresenta apenas variados exemplos que corroboram seu posicionamento quanto a incorporação de novas regras gramaticais plenamente, em uso pelos falantes cultos àquelas ditadas pela gramática prescritiva que se mantêm vivas. Não se pode negar que as informações vinculadas ao presente tópico, oriundas de pesquisas não apenas de Bagno, mas também de outros linguistas trazidos como base, são extremamente enriquecedoras e podem (devem) colaborar com o trabalho do professor de português.

4.4.3 Verbinominais (infinitivo, particípio, gerúndio)

Com o evidente interesse em fazer releituras do passado, Bagno (2012, p. 716) justifica a classe de palavras “verbinominais” como “uma homenagem aos gramáticos da Antiguidade” que colocam em uma única classe as formas nominais do verbo: infinitivo, particípio e gerúndio. Os latinos perpetuaram o conhecimento grego, neste item traduzindo-o como *participium*, mas na tradição gramatical portuguesa isso se perdeu.

Apresentado um pouco da história dessa classe gramatical, passando pela hipercorreção e por processos de gramaticalização, o que chama mais atenção é a construção **para mim + infinitivo**. De acordo com Bagno (2012, p. 729), essa construção aparece na escrita literária em 1827, em um romance de Visconde de Taunay. Diante desse fato, o linguista profetiza que, em breve, tal construção não sofrerá mais tanta rejeição por parte dos falantes urbanos cultos. Quanto ao ensino, Bagno argumenta, com certa obviedade, que não se deve ensinar o emprego da construção porque os alunos a têm em pleno domínio, seja qual for sua variedade linguística. O linguista afirma, ainda, que esta estrutura já se configura como uma regra do português brasileiro. Mas ressalta:

[...] a forma normatizada **para eu + infinitivo** deve, sim, ser **explicitamente ensinada** como algo que os alunos e as alunas ainda não sabem – e ensinar o que uma pessoa não sabe é a função da escola. Não se trata, porém, de instigar os aprendizes a substituir uma forma pela outra, mas simplesmente de levá-los a **conhecer** a sintaxe prescrita pela TGP e a **reconhecer** as ocasiões em que ela deve ou pode ser usada, se eles julgarem que for o caso (BAGNO, 2012, p. 733. Grifo no original).

Esta é a única indicação diretamente voltada ao ensino dos verbinominais que encontramos nas páginas destinadas à classe. No exposto, o linguista reforça aquilo que seria a função da escola – ensinar o que o aluno desconhece – e ratifica o livre arbítrio desse sujeito de usar ou não as prescrições da tradição gramatical, nos contextos onde são recomendadas.

4.4.4 Índices pessoais

Para Bagno (2012, p. 737), os *pronomes* não são considerados como uma classe de palavras, “mas sim como uma *função* que palavras de diferentes classes podem exercer: a função **anafórica**, isto é, de retomada/substituição de algum elemento anteriormente mencionado”. Para a explanação de suas considerações sobre os índices pessoais, Bagno se vale dos estudos de Émile Benveniste, linguista francês.

Benveniste recorre à definição dos gramáticos árabes que chamam a 1ª pessoa de “aquela que fala”, a 2ª de “aquela a quem me dirijo” e a 3ª de “aquela que está ausente”, sem usar a numeração da gramática ocidental. Essa noção de *ausência* é fundamental: uma ausência *física* ou uma ausência *do discurso* (BAGNO, 2012, p. 464. Grifo no original).

Enquanto a 1ª e 2ª pessoas são consideradas discursivamente formas *dêiticas* “porque apontam ora para uma pessoa, ora para outra”, a 3ª pessoa da tradição gramatical é “trazida à cena do discurso como **objeto** da locução e nunca como **agente** dela, a não ser no discurso reportado”, por isso, Bagno (2012, p. 738), ancorado em Benveniste, vai considerá-la como **não-pessoa**, a qual será abordada na classe dos “mostrativos”.

Tratando-se da 1ª pessoa do discurso, o linguista apresenta um quadro com as variações possíveis deste índice pessoal no português brasileiro.

Quadro 3 - Indicadores da 1ª pessoa no português brasileiro

INDICADORESS DA 1ª PESSOA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO									
SUJEITO		OBJ. DIRETO		OBJETO INDIRETO		REFLEXIVO		COMPLEMENTO OBLÍGUO	
sing.	plural	sing.	plur.	singular	Plural	sing.	plur.	singular	plural
EU ME MIM	NÓS A GENTE	EU ME	NOS NÓS	ME A MIM PARA MIM PARA EU	NOS A NÓS PARA NÓS À GENTE PARA A GENTE	ME NOS	SE	MIM (COMIGO) EU	NÓS (CONOSCO) A GENTE

Fonte: Bagno (2012, p. 743).

A partir do quadro, Bagno discute as funções de “sujeito”, “objeto direto”, “objeto indireto” e “complemento oblíquo”, trazendo sempre considerações relevantes e exemplos que corroboram sua discussão. O linguista chama atenção para a intensidade de uso das formas. Quanto à variação “nós/a gente”, por exemplo, expõem dados de pesquisas do NURC e de outras pesquisas realizadas mais de 25 anos depois do projeto (o NURC foi iniciado em 1970). Os dados do NURC mostram uma pequena diferença entre **nós** e **a gente**: 54,59% para o primeiro e 45,41% para o segundo. Os dados da outra pesquisa, que envolve apenas pessoas

com escolaridade básica, indicam um grande crescimento de **a gente** em relação a **nós**: 79% e 20%, respectivamente.

Para o índice de 2ª pessoa, o quadro mostra, além da variedade de usos, as marcas para um discurso mais ou menos monitorado.

Quadro 4 - Indicadores da 2ª pessoa no português brasileiro

INDICADORES DA 2ª PESSOA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO									
Discurso -monitorado									
SUJEITO		OBJ. DIRETO		OBJETO INDIRETO		REFLEXIVO		COMPLEMENTO OBLÍQUO	
sing.	plural	Singular	Plural	singular	plural	sing.	plural	singular	plural
VOCÊ OCÊ CÊ TU TI	VOCÊS OCÊS CÊS	TE LHE O/A/OS/AS VOCÊ OCÊ TU	VOCÊS OCÊS O/A/OS/AS	TE LHE PARA/A VOCÊ PROCÊ	PARA/A VOCÊS PROCÊS	SE TE	SE	VOCÊ OCÊ TI (CONTIGO) TU	VOCÊS OCÊS
Discurso +monitorado									
O SR. A SRA.	VOCÊS OS SRS. AS SRAS.	O SR. A SRA. O/A/OS/AS LHE TE	VOCÊS OS SRS. AS SRAS. O/A/OS/AS	PARA/O SR. PARA/À SRA. LHE TE	PARA/A VOCÊS PARA/AOS SRS. PARA/ÁS SRAS.	SE	SE	O SR. A SRA.	VOCÊS OS SRS. AS SRAS.

Fonte: Bagno (2012, p. 746).

Na reflexão levantada por Bagno sobre a 2ª pessoa do discurso, o enfoque se volta ao pronome “você” e suas variações. A tradição gramatical considera esse pronome como de “tratamento”, mas Bagno salienta seu caráter de índice pessoal e expõe as fases de mudanças do pronome quando é apresentado na condição de “sujeito”. As funções de “objeto direto”, “objeto indireto” e “complemento oblíquo” também são abordadas.

No que diz respeito à colocação pronominal, Bagno, com base em Gonçalves e Abaurre (1996) e Perini (2010), afirma que a regra geral da colocação dos clíticos é a “próclise ao verbo principal”, enquanto os complementos oblíquos obedecem a outras colocações (BAGNO, 2012, p. 762). Quanto ao ensino, reforça apenas que “é função da educação linguística na escola apresentar aos alunos as outras possibilidades de colocação dos clíticos – a ênclise, outros casos de próclise (ao verbo auxiliar, por exemplo) e até mesmo a mesóclise”. Com esse conhecimento, os alunos “estarão enriquecendo seu repertório linguístico e tomando ciência de recursos que, eventualmente, poderão lhes ser úteis, lhes poderão ser úteis, poderão ser-lhes úteis e mesmo poder-lhes-ão ser úteis” (BAGNO, 2012, p. 764).

4.4.5 Mostrativos (artigos, não-pessoa, demonstrativos)

O termo “mostrativos” é um empréstimo de Castilho (1993). Esta classe compreende as seguintes palavras: o(s) / a(s); ele(s) / ela(s) / lhe(s) / se / si; esse(s) / essa(s) / este(s) / esta(s) / aquele(s) / aquela(s); isso / isto / aquilo (BAGNO, 2012, p. 774). Após uma apresentação da etimologia do nome dado à classe de palavras, Bagno (2012, p. 779) mostra um quadro com a evolução dos mostrativos desde o latim clássico até o português atual, em seguida, apresentar a função deles: artigos [+dêiticos], demonstrativos [+dêiticos / +anafóricos], pronomes da não-pessoa [+anafóricos].

É perceptível que Bagno não considera aquilo que a tradição gramatical chama de “artigos indefinidos” como pertencentes à classe dos mostrativos. O linguista esclarece que a partir de testes aplicados por Castilho (2010) é possível concluir “que os chamados ‘artigos indefinidos’ são, na verdade, **quantificadores indefinidos**” (BAGNO, 2012, p. 782).

Quanto aos demonstrativos, Bagno apresenta, inicialmente, sua distribuição clássica tripartida, sem, contudo, deixar de introduzir uma mudança consolidada pelos falantes, reforçando suas colocações com as palavras de Azeredo (2008). A mudança em questão é “a perda da distinção entre *este* e *esse*” (BAGNO, 2012, p. 793). Com o processo de assimilação, os falantes passaram a utilizar os advérbios de lugar (aqui e aí) para expressar mais eficientemente seus enunciados. Apesar da mudança ocorrida, Bagno salienta que a visão tripartida dos demonstrativos permanece.

Quadro 5 – Demonstrativos

PESSOAS	DEMONSTRATIVOS
1ª	esse / essa / isso + aqui
2ª	esse / essa / isso + aí
ÑP	aquele / aquela / aquilo + lá/ali

Fonte: Bagno (2012, p. 794).

Bagno apresenta outro quadro com dados coletados a partir dos inquéritos do NURC onde se percebe a plena incorporação da mudança. Conclui, a esse respeito:

É perda de tempo tentar inculcar nos aprendizes uma diferença entre **esse** e **este** que não existe mais na língua e que não é rigorosamente seguida sequer pelos que produzem gêneros escritos mais monitorados. Mesmo nas gramáticas normativas, o quadro clássico é relativizado. Mais uma vez repetimos: se a função da escola é ensinar o que a pessoa não sabe, cabe, sim, apresentar os demonstrativos **-st**, mas explicando que, muito tempo atrás na língua, eles só eram aplicados aos objetos próximo da pessoa que fala e que a repartição clássica em três séries de demonstrativos se reduziu – **como na maioria das línguas** – a duas: um para o que está mais próximo, outro para o que está distante. Para realçar o que está mais próximo da 1ª

pessoa e mais próximo da 2ª, usamos os advérbios de lugar **aqui** e **aí**. Uma boa sugestão é coletar textos escritos, por exemplo, em jornais e revistas e ver como se dá ali o uso dos demonstrativos (BAGNO, 2012, p. 795. Grifo no original).

Para a explanação dos pronomes de não-pessoa do português brasileiro, Bagno apresenta o seguinte quadro:

Quadro 6 - Pronomes da não-pessoa no português brasileiro

PRONOMES DA NÃO-PESSOA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO								
SUJEITO		OBJ. DIRETO		OBJETO INDIRETO		REFLEXIVO	COMPLEMENTO OBLÍQUO	
sing.	plural	sing.	plur.	singular	plural	sing. / plur.	singular	plural
ELE ELA SE	ELES ELAS	ELE ELA O A Ø LHE	ELES ELAS OS AS Ø	A/PARA ELE A/PARA ELA LHE	A/PARA ELES A/PARA ELAS LHES	SE	ELE ELA SI (CONSIGO)	ELES ELAS SI (CONSIGO)

Fonte: Bagno (2012, p. 796).

Na discussão, dois usos são postos em evidência: o uso dos clíticos **o/a/os/as** e o uso da forma **ele** e flexões como objeto direto. Quanto ao primeiro, Bagno (2012, p. 797) ressalta que eles “**não fazem parte da gramática do PB contemporâneo**”, estando seu uso restrito à “**escrita dos gêneros textuais mais monitorados**”. Já o segundo, é característica do PB, sendo uma “regra estabelecidíssima”. Diante disso, reforça o linguista:

[...] **cabe à educação linguística o ensino sistemático desses clíticos**, como algo que é praticamente “estrangeiro” para os falantes do PB contemporâneo. É importante chamar a atenção para os **gêneros textuais** em que eles ocorrem, mostrar aos alunos o mecanismo da retomada anafórica, de modo que saibam recuperar, no texto, a informação pronominalizada na forma de **o/a/os/as**. [...]. Não tem cabimento, por outro lado, reprimir o uso de **ele**-objeto direto: na interação falada, é desperdício de esforço tentar extirpá-lo; na escrita, volto a repetir, é preciso examinar os gêneros em que ele costuma aparecer, em que circunstâncias (na fala dos personagens ou na enunciação do narrador?), em que contextos etc. E, por favor, nada de dizer que **ele**-objeto é “uso popular” e que os clíticos são “norma culta”! Os fatores sociolinguísticos, sociocomunicativos e sociocognitivos que envolvem a retomada anafórica são muito mais sutis e complexos do que essa dicotomia empobrecida (BAGNO, 2012, p. 798).

Tal como fez para a 1ª e 2ª pessoas do discurso, que apresentamos em 4.4.4, Bagno faz para o pronome de não-pessoa, discutindo e mostrando exemplos quando este se realiza enquanto “sujeito”, “objeto direto”, “objeto indireto” e “complemento oblíquo”. Em meio a essa explanação, o linguista salienta que “o recurso a uma categoria vazia como estratégia de pronominalização do objeto direto é o campeão da preferência nacional” (BAGNO, 2012, p. 798). Diz ainda que, provavelmente, os falantes mais escolarizados utilizam esse recurso por

um lado, para não parecerem “errados demais”, com o uso do **ele**-objeto, por outro, para não parecerem “certos demais” com o uso dos clíticos **o/a/os/as**. Enfatiza, então, que enquanto professores “podemos aproveitar esse fenômeno e sugerir aos nossos alunos que aproveitem essa estratégia – o objeto nulo –, quando quiserem dar a seu texto mais leveza, mais ritmo, mais naturalidade” (BAGNO, 2012, p. 799).

Quanto ao uso dos possessivos da não-pessoa, depois de dar ênfase para a ambiguidade de **seu(s)/sua(s)**, Bagno (2012, p. 802) salienta que “havendo predominância de **dele** (e flexões) na língua falada mais espontânea”, já que essa foi a estratégia encontrada pelos falantes para resolver a questão da ambiguidade, “é tarefa da educação linguística na escola levar os aprendizes a se conscientizar dos usos de **seu** (e flexões) em textos escritos mais monitorados”. O linguista ressalta ainda que seria interessante mostrar aos alunos “a elegância estilística do uso do artigo em lugar dos possessivos”, mas não indica como se pode fazer isso.

Tratando das *formas da indeterminação*, mais especificamente da indeterminação do sujeito, Bagno ressalta que “a nomenclatura que ainda usa conceitos como “se passivador”, “passiva sintética” e “passiva pronominal” é inteiramente descabida e tem de ser abandonada de uma vez por todas, junto com a concordância bizarra que ela implica” (BAGNO, 2012, p. 807). E, mais adiante, reforça seu entendimento: “no PB, a voz passiva se exprime de modo analítico – **não existe voz passiva ‘sintética’ ou ‘pronominal’ no português brasileiro contemporâneo**. Por isso, não se deve querer ensinar o que não existe!” (BAGNO, 2012, p. 812).

4.4.6 Quantificadores (definidos e indefinidos)

Para Bagno (2012), a classe dos quantificadores corresponde aquilo que a tradição gramatical chama de *numerais* e *pronomes indefinidos*. A partir de Azeredo (2008, p. 173), Bagno diz que “os chamados numerais ordinais são, de fato, **quantificadores definidos**”. Já os *pronomes indefinidos*, são de fato “**quantificadores indefinidos**” (BAGNO, 2012, p. 826).

Em um quadro, são dispostos os quantificados indefinidos e suas propriedades. A partir desse quadro, Bagno (2012, p. 827) esclarece que o “artigo indefinido” é, na verdade, um “quantificador indefinido” porque “tem papel sintático, semântico e discursivo muito distinto do **artigo** propriamente dito”. Após uma breve discussão, permeada por exemplos extraídos do NURC, conclui que “a quantificação não é simplesmente uma ‘classe gramatical’, mas sim uma função que pode ser exercida não só pelos quantificadores

indefinidos [...], como também por uma série de locuções nominais e preposicionais muito usuais”, dentre as quais, cite-se: **a maior parte de** e **qualquer coisa** (BAGNO, 2012, p. 829).

4.4.7 Advérbios

Tudo leva a crer que a classe dos advérbios é um tanto quanto desafiadora. Ao citar Castilho, Ilari, Neves e Basso (2008), a *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*, Bagno pondera que se limitará “a abordar alguns aspectos interessantes acerca dos advérbios no que diz respeito à gramaticalização, à polifuncionalidade e instabilidade permanente das categorias gramaticais” (BAGNO, 2012, p. 834).

A classe dos advérbios é, segundo Bagno (2012), um território visado por processos de gramaticalização pela amplitude de seu campo semântico, que seria o mais amplo que existe. Bagno apresenta no item “advérbios propriamente ditos?” duas listas: um com advérbios fruto de gramaticalização já no português e outra com advérbios que teriam se gramaticalizado no latim arcaico.

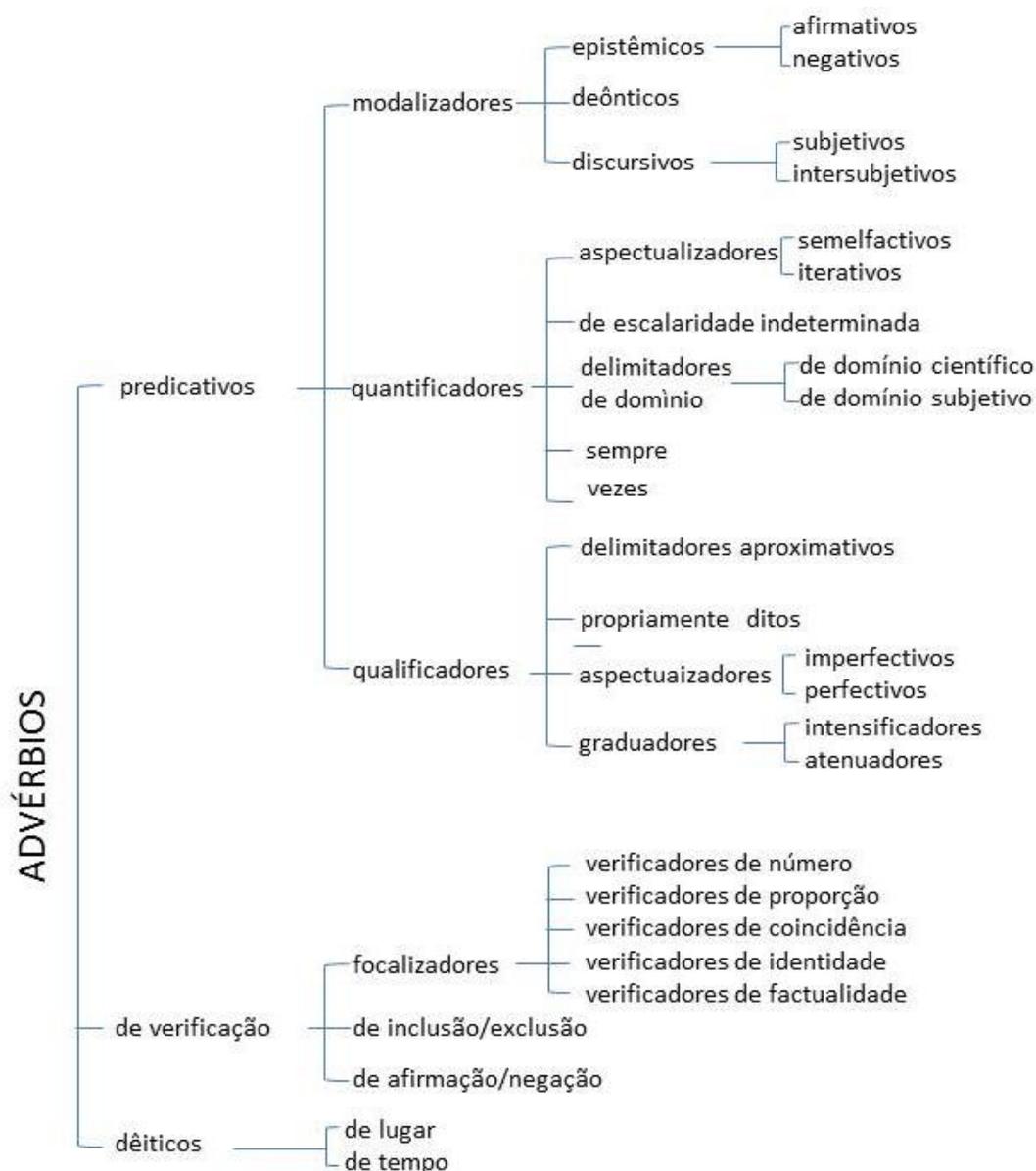
O linguista convoca o conceito tradicional desta classe de palavras para dizer que ele “não dá conta de todas as funções realmente exercidas pelos advérbios”. Prossegue esclarecendo que “os linguistas contemporâneos preferem subdividir os advérbios em três grandes classes semânticas: (1) predicadores, (2) verificadores e (3) dêiticos” (BAGNO, 2012, p. 840). A propósito dessa subdivisão, Bagno (2012) apresenta um gráfico inspirado em Castilho (2010) que reproduzimos no final desta subseção.

Quanto ao estudo dos advérbios, Bagno salienta a importância do escopo de cada um, ressaltando a existência dos advérbios **de constituinte** e **de sentença**. Partindo de exemplos, reforça:

Uma diferença importante entre os advérbios de constituinte e os advérbios de sentença é sua **colocação**, ou seja, a sintaxe. Enquanto os advérbios de constituinte gravitam em torno do seu escopo (antes ou depois dele), os advérbios de sentença têm uma possibilidade muito mais ampla de movimentação dentro da sintaxe” (BAGNO, 2012, p. 840. Grifo no original).

Dentre as várias nuances dos advérbios consideradas por Bagno (2012), além daquelas já apresentadas e outras que não convém destacar, estão os usos de “então”, “assim”, “tipo” e “aí”. Cada forma com processo consolidado ou, em andamento de gramaticalização, é exposta e discutida com base em exemplos extraídos do NURC.

Quadro 7 - Os advérbios



O quadro reproduzido apresenta uma pequena diferença em relação ao quadro apresentado por Bagno (2012, p. 833). No quadro de Bagno, as subdivisões para os “advérbios de verificação” são: focalizadores, de inclusão/exclusão e de afirmação/exclusão. Contudo, Castlho (2010, p. 572), ao refletir sobre os “advérbios de verificação”, fala em “advérbios de negação/afirmação”, por isso, consideramos acertado fazer a alteração.

4.4.8 Preposições

Naquilo que compreende as preposições, Bagno (2012) ressalta que o termo “preposição” ocorre, principalmente, nas línguas da família indo-europeia. Em outras línguas o que ocorre é “posposição”. Por isso, os linguistas contemporâneos preferem o termo

“aposição”, pois podem ser “pré-” ou “pós-”: *cheguei no Rio ontem; a proposta do Alfredo eu votei contra*. (BAGNO, 2012, p. 854).

Após uma discussão, englobando os aspectos semânticos e morfológicos das preposições, o linguista mostra a lista problemática desta classe de palavras (*a parlenda anacrônica*), apresentada pela tradição gramatical, em seguida, expõe um quadro baseado nas versões mais recentes dos dicionários *Aurélio* e *Houaiss*. No quadro, constam a quantidade de ocorrências das preposições nos inqueritos do NURC e, segundo os dicionários, a possibilidade delas exercerem outras funções gramaticais.

Bagno comenta, dentre outras coisas, o desaparecimento da preposição “a”, para ressaltar as dificuldades enfrentadas “por muitos brasileiros alfabetizados” quanto ao uso do “a craseado”. Depois de algumas considerações, reforça:

[...], ainda é preciso, no trabalho da educação linguística, ensinar os empregos da preposição **a** em textos mais monitorados, sem contudo reprimir os usos já consagrados de outras preposições com verbos do tipo *ir, vir, chegar, dirigir-se, dar* etc. E, também, ensinar a regra meramente ortográfica do uso do acento indicador de crase (BAGNO, 2012, p. 874).

Para o estudo/ensino do “a craseado”, Bagno sugere um pequeno projeto de pesquisa. A pesquisa pode ser empreendida nos textos autênticos disponíveis no ambiente escolar. Depois de realizadas atividades “para a fruição da leitura e para o aprendizado sistemático da leitura”, solicita-se ao aluno que *assinale ao longo do texto todas as ocorrências de à e às*. As ocorrências podem ser recolhidas em uma folha de caderno ou no computador, se houver a possibilidade. Elas devem ser dispostas no papel na ordem em que aparecem no texto. “É muito importante que recolham não só o ‘a craseado’, mas também o *cotexto* em que ele aparece”. Por isso, é solicitado aos alunos que copiem tudo o que estiver entre os pontos antes e depois da ocorrência. Não é recomendado copiar:

“à janela”, mas sim
“Isabel apareceu à janela do palácio e dirigiu um belo sorriso à multidão.
 Somente assim podemos levar os alunos a *deduzir* as regras de uso do acento indicador de crase: investigando o contexto sintático maior em que o acento vai aparecer (BAGNO, 2012, p. 875. Grifo no original).

Recolhidas as ocorrências, faz-se a pergunta fundamental da pesquisa: *observem na lista todas as palavras que vêm logo depois de à/às. O que elas têm em comum?* Espera-se que os alunos reflitam e cheguem à conclusão de que o “a craseado” antecede apenas palavras

femininas. Chega-se, então, à regra básica²⁶: “só se usa *à/ás* diante de palavras femininas”. Segundo Bagno (2012, p. 875), “essa regra simples resolve a maior parte dos problemas e das dúvidas quanto ao uso do acento indicador de crase”. E conclui:

Esse trabalho de pesquisa é a forma mais adequada de promover a **educação linguística** não só dos alunos mas também a nossa, de orientá-los (e orientar-nos) para a construção de seu próprio conhecimento e funcionamento da língua e de mostrar a eles que a gramática é um objeto de pesquisa científica, tanto quanto qualquer outro objeto de qualquer outra ciência.

Com o pequeno projeto de pesquisa proposto por Bagno, temos um bom exemplo de como se poderia ensinar gramática. Ainda que o foco aqui seja o uso de acento indicador de crase, o próprio autor salienta que o mesmo projeto pode ser utilizado para tratar outras questões gramaticais.

4.4.9 Conjunções

Bagno (2012, p. 881) inicia suas colocações sobre a classe de palavra “conjunções” ressaltando que elas “são palavras que, tal como os advérbios e as preposições, constituem o que os linguistas vêm chamando de *classe heterogênea*, isto é, uma classe formada por indivíduos muito diferentes entre si na forma e na função”.

Após algumas considerações, o linguista afirma que, segundo a tradição gramatical, as conjunções se dividem em *coordenadas* e *subordinadas*. A partir dessa dicotomia, passa a explicar suas origens até chegar, com base em outros estudiosos da área, em um *continuum* que vai da *coordenação*, passa pela *hipotaxe adverbial/correlação* e chega à *subordinação*. Cada um dos elementos é explanado por Bagno. Chama atenção a advertência feita com relação a conjunção “mas”.

É inadmissível, portanto, a prática que ainda se perpetua entre muitos docentes de aconselhar seus alunos a “evitar a repetição do *mas*” e substituir mecanicamente a conjunção adversativa por seus supostos “equivalentes” *porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto...* Não existe equivalência alguma, até porque são palavras de classes gramaticais diferentes. A conjunção *mas* é um instrumento textual-discursivo indispensável. A produção de textos bem construídos não se limita a evitar repetições nem

²⁶ É possível, sim, que a regra básica resolva grande parte dos problemas e dúvidas decorrentes dos usos do “a craseado”, contudo, é necessário ressaltar que isso não é tudo. Um caso bem diferente do que aborda Bagno (2012) tem a ver com a crase nos pronomes demonstrativos *aquele, aquela, aquilo* e seus correspondentes no plural. Segundo Araujo (2001, p. 159), “leva crase o *a* inicial dos demonstrativos *aquele(s), aquela(s), aquilo*, sendo estes demonstrativos substituídos, respectivamente, por *a este(s), a esta(s), a isto*”.

muito menos a substituir mecanicamente determinadas palavras por outras (BAGNO, 2012, p. 892. Grifo no original).

Tratando-se das *subordinadas substantivas* dois termos se sobressaem: *queísmo* e *dequeísmo*. O primeiro correspondendo ao apagamento e o segundo ao emprego da preposição **de** antes da conjunção integrante **que**. Quanto ao primeiro, Bagno (2012, p. 896) ressalta que “não deve ser considerado como erro nem precisa ser corrigido”. Quanto ao segundo, “é preciso alertar as pessoas de que o emprego da preposição **de** antes da conjunção integrante **que** com verbos transitivos diretos constitui um estereótipo do ‘falar errado’, estereótipo que sem dúvida não queremos aplicado aos nossos alunos” (BAGNO, 2012, p. 899).

Nas *subordinadas adjetivas*, Bagno ressalta, inicialmente, que muitas regras referentes a esta subordinada estão desaparecendo. Partindo dessa afirmação, começa a dar explicações envolvendo o **que**, que, segundo ele, é denominado pelos estudiosos como **relativo universal**²⁷ (BAGNO, 2012, p. 900). Nessas explicações, Bagno (2012, p. 900-901) apresenta três regras de relativização: *relativa padrão*, *relativa copiadora* e *relativa cortadora*, respectivamente:

*Meu tio John **que é americano** não fala português.*

*Eu tenho um conhecido, aliás, **um amigo comum nosso** que ele é especialista em comida internacional.*

Então essa é uma citação de Carboni ϕ que eu gosto muito.

As estratégias *copiadoras* e *cortadoras* também são utilizadas pelos falantes como indicadores de posse sem utilizar o *cujo*, que segundo Bagno (2012) “está definitivamente extinto do vernáculo brasileiro” (p. 903). A esse respeito, conclui:

A baixíssima estatística de emprego do *cujo* e sua ocorrência limitada quase exclusivamente a gêneros textuais mais monitorados **torna obrigatório o ensino das construções com esse pronome**, uma vez que sua utilização não pode ser aprendida naturalmente, no convívio com a família e com outros membros da comunidade, como a grande maioria das regras gramaticais que cada indivíduo aprende na infância, ouvindo as outras pessoas falarem. Aprender a usar o pronome *cujo* é aprender, na prática, uma regra “estrangeira”, que não pertence ao vernáculo, e quem vai ensinar precisa ter sempre isso na consciência (BAGNO, 2012, p. 905. Grifos no original).

Para o estudo/ensino do *cujo*, Bagno (2012) sugere uma pesquisa um pouco mais complexa que a sugerida para o estudo do “**a** craseado”. A pesquisa está dividida em quatro

²⁷ Na divissão clássica das classes de palavras os pronomes têm uma classe específica, como é possível observar, para Bagno (2012) isso não acontece, o linguista nem considera “pronomes” uma classe de palavras.

etapas: (1) exame da tradição normativa; (2) constituição de um *córpus*; (3) coleta de dados e; (4) variantes mais frequentes no português brasileiro.

Na primeira fase, o interesse está em “formular uma síntese das explicações oferecidas pela tradição normativa” (BAGNO, 2012, p. 906). Para isso, é necessário consultar pelo menos três compêndios gramaticais. Com o espaço dado a perspectiva tradicional, os alunos devem ser levados a entender que ela é apenas **uma** das possíveis explicações para o fenômeno linguístico. Para consolidar este entendimento, a segunda fase deve se nortear pelos questionamentos: *vamos ver se é assim mesmo que as coisas acontecem no dia a dia da língua? Será que as explicações das gramáticas normativas correspondem ao uso real da língua dos brasileiros?* Para a constituição do *córpus*, os alunos podem recorrer a uma série de manifestações de uso da língua, por exemplo, telenovelas, telejornais, editoriais, pronunciamento oficiais de autoridades.

Na terceira fase, “as pessoas envolvidas na pesquisa vão recolher todas as ocorrências de *cujo/cuja/cujos/cujas* encontradas no *corpus* selecionado” (BAGNO, 2012, p. 907). As ocorrências devem ser tabeladas para que seja mais fácil responder a pergunta: *que gêneros textuais apresentam as maiores ocorrências do pronome cujo?* Respondida a pergunta, passe-se a quarta e última fase do projeto, buscando resposta para: *quais outras formas no português brasileiro para substituir os usos do pronome cujo?* É aqui que devem aparecer as estratégias copiadoras e cortadores que citamos acima. Espera-se com o projeto que os alunos percebam, através dos dados que produziram, que o *cujo* está desaparecendo, pois apresenta poucas ocorrências se comparado às duas estratégias de sua substituição.

Bagno ressalta ainda que as construções com este pronome que envolvam verbos transitivos indiretos exigem muito processamento sintático da parte do falante e, por isso, precisam ter mais atenção do professor, que deve recorrer aos textos autênticos para sua explanação. Esclarece também, que “é preciso alertar os alunos para o emprego impróprio de artigo definido depois do pronome *cujo*, como frequentemente ocorre em textos escritos: ‘A escola cuja a diretora se chama Marli’ – quando o correto é ‘A escola **cuja** diretora se chama Marli’” (BAGNO, 2012, p. 910).

Em relação a possível diferença entre **onde** e **aonde**, advogada por aqueles que defendem a tradição normativa acirradamente, Bagno (2012, p. 928) diz que “se houvesse, de fato, uma necessidade de maior clareza idiomática no uso de **onde/aonde**, os falantes da língua, que são os primeiros e maiores interessados em se fazer entender com clareza, praticariam essa distinção”, o que não se observa nos dados produzidos e analisados pelo linguista.

Tratando ainda dessa conjunção, Bagno ressalta outro uso na oralidade, que começa a migrar para a escrita, não como marcador de lugar, mas para recuperar e organizar o discurso. O linguista enfatiza que “é preciso, então, observar esses usos na produção escrita dos alunos, assinalá-los como inadequados e propor uma **reescrita** consciente, em que o **onde** deverá ser substituído por outra palavra ou mesmo por toda uma nova construção, de modo a tornar o texto mais fluente e coeso” (BAGNO, 2012, p. 1009).

De 4.4.1 a 4.4.9 temos, resumidamente e com possibilidade de alguma omissão valiosa, a exposição das sugestões de Bagno (2012) para o ensino de gramática que, em linhas gerais, se traduz por ensino de língua. Como evidente em nossas colocações, o linguista se volta muito mais a “o que ensinar” do que a “como ensinar”, sendo assim, o professor de português continua com poucas sugestões de como proceder na sua prática pedagógica, mas com várias propostas para o que ensinar em suas aulas.

As propostas perpassam por todas as questões que nortearam este trabalho. Se, na condição de professor (de português) me pergunto “o que é gramática”, reconheço que minha formação não forneceu ensinamentos valiosíssimos para o exercício da profissão, o que pode comprometer meu trabalho. Reconhecendo tal fragilidade, tenho a obrigação de fortalecê-la e os resultados das pesquisas linguísticas estão aí para isso mesmo.

Com os resultados das pesquisas linguísticas, somos levados a compreender que a gramática de uma língua não é algo pronto e acabado, mas está em constante processo de criação pelos falantes dessa língua. Em outros termos, emerge do discurso e como os discursos são múltiplos e diversificados, se fazem e refazem a medida que assim exija a interação. A gramática também vai apresentar essa instabilidade, instabilidade que não anula as regularidades que lhes são inerentes.

Se a dúvida paira numa questão basilar para o trabalho do professor de português, certamente estará vazada nas demais questões que norteiam este trabalho. Nesse sentido, é preciso considerar “o que é ensinar gramática”. O ensino de gramática (ensino de língua) deve se pautar nas regularidades e “nos usos reais da língua”. Para os gramáticos, esse estudo deve se basear na norma-padrão, para Bagno, na norma culta, nesses termos, “os usos reais” de que fala o linguista é a “norma culta”. Logo, não é qualquer uso real, são os usos dos ditos *falantes cultos*, dos sujeitos portadores de diploma de nível superior.

Assim, ensinar gramática é levar os aprendizes a se apoderarem dos usos considerados cultos e dos contextos nos quais tais usos são postos em prática. O que não significa que o aluno vá recorrer a esses usos, uma vez que, fora do ambiente escolar, são esporádicas as

situações que levam à sua utilização e quando aparecem, as indicações do professor acabaram ficando pelo caminho.

Mas por que o aprendiz precisa se apoderar desses usos e seus contextos? Mais especificamente, “para que ensinar gramática”? Entendendo ensino de gramática como ensino de língua, esse ensino se presta a habilitar os alunos com as capacidades necessárias para serem bons usuários da língua em ambas as modalidades nos mais diversificados contextos de interação. Salientamos durante esta seção que todo falante nativo de qualquer língua consegue se expressar funcionalmente, sem a escolarização institucionalizada, em diversos contextos sociais. Há, contudo, contextos que exigem certo grau de formalidade que só (ou principalmente) a escola pode capacitar o aluno para circular neles eficientemente. Não é suficiente ter o que dizer, mas saber dizer, e dizer coerentemente falado ou escrito, o que se tem a dizer. Com isso, fica claro o fundamental papel da escola para a formação do sujeito.

E, finalmente, como a escola pode proceder para capacitar seus alunos com as habilidades necessárias, para um desempenho eficiente, em qualquer contexto de interação social ou “como se poderia ensinar gramática”? Para além das atividades essenciais de leitura e escrita, tempo deve ser dedicado nas aulas de português às atividades *epilinguísticas*, que permitem o percurso uso→reflexão→uso sobre a língua. Pequenas atividades de investigação, parecidas com as pesquisas linguísticas também podem (devem?) fazer parte das práticas pedagógicas dos professores de português. As pesquisas sobre os fatos da língua podem mostrar valiosos esclarecimentos sobre o fenômeno investigado, inclusive sua vitalidade ou não. As práticas pedagógicas sobre a linguagem precisam fazer os alunos refletirem e se conscientizarem dos usos que fazem (ou podem fazer) da língua, ou seja, se conscientizarem do que é a gramática de sua língua. Uma prática que deve partir de textos autênticos.

Para finalizar esta subseção, apresentamos abaixo uma tabela sintetizada com as colocações de Bagno (2012), consideradas por nós como as mais pertinentes em relação aos questionamentos norteadores deste trabalho:

Quadro 8 - Síntese das respostas às questões norteadoras da pesquisa

GRAMÁTICA PEDAGÓGICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO (BAGNO, 2012)			
O que é gramática?	O que é ensinar gramática?	Para que ensinar gramática?	Como se poderia ensinar gramática?
→ A gramática de uma língua é sempre emergente, nunca está pronta e acabada, porque seus elementos (fonéticos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais) sofrem constantes e ininterruptos	→ O escasso e precioso tempo que se passa na escola não pode ser desperdiçado com tanta coisa inútil, irrelevante e, como se não bastasse, repleta de inconsistências	→ [...], numa sociedade como a brasileira, tradicionalmente excludente e discriminadora, é fundamental que a escola possibilite a seus aprendizes o acesso ao	→ Além da leitura e da escrita, também tem espaço em sala de aula para a <i>reflexão sobre a língua e a linguagem</i> . Essa reflexão deve ser feita primordialmente através das chamadas <i>atividades epilinguísticas</i> , aquelas que não recorrem à

<p>processamentos cognitivos da parte dos falantes. Essas operações cognitivas-sociais (abdução, reanálise, metaforização, metonimização, generalizações, restrições etc.) combinadas ao processos sócio-cognitivos, também ininterruptos, de variação, mudança e contato linguístico impedem a descrição definitiva da gramática de uma língua. Assim sendo, toda descrição é sempre provisória. As categorias, as unidades descritivas, as classes gramaticais etc. não são estáveis e passam o tempo todo por processos de gramaticalização (p. 76-77). → [...], a gramática não é*, a gramática está – está se desfazendo e se refazendo a todo momento. Por isso, o estudo e o eventual ensino da gramática têm de ser feitos com a consciência desse dinamismo da língua, da provisoriabilidade – sempre válida – de qualquer tentativa de apreendê-la e analisá-la (p. 504).</p>	<p>teóricas, de erros puros e simples, de absurdos metodológicos (p. 23). → * [...]. A educação em língua materna não é sinônimo de um ensino exclusivo de uma única modalidade de emprego da língua, muito menos de uma modalidade obsoleta e anti-intuitiva. Educar em língua materna é permitir o acesso dos aprendizes ao maior número possível de modalidades faladas e escritas de sua língua, modalidades que só se realizam empiricamente, concretamente, na forma de gêneros textuais (p. 31). → É um crime pedagógico esconder a realidade da língua aos que procuram a escola precisamente para conhecer essa realidade! (p. 32). → Um ensino honesto deve esclarecer o aluno sobre os usos reais da língua, e não confundir esse aluno com inverdades baseadas exclusivamente no respeito (irracional) aos dogmas (p. 569).</p>	<p>espectro mais amplo possível de modos de expressão, a começar pelo domínio da escrita e da leitura, direito inalienável de qualquer pessoa que viva num país republicano e democrático. A leitura e a escrita, o letramento enfim, abrem as portas de incontáveis <i>mundos discursivos</i>, aos quais os aprendizes só vão ter acesso por meio da escolarização institucionalizada. Por conseguinte, não basta ter o que dizer. É preciso saber dizer o que se tem a dizer: saber usar os múltiplos recursos que a língua oferece para a interação social. E isso é função imprescindível da escola: ensinar a dizer (p. 76). → [...] o objetivo primordial da escola é levar os aprendizes a se apoderar daquilo que não conhecem – essencialmente a leitura e a escrita e, mais especificamente, as convenções que governam a produção dos GTM. [...] o objetivo da educação linguística não é formar grandes escritores, mas sim cidadãos usuários competentes da língua escrita para fins sociais, culturais, profissionais (p. 499).</p>	<p>nomenclatura técnica (a <i>metalinguagem</i>), de modo a permitir o percurso uso→reflexão→uso ... (p. 19-20). → Ler, escrever e refletir sobre a língua. Essas três tarefas [...] constituem toda a missão da escola no que diz respeito à educação em língua materna (p. 29). → A frase só existe num arcabouço maior e mais complexo que chamamos de texto (falado e escrito). A análise fonético-fonológica (que cuida dos <i>sons</i> da língua), a análise morfológica (da palavra) e a análise sintática (da frase) continuam tendo, é claro, seu valor para a ciência da linguagem. No entanto, é imprescindível ir além, ampliar o foco de análise para englobar nela o sujeito que fala/escreve e o(s) interlocutor(es) real(is) ou virtual(is) com quem ele interage socialmente – somente assim a compreensão do evento verbal será possível em sua complexidade (p. 423). → A observação da língua real e contemporânea é o único método capaz de levar um aprendiz a se conscientizar do que é de fato a gramática de sua língua – uma observação que deve ser empreendida de modo sereno, sem preconceitos contra o que a tradição prescritiva insiste em chamar de “erro”. Como repetirei diversas vezes nessa gramática, essa observação só pode ser feita em textos autênticos, falados e escritos, nos múltiplos gêneros discursivos que circulam na sociedade (p. 542).</p>
<p>*Todos os grifos são do original.</p>			

O caminho que nos trouxe até aqui permitiu, certamente, muitos esclarecimentos/conhecimentos sobre o ensino de gramática, deixando-nos, também, alguma inquietação que tentaremos mostrar nas considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa, direcionada pelas questões *O que é gramática? O que é ensinar gramática? Para que ensinar gramática? Como se poderia ensinar gramática*, estava em investigar a concepção de ensino de gramática presente na *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro* (BAGNO, 2012). Os questionamentos, como se viu, estão intimamente relacionados, pois o ensino de gramática (o que é/para que/como) depende de uma clara e sólida definição do termo “gramática”, pois tal definição tem implicações na prática docente.

Bagno (2012), pelo caráter apresentado por sua GPPB, busca colaborar com o professor de português na missão de ensinar. Contudo, em suas argumentações, algumas questões acabam fugindo ao nosso entendimento, por exemplo, não fica suficientemente claro porque, para o linguista, os **gêneros textuais mais monitorados** não pertencem à **gramática do português brasileiro contemporâneo**. Chegamos a esta conclusão quando Bagno afirma que os clíticos (*o/a/os/as*) não fazem parte dessa gramática, ainda que apareçam nos usos de pessoas cultas, principalmente em textos escritos dos GTM (BAGNO, 2012, p. 797). Ora, os GTM também são contemporâneos, também fazem parte da gramática da língua do tempo presente, por isso os clíticos que são encontrados nesses gêneros deveriam também pertencer à gramática do PB contemporâneo ou, não pertencendo à gramática, não poderiam ser encontrados nos GTM, como aparecem nesses gêneros, deveriam ser aceitos como pertencentes à gramática contemporânea de nossa língua.

Outra possível inconsistência encontrada está em relação ao pronome “cujo”. Quando discorre sobre “passiva sintética ou pronominal”, Bagno (2012, p. 812) afirma que “não se deve querer ensinar o que não existe”. Essa certamente é uma afirmação com a qual muitos (talvez todos) profissionais do magistério concordem, afinal de contas, qual a utilidade de se ensinar/aprender o que não existe na língua. Tal posicionamento tem o linguista também em relação ao índice de pessoa *vós* que, afirmando não mais existir “em nenhum lugar do mundo onde se fala português” (p. 968), não o considera para ser ensinado na escola, nem o *vós*, nem suas variante *vos*, *vosso* (p. 1000).

Quanto ao pronome relativo “cujo”, o linguista afirma: “está definitivamente extinto no vernáculo geral brasileiro” (BAGNO, 2012, p. 903). Em outra publicação, reforça: “o pronome ‘cujo’ está morto e enterrado há muito e muito tempo” (BAGNO, 2016, s/p). Vejamos, se está morto, extinto, não existe. Se não existe, não deve ser ensinado, certo? Errado. Bagno (2012, p. 905) advoga o ensino das construções com esse pronome como sendo obrigatório e apresenta sugestão de como proceder nesse ensino (ver 4.4.9).

As inconsistências, no entanto, não devem ser sobrepostas à valiosa discussão levantada pelo linguista. Sua proposta audaciosa que advoga a colocação de regras gramaticais plenamente em uso pelos falantes cultos do português brasileiro ao lado daquelas defendidas pela tradição gramatical que ainda gozam de vitalidade, mesmo que seja apenas na escrita dos GTM, deve ser encarada como pertinente ao ensino e válida, à medida que passe por criteriosa análise e devidos ajustes ao contexto de aplicação.

Essa proposta está vinculada à derrubada de um senso comum há muito em voga e à formação de um novo senso comum que considere práticas linguísticas antes negadas, a qual se concretizaria com a aceitação da “norma culta” em lugar da “norma-padrão” no ensino brasileiro de língua materna. Essa é mais uma questão delicada, pois sinaliza um prescritivismo às avessas que Bagno afirma não querer fazer. De fato, a norma culta está mais próxima das inúmeras variedades linguísticas que se encontram na escola do que essas variedades estão da norma-padrão, mas a alteração de uma “variedade” por outra não dá conta das mudanças necessárias para contemplar toda a complexidade inerente ao ensino de língua. Também não sabemos como e se é possível que um ensino dê conta da complexidade que toda língua apresenta, acreditamos, no entanto, que é necessário se desvencilhar dessa tradição que prega um ensino pautado única e exclusivamente em uma “variedade” da língua. O trabalho do professor de português não precisa estar amarrado à norma (ou “variedade”) A, B ou C, esse trabalho precisa, sim, contemplar *a língua e seus usos*.

Acreditamos também que, na prática pedagógica do professor de português, para além das atividades de leitura, interpretação e produção de textos, é pertinente e necessário trabalhar com textos autênticos, desenvolver atividades epilinguísticas, bem como linguísticas e metalinguísticas, cada uma em seu tempo, promover pesquisas. Tudo isso direcionado à reflexão sobre a língua, à compreensão dos fatos/fenômenos linguísticos desconhecidos pelos aprendizes.

Quando levamos nossos alunos a refletirem sobre os usos, conhecidos e desconhecidos da língua, permitimos que reconheçam e se apoderem dos inúmeros recursos que a língua oferece para a produção dos mais variados efeitos de sentidos, o que pode lhes habilitar para atuarem, discursivamente, em qualquer contexto social, seja na modalidade oral ou escrita.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Teoria da semicultura**. Porto Velho: Edufro (Editora Universidade Federal de Rondônia), 2005.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007 (8ª reimpressão: outubro de 2017).

_____. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ARAÚJOA, R. M. de. *Comentários ao emprego da crase*. In: **Soletras**, São Gonçalo (RJ), Ano I, nº 1, jan./jun. 2001, p. 157-165. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4408/3209>

AZEREDO, J. C. S. de. *Por que, hoje, ainda há (ou não há mais) necessidade de uma nomenclatura gramatical uniforme no ensino de língua portuguesa nos níveis fundamental e médio?* In: HENRIQUES, C. C. **Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. *Uma gramática propositiva*. In: NEVES, M. H. M; CASSEB-GALVÃO, V. C. (Orgs.). **Gramática contemporânea do português: com a palavra, os autores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 91-111.

_____. *O que fazer com o dito cujo?* In: **Brasiliários.com**. 06 de agosto de 2016. Disponível em: <https://www.brasiliarios.com/colunas/66-marcos-bagno/299-o-que-fazer-com-o-dito-cujo.html>

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm

_____. *Portaria nº 152, de 24 de abril de 1957*. Designa professores para estudares e proporem projeto de simplificação e unificação da nomenclatura gramatical. Rio de Janeiro, 1957. In: HENRIQUES, C. C. **Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959*. Recomenda a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira. Rio de Janeiro, 1959. In: HENRIQUES, C. C. **Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Lei Nº 5.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm

BRITTO, L. P. L. **A sobra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

_____. *Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento*. **Calidoscópico**. Vol. 5, n. 1, p. 24-30, 2007. Disponível em:

http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/ppge/2014/documentos/docs_editais/BRITTO_Luiz_Percival_Leme2007_Escola_ensino_d_lngua_letramento_e_conhecimento.pdf

_____. et all. Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno “novo” da educação superior. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/08.pdf>>.

CALLOU, D. *Gramática variação e normas*. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2ª ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

CASSIANO, C. C. de F. **O Mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1987-2007)**. Tese de doutorado. Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2007.

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

Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Tradução de Wanda Ramos. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), Barcelona, 1996. In: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf

FARACO, C. A. *Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós*. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 37-61.

FERREIRA, E. P.; BRITTO, L. P. L.; PAIVA, R. do N. **Língua, gramática, variação e ensino** (projeto de pesquisa em andamento). Santarém/PA: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2017.

FRANCHI. *Mas o que é mesmo “gramática”?* In POSSENTI, S. **Mas o que é mesmo gramática?** (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 11-33.

_____. *Criatividade e gramática*. In POSSENTI, S. **Mas o que é mesmo gramática?** (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1987], p. 34-101.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. 6ª reimpressão. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006 [1996].

HENRIQUES, C. C. **Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LEITE, M. Q. *Tradição, invenção e inovação em gramáticas da língua portuguesa – séculos XX e XXI*. In: NEVES, M. H. M; CASSEB-GALVÃO, V. C. (Orgs.) **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

LUCCHESI, D. *Norma linguística e realidade social*. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 63-92.

MARTINS, A. **Gramática emergente: uma leitura**. Centro de Linguística da Universidade do Porti. S.d., p. 205-210. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8317.pdf>.

MELLO, S. e FARIAS, M.A. *A escola como lugar da cultura mais elaborada*. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603/898>.

MOURA, F. L. de S. **Norma padrão: caracterização e ensino**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Santarém/PA, 2017. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2016/fadya_lorena_de_souza_moura.pdf

NEVES, M. H. de M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

PACHECO, J. *A nova era das gramáticas*. **Revista Língua Portuguesa**. Ed. 88. Fev/2013. Disponível em: revistalingua.uol.com.br/textos/61/artigo248972-1.asp

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Para uma nova gramática do português**. 5ª ed. São Paulo, Ática: 1991.

_____. **Gramática como disciplina científica: reflexões sobre seu ensino**. Palestra proferida no III Seminário de Defesa de Dissertações do ProfLetras. Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA): Santarém/PA, 2108a.

_____. **Conversa com os integrantes do Grupo de Estudos Linguístico do Oeste do Pará (GELOPA)**. Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA): Santarém/PA, 2018b.

PIETRI, E. de. *Sobre a constituição da disciplina escolar de língua portuguesa*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf>.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 21ª reimpressão. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. Opiniões contemporâneas: *Por que, hoje, ainda há (ou não há mais) necessidade de uma nomenclatura gramatical uniforme no ensino de língua portuguesa nos níveis fundamental e médio?* In: HENRIQUES, C. C. **Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 119.

PROENÇA FILHO, D. *Sobre a velha nomenclatura gramatical brasileira*. In: HENRIQUES, C. C. **Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RAUPP, E.S. Ensino de língua portuguesa: uma perspectiva linguística. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. **13 n. 2**, 49-58, dez. 2005. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/544/545>.

SANTARÉM. **Programa de ensino**. Secretaria Municipal de Educação e Desporto, 2012.

SAVIANI, D. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>.

SOARES, M. *Português na escola – História de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

_____. Opiniões contemporâneas: *Por que, hoje, ainda há (ou não há mais) necessidade de uma nomenclatura gramatical uniforme no ensino de língua portuguesa nos níveis fundamental e médio?* In: HENRIQUES, C. C. **Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 96-98.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VENÂNCIO, F. *Gramática pedagógica do português brasileiro: apontamentos portugueses*. In: FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. (Orgs.). **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 93-111.

VIEIRA, F. E. **A gramática tradicional: história crítica**. São Paulo: Parábola, 2018.