



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

THAIZA OLIVEIRA DA SILVA

**A CONCEPÇÃO DE GRAMÁTICA E DE ENSINO DE GRAMÁTICA QUE EMERGE DA
OBRA “A GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS REVELADA EM TEXTOS” NEVES (2018)**

SANTARÉM – PA

2021

THAIZA OLIVEIRA DA SILVA

**A CONCEPÇÃO DE GRAMÁTICA E DE ENSINO DE GRAMÁTICA QUE EMERGE DA
OBRA “A GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS REVELADA EM TEXTOS” NEVES (2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira.

SANTARÉM – PA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA

Catálogo de Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Silva, Thaiza Oliveira da.

A concepção de gramática e de ensino de gramática que emerge da obra "A gramática do português revelada em textos" Neves (2018) / Thaiza Oliveira da Silva. - Santarém, 2021.
112f.: il.

Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFOPA).

Orientador: Ediene Pena Ferreira.

1. Gramática. 2. Ensino de Gramática. 3. Ensino de Língua Portuguesa. 4. A Gramática do Português Revelada em Textos. I. Ferreira, Ediene Pena. II. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas

CDD 23 ed. 469.5

THAIZA OLIVEIRA DA SILVA

**A CONCEPÇÃO DE GRAMÁTICA E DE ENSINO DE GRAMÁTICA QUE EMERGE DA
OBRA “A GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS REVELADA EM TEXTOS” NEVES (2018)**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira.

Data de Aprovação: 25 de março de 2021



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



Profa. Dra. Ana Maria Costa de Araújo Lima
Examinador(a) Externo(a)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE



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



Profa. Dra. Celiane Sousa Costa - Ufopa
Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa
Examinador(a) Externo(a)

Aos meus pais, Inácia Silva e
Jonisson Silva, incansáveis na
lida da minha formação.

AGRADECIMENTO

À Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) por ter me proporcionado grandes momentos de aprendizado.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) por ter contribuído imensamente em minha formação acadêmica, profissional e até pessoal;

Aos professores André Dionei, Ednilson Ramalho Anselmo Colares e Lília Colares, que nas disciplinas trouxeram à minha formação contribuições que me fizeram repensar ideias e práticas.

À professora Ediene Pena Ferreira pela parceria, pelos conselhos, intervenções e contribuições, sempre com orientações que me fizeram repensar práticas de professora de língua portuguesa e por ter contribuído com o meu aperfeiçoamento acadêmico e profissional.

Ao professor Luiz Percival Leme Britto, por me possibilitar estagiar e aprender com ele mais diretamente, e por ter aceitado fazer parte de minha banca, trazendo contribuições pertinentes, sem as quais este trabalho não seria o mesmo.

Às professoras Ana Maria Costa de Araújo Lima e Celiane Sousa Costa, por terem aceitado o convite de fazer parte da banca e trazerem contribuições relevantes para que este trabalho se compusesse tal como está.

Ao Grupo de Estudos Linguístico do Oeste do Pará (Gelopa), pela troca de conhecimentos, pelas reuniões proveitosas, pela parceria nos eventos de excelência que só o Gelopa sabe fazer e pelos bons momentos vividos fora da academia.

Aos colegas de mestrado da turma de 2019, pelos momentos vividos juntos, pelo compartilhamento, pela ajuda mútua de superação dos momentos difíceis.

À minha amiga e colega de trabalho Sarah Gantuss, pela amizade e por ter, gentilmente, me ajudado com a tradução do resumo para a língua inglesa.

A meu esposo, Marcos Patrick Souza Silva, por me incentivar a cursar o mestrado em Educação, pelo apoio, pelo companheirismo, por sempre me incentivar a prosseguir.

À minha família: minha mãe, Inácia Silva, meu pai, Jonisson Silva, minha irmã, Kássya Rodrigues e meu cunhado, Aroldo Rodrigues, e meus sobrinhos Eduardo, Isabela e Gabriela Rodrigues e à família de meu esposo que me adotou como integrante da família.

A meus amigos que compõem o grupo do Poliamor, pela amizade, pelo companheirismo, pela troca de conhecimentos, pela força em toda a caminhada.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para que essa pesquisa se concluísse.

A Deus, pelo dom da vida, pela saúde.

Sintaxe Original

No princípio era o período simples.
Fez-se a oração absoluta
quando Deus criou o verbo e mais nada.
Então veio o homem ladrão
e distorceu a criação
com uma oração subordinada.

Saulo Pessato

RESUMO

A Linguística, quando se constitui como ciência, no início do século XX, não tem seu foco de pesquisa voltado ao ensino. Apesar disso, no final deste mesmo século, inicia um movimento de produção de gramáticas, o que demonstra certa preocupação com o ensino de língua, uma vez que, de modo geral, o ensino de língua nas escolas toma por base o conhecimento deixado como legado pela tradição gramatical. O objetivo deste é entender este movimento de produção de gramáticas por linguistas e que implicações ele possui para o ensino de língua portuguesa na escola. Este trabalho está abrigado em um subprojeto, intitulado “Análise de gramáticas escritas por linguistas brasileiros”, vinculado ao projeto “Língua, gramática, variação e ensino”, desenvolvido desde 2017 pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará – Gelopa. Este subprojeto possui quatro perguntas norteadoras: *Que é gramática?*; *Que é ensinar gramática?*; *Para que ensinar gramática?*; e *Como ensinar gramática?*. Esta pesquisa visou a responder a essas perguntas, partindo da análise da concepção de gramática e de ensino de gramática que emerge da obra “A Gramática do Português revelada em textos” (GPRT), da linguista brasileira Maria Helena de Moura Neves, publicada em 2018. De caráter bibliográfico, esta pesquisa partiu, primeiramente, de quatro obras desta autora (NEVES, 2002; 2012; 2013; 2014), no intuito de verificar a convergência ou não da autora entre suas obras e sua produção gramatical, além de servirem de suporte à análise da GPRT. Assim, de acordo com a GPRT, gramática é um sistema adaptável e sensível às pressões do uso, por isso ajustáveis; e ensinar gramática é olhar a língua e as suas inter-relações de forma reflexiva. Para a autora, um ensino de gramática que não se pautar na reflexão do funcionamento da língua não é um ensino significativo para o aluno. O ensino de gramática deve estar relacionado a mostrar como ela organiza as relações, produz as significações e os efeitos pragmáticos dentro de um contexto e, segundo a autora, o ensino de gramática não deve se dissociar das vivências de linguagem, isto é, para refletir sobre a língua, deve-se levar em conta o contexto em que se produziu aquele texto.

Palavras-chave: Gramática. Ensino de Gramática. Ensino de Língua Portuguesa. A Gramática do Português Revelada em Textos.

ABSTRACT

Linguistics, when constituted as a science, in the beginning of the 20th century, does not have its research focus turned to teaching. Despite this, at the end of the same century, a movement of grammar production began, which shows a certain concern with language teaching, since, in general, language teaching in schools is based on the knowledge left as a legacy by grammatical tradition. The objective of this work is to understand this movement of grammar production by linguists and what implications it has for teaching Portuguese in school. This work is part of a subproject, entitled “Analysis of grammars written by Brazilian linguists”, linked to the project “Language, grammar, variation and teaching”, developed since 2017 by the Linguistics Study Group of Western Pará – Gelopa. This subproject has four guiding questions: *what is grammar?*; *what is teaching grammar?*; *why teach grammar?*; and *how to teach grammar?*. This research aimed to answer these questions, starting from the analysis of the concept of grammar and grammar teaching that emerges from the work “A Gramática do Português Revelada em Textos” (GPRT), by Brazilian linguist Maria Helena de Moura Neves, published in 2018. This bibliographic research started, firstly, from four works by this author (NEVES, 2002; 2012; 2013; 2014), in order to verify the convergence or not of the author between her works and her grammatical production, besides serving as a support for the analysis of GPRT. Thus, according to the GPRT, grammar is an adaptable system and sensitive to the pressures of use, therefore adjustable; and to teach grammar is to look at the language and its interrelations in a reflexive way. For the author, grammar teaching that is not based on the reflection of language functions, is not a meaningful teaching for students. Grammar teaching must be related to showing how it organizes relationships, produces meanings and pragmatic effects within a context and, according to the author, grammar teaching should not be dissociated from language experiences, that is, to reflect on the language, one must take into account the context in which that text was produced.

Keywords: Grammar. Grammar teaching. Portuguese Language Teaching. A Gramática do Português Revelada em Textos.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. EDUCAÇÃO, LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA: uma aproximação	11
2.1 Educação: a compreensão da Pedagogia Histórico-crítica.....	15
2.2 Linguística: o nascimento da ciência Linguística, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e a questão da Gramática	19
2.3 Educação, Linguística e Ensino de Língua Portuguesa: estreitando laços	23
3. A NOVA ERA DAS GRAMÁTICAS: o que há produzido	27
3.1. O movimento de produção de gramáticas por linguistas brasileiros	27
3.2. Análise de gramáticas escritas por linguistas brasileiros: produção do Gelopa.....	33
3.2.1. <i>Gramática Pedagógica do Português Brasileiro</i> (2012), de Marcos Bagno, analisada por Marlison Soares Gomes.....	33
3.2.2. <i>Nova Gramática do Português Brasileiro</i> (2010), de Ataliba Teixeira de Castilho, analisada por Adriane Gomes Barroso.....	34
4. “A GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS REVELADA EM TEXTOS”: breve descrição comentada	36
4.1 Caracterização Geral da Obra	36
4.2 Parte I – “Noções Básicas”	42
4.3 Parte II – “Classes e Funções”.....	45
4.4 Parte III – “Para Consulta”	66
5. “A GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS REVELADA EM TEXTOS”: respondendo às perguntas norteadoras	68
5.1 O ensino de gramática na educação escolar e como se insere no ensino de Língua Portuguesa na escola.....	69
5.2 Que é gramática?.....	73
5.3 Que é ensinar gramática?	76
5.4 Para que ensinar gramática?	83
5.5 Como ensinar gramática?	88
5.6 Por uma mudança na postura do ensino de gramática.....	98
6. CONSIDERAÇÕES: breve comparativo entre Bagno (2012), Castilho (2010) e Neves (2018)	103
REFERÊNCIAS	108

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa abriga-se em um projeto mais amplo, “Língua, gramática e variação”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará – Gelopa, desde 2017, coordenado pela Prof^a Dr^a Ediene Pena Ferreira. Neste, está inserido um subprojeto, “Análise de gramáticas escritas por linguistas brasileiros”, cujo objetivo consiste na análise de cada gramática produzida por linguistas brasileiros.

O projeto nasceu da discussão sobre gramática sob a perspectiva da educação linguística realizada em uma mesa-redonda com autores de gramática da língua portuguesa no Brasil – Ataliba de Castilho, Evanildo Bechara, José Azeredo, Marcos Bagno, Mário Perini e Maria Helena de Moura Neves. Sob a coordenação de Moura Neves, esses linguistas discorreram sobre suas gramáticas, completando a frase “Eu defino minha gramática como...”. O debate desaguou na publicação do livro “Gramáticas contemporâneas do Português: com a palavra os autores”, em 2014, organizado por Maria Helena de Moura Neves e Vânia Cristina Casseb-Galvão.

O projeto do Gelopa busca refletir sobre a produção de gramáticas por linguistas e sua relação com o ensino de língua, respondendo a quatro perguntas norteadoras: *Que é gramática?*; *Que é ensinar gramática?*; *Para que ensinar gramática?*; e *Como ensinar gramática?*. Estes questionamentos são respondidos de acordo com o objeto de estudo de cada integrante/pesquisador.

Em 2017, Marlison Soares Gomes deu início aos estudos das gramáticas dos linguistas com a análise da “Gramática Pedagógica do Português Brasileiro”, de Marcos Bagno (2012). Em 2020, Adriane Gomes Barroso apresentou sua análise da obra de Ataliba de Castilho – a “Nova Gramática do Português Brasileiro” (2010). Como continuação, escolhemos analisar a “Gramática do Português revelada em textos”, de Maria Helena de Moura Neves, publicada em 2018. Segue em andamento a análise da “Gramática Descritiva do Português Brasileiro”, de Mário Alberto Perini, publicada em 2016, por Cleilma Sousa Rodrigues Riker.

O cerne da pesquisa é em responder às quatro perguntas norteadoras tomando como base a gramática produzida em 2018 pela linguista Maria Helena de Moura Neves,

na tentativa de verificar quais contribuições oferece para o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Para a consecução dos objetivos, em um primeiro momento foram feitas leituras de quatro obras de Moura Neves, autora com vasta produção sobre gramática e ensino de gramática: *A Gramática Passada a Limpo: conceitos, análises e parâmetros* (2012); *Que Gramática estudar na escola?* (2014); *A Gramática (história, teoria, análise, ensino)* (2002); *Texto e Gramática* (2013). Foi feito um quadro comparativo estabelecendo as respostas encontradas para cada pergunta norteadora, a fim de comparar a convergência do que a autora propõe nestas obras anteriores à publicação de sua gramática.

A relevância desta pesquisa se dá, na medida em que há um novo movimento por parte dos linguistas de produzir gramáticas. Essas produções intentam estabelecer uma ruptura com o paradigma gramatical ancorado na tradição gramatical, no entanto, ainda sem sucesso, uma vez que

os deslocamentos teórico-metodológicos que essas gramáticas operam, os alcances metodológicos que engendram e o arcabouço categorial, conceitual e descritivo que tentam construir parecem deflagrar uma espécie de virada linguística do processo de gramatização brasileira do português, o que aponta para a possibilidade de emergência de um novo paradigma ou de novos paradigmas de gramatização (VIEIRA, 2016, p. 37-38).

Este trabalho entende por tradição gramatical o legado dos alexandrinos, que, diante das invasões bárbaras, viram sua língua, o grego clássico, começar a miscigenar-se pelo contato com outros povos e suas línguas (NEVES, 2005). Os filólogos alexandrinos, como forma de preservação da língua grega, começaram a descrever os usos nos textos homéricos e “codificaram a gramática grega e lançaram o que seria o modelo da gramática ocidental tradicional” (NEVES, 2002, p. 51).

Esta concepção encontra amparo em Vieira (2018), que chama a tradição gramatical de “Paradigma Tradicional de Gramatização”. O autor observa que, ao objetivar a descrição do grego clássico e estabelecer um modelo de língua, os filólogos alexandrinos fazem nascer a tradição gramatical: “nasciam assim a doutrina gramatical e o paradigma prescritivo-normativo de reflexão sobre a linguagem humana, o que denomino de paradigma tradicional de gramatização” (VIEIRA, 2018, p. 63).

Cabe destacar que, embora houvesse linguistas que ensaiaram sobre tópicos de gramática, como José Rebouças Macambira e Joaquim Mattoso Câmara Jr., a pesquisa

centra-se nos autores que se assumem como linguistas e gramáticos, isto é, passam a produzir compêndios gramaticais, com a tentativa de se afastar da tradição gramatical, fazendo emergir em suas produções a influência dos estudos linguísticos.

Este texto encontra-se dividido em 8 seções. Na seção 2, faz aproximação entre Educação e Linguística, buscando a relação entre essas duas áreas do conhecimento. Dentro da educação, a aproximação é feita com base nos estudos de Dermeval Saviani. O intuito é mostrar que uma educação linguística que vise à humanização precisa levar em consideração a língua em uso. Uma vez que estamos circunscritos a um sistema capitalista que se alimenta das desigualdades sociais não reconhecer e não dar visibilidade à variação linguística é ratificar a segregação social. Mostramos que a língua não se reduz a fatores linguísticos, há fatores extralinguísticos associados ao ensino de língua, fatores que necessitam ser considerados, não somente para o ensino de língua eficaz, mas para a emancipação.

Na seção 3, apresentamos, de forma sintética, o que já se tem de publicações de gramáticas produzidas por linguistas e como nasceu esse movimento. Mostramos que a ciência linguística, em sua origem, não focalizava seus estudos no ensino de língua, entretanto, com o passar do tempo e o avanço dos estudos linguísticos, observou-se a necessidade de se debruçar nesta temática, pelas incoerências e incongruências da tradição gramatical. A partir desta observação e mediante as proposições teóricas da Linguística, os linguistas começam a pôr a “mão na massa”, passando a produzir gramáticas para contribuir com o ensino de língua na escola. Fazemos ainda breve descrição dos trabalhos que já foram desenvolvidos pelo Gelopa com base nesta temática.

Na seção 4, trazemos uma descrição comentada de *A Gramática do Português Revelada em Textos*, doravante GPRT. Considerando a extensão da obra, a análise centra-se no que traz de diferencial em relação à tradição gramatical, considerando que essas gramáticas, às quais Vieira (2016) denomina de “gramáticas brasileiras contemporâneas do português”, emergem da necessidade de mudança posta pela virada linguística, também chamada de virada pragmática (VIEIRA, 2016).

Na seção 5, apresentamos as possíveis respostas às quatro perguntas que norteiam esta pesquisa. As respostas são apresentadas dialogando com outros autores

que convergem em ideias com a linguista Maria Helena de Moura Neves, autora da GPRT, embora sempre evidenciando as ideias da autora que é o cerne deste trabalho.

2. EDUCAÇÃO, LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA: uma aproximação

Esta seção busca aproximar os estudos da Linguística que se debruçam sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas dos estudos da grande área da Educação.

A importância dessa aproximação se dá por dois motivos. Primeiramente, porque o ensino está circunscrito à área da Educação; portanto, essa relação é intrínseca, sendo inconcebível tratar um tema e relegar o outro. Essa pesquisa é produzida dentro de um programa de pós-graduação em Educação e nasce de inquietações sobre o ensino de língua considerando a realidade da Educação brasileira.

2.1 Educação: a compreensão da Pedagogia Histórico-crítica

A essência humana “não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais” (MARX, 2001, p. 28). De acordo com Saviani (2003, p. 5), “o conteúdo da essência humana reside no trabalho”, já que, diferentemente de outros animais que, para garantir sua existência, precisam apenas adaptar-se à natureza, o homem necessita transformá-la e ajustá-la às suas necessidades, isto é, em vez de “adaptar-se à natureza, tem de adaptar a natureza a si” (SAVIANI, 2003, p. 5) e isto não é feito senão pelo trabalho.

Como esclarecem Saviani e Duarte (2012, p. 21), é por meio do trabalho que

o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais; (...) nesse processo as necessidades humanas se ampliam, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais.

Para Saviani (2003, p. 5), “esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama trabalho”. Ao fazer isto, que é uma ação intencional, o homem cria um mundo humano, o mundo da cultura. A educação é, pois, um processo de trabalho.

Há dois tipos de trabalho, o trabalho material e o trabalho não material. O primeiro se refere ao “processo de produção da existência humana” (SAVIANI, 2013, p. 11), isto é, para garantir a existência humana, o ser humano produz bens materiais; o segundo se refere à “produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades” (SAVIANI, 2015, p. 12) necessários à produção material.

Podemos desmembrar o trabalho não material em dois tipos: aquele no qual separamos o produto do produtor e aquele no qual o produto é inseparável do ato de produção. A educação situa-se neste último. Ela é exigência do processo de trabalho, exigência para o processo de trabalho e ela mesma é um processo de trabalho não material, no qual não se pode separar o produto do ato de produção. (SAVIANI, 2015).

O principal objetivo da educação deve ser a emancipação (SAVIANI; DUARTE, 2012), a qual acontece à medida que o ser humano se apropria dos bens culturais, através da mediação e do contato com as gerações anteriores, tendo em vista que somos sujeitos históricos.

Não há outra maneira de o indivíduo formar-se e desenvolver-se como genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 22).

A educação emancipatória vai de encontro e não consegue se estabelecer e se consolidar em um sistema econômico capitalista, que privilegia uma pequena classe dominante, em detrimento da grande parcela da população excluída das decisões. De acordo com Mészáros (2008, p. 27),

procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos (...) é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Do modo como o sistema capitalista se configura, a liberdade é aparente, já que o trabalhador, embora não perceba, está submetido ao capital.

seria realmente um absurdo esperar uma formulação de um ideal educacional, do ponto de vista da ordem feudal em vigor, que considerasse a hipótese da dominação dos servos, como classe, sobre os senhores da bem-estabelecida classe dominante. (...) Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes. Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as reformas educacionais que propusessem para remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados (MÉSZÁROS, 2008, p. 26).

Por ser um sistema de exploração, o capitalismo não libera o tempo livre, condição fundamental para que o indivíduo perceba as contradições em que vive. Segundo Frigotto

(2006), o tempo livre é “dilatador da emancipação e da criatividade humanas”. E o que deveria levar o ser humano à sua humanização, leva-o à alienação:

A objetivação, que é a única forma de o ser humano efetivar-se, desenvolver-se, torna-se uma objetivação alienante. Mas isso não significa, de forma alguma, que necessariamente a objetivação produza alienação e exteriorização. As relações sociais capitalistas é que transformam aquilo que seria humanização em seu oposto, ou seja, em alienação: transformam, conforme citado anteriormente, a realização efetiva do trabalho em desefetivação do trabalhador, transformam a objetivação em perda do objeto e servidão a ele, posto que o objeto assume a forma de capital (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 24).

Agnes Heller (2016) divide a vida social em duas esferas: a *vida cotidiana*, composta pela linguagem, objetos e utensílios e usos e costumes de uma cultura; e a *vida não cotidiana*, composta pela Ciência, Arte, Filosofia, Política e Moral. Para ela, o sujeito alienado é aquele que está circunscrito à esfera da vida cotidiana. A objetivação, portanto, é condição essencial para que os seres humanos saiam da condição de alienação, que o sistema capitalista impõe.

Como é um sistema em que poucos concentram acúmulo de riquezas, ele produz a intensificação da pobreza e das injustiças sociais, fazendo com que a pequena elite dominante, que tem educação de qualidade, continue no exercício da dominação (SEVERINO, 2006). Essa pequena elite que detém o poder e privilégios não implementa a educação emancipatória; ao contrário, reproduz seres semiformados (ADORNO, 2008) e induz os indivíduos a um “modo de funcionamento psíquico cristalizado” (ROSSLER, 2004) na esfera da vida cotidiana, incentivando-os a voltar-se para sua subjetividade e permanecer circunscritos à esfera cotidiana, alienados.

Quando se fala em objetivação ou em objetivações, é impossível não fazermos menção à escola. Diante da tamanha desigualdade social, “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2013, p. 14). Ela é o lugar onde encontramos o saber elaborado, já que “é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2013, p. 14). A socialização de conhecimento faz da escola espaço de democratização do saber, uma vez que pessoas de classes populares têm acesso a ele por meio dela e é justamente “a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (SAVIANI, 2013, p. 14).

A escola, entretanto, não atua como deveria, funcionando como um “privilegiado aparelho ideológico do Estado” (SEVERINO, 2006), tomando como universais valores que privilegiam interesses de uma minoria. Devia atuar para a emancipação, pois é a instituição responsável pelo processo de humanização, pelo processo de formação das qualidades humanas (MELLO, 2007). Devia, portanto, atuar na elaboração de um discurso contraideológico, fazendo os alunos se conscientizarem, já que possui dois grandes projetos: o projeto político da sociedade e os pessoais e existenciais de alunos e professores (SEVERINO, 2006). Como espaço público, a escola é a instituição que deve se responsabilizar pela consciência de classe que é a motivadora da emancipação.

À escola cabe a função de promover o acesso à cultura letrada, de conduzir o aluno à apropriação dos bens culturais visando à sua humanização.

A prática escolar, contudo, tem funcionado sob outros princípios, desconsiderando tanto a diversidade de interesses quanto seu papel formador. Por isso mesmo, a atual organização escolar é anacrônica e ineficiente, tanto para os segmentos socialmente mais favorecidos, como também, e mais ainda, para a maioria excluída, que não dispõe de outra forma de acesso ao saber letrado (BRITTO, 1997, p. 25).

É evidente que a educação não compete apenas à escola, mas é nesse ambiente que se tem acesso à educação formal. Quando pensamos que “o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a este tipo de saber é aprender a ler e a escrever” (SAVIANI, 2013, p. 14), vemos que, dificilmente, o indivíduo comum terá acesso a isto senão pela escola.

Além disso, a língua constitui um instrumento de poder importante, principalmente quando consideramos sua modalidade escrita:

O passo fundamental na afirmação de uma variedade sobre as outras é sua associação à escrita e, conseqüentemente, sua transformação em uma variedade usada na transmissão de informações de ordem política e “cultural” (...). As línguas europeias começaram a ser associadas à escrita dentro de restritos ambientes de poder: nas cortes de príncipes, bispos, reis e imperadores. O uso jurídico das variedades linguísticas foi também determinante para fixar uma forma escrita. (...) Tal associação foi um passo fundamental no processo de “legitimação” de uma norma (GNERRE, 1994, p. 7 - 8).

Isto posto, discutimos, a seguir, em que aspectos a Linguística, como a ciência que estuda a linguagem, se relaciona com o que advém do campo da Educação.

2.2 Linguística: o nascimento da ciência Linguística, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e a questão da Gramática

Quando do nascimento da Linguística como ciência, no século XX, com os estudos de Ferdinand de Saussure, a língua foi considerada homogênea. Saussure (2006) percebeu uma dupla faceta da linguagem – *langue* e *parole* –, mas optou por se debruçar apenas sobre a *língua*, entendendo a *fala* a faceta individual, particular e assistemática. A *língua*, a faceta social e coletiva da linguagem, mostrava-se sistemática e, como tal, correspondia a um sistema unitário e homogêneo, muito embora a *parole* pudesse provocar mudanças na *langue*.

Noam Chomsky, que, juntamente com Saussure, compõe a concepção formalista de linguagem, pauta seus estudos no que designa *competência* (a *langue* de Saussure), em detrimento do desempenho (a *parole* de Saussure), reconhecendo a invariabilidade da competência, em contraposição à variabilidade do desempenho (KENEDY, 2009). Para Chomsky, a linguagem é uma faculdade mental natural, acionada através da interação social, embora tenha caráter eminentemente biológico.

Com os avanços dos estudos linguísticos, embora fosse nítida a importância de estudar a estrutura gramatical, a motivação encontrava-se na *fala*, nos fatos da língua (CUNHA, 2009), a impulsionadora das mudanças na *língua*. Assim, a língua deixa de ter caráter homogêneo, sendo concebida como heterogênea e passível de modificações, transformações, no tempo (variação diacrônica), em diferentes regiões (variação diatópica), entre diferentes faixas etárias (diageracional), entre diferentes gêneros (variação diagenérica), entre diferentes estratos sociais (variação diastrática), em diferentes contextos (variação diafásica) e em diferentes meios ou veículos (variação diamésica).

Essas modificações ocorrem, normalmente, por fatores extralinguísticos. Por isso, é necessário levar em conta as questões sociais em uma análise linguística. Não apenas a forma é analisada, o contexto social também; surgem, dessa maneira, as abordagens não formalistas da linguagem, para as quais se deve considerar a língua em uso e as funções que exerce nos mais diferentes contextos de uso.

Importante destacar que, quando do nascimento da linguística como ciência, não se tinha a finalidade nem se vislumbrava a relação com o ensino. Contudo,

pode-se dizer que a Linguística passou a ter um papel progressivamente mais visível no ensino de língua a partir dos anos 70. Uma análise acurada dos manuais de ensino de língua em todas as suas modalidades mostrará que de algum modo a Linguística esteve sempre presente, algumas vezes mais e outras vezes menos; algumas vezes bem outras vezes mal assimilada. No geral, houve e continua havendo uma certa defasagem na aplicação dos princípios linguísticos ao ensino. Mas tudo leva a crer que nunca o papel da Linguística no ensino de línguas se fez notar tanto como hoje em dia (MARCUSCHI, 2016, p. 30).

É das inquietudes de o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras ancorar-se na tradição gramatical, que, ao final do século XX, alguns linguistas começam a questionar sobre como se propõe o ensino de língua portuguesa no Brasil e a propor mudanças. O ensino de língua passa a ter a atenção da Linguística, com a introdução da noção de variação linguística nas discussões. O alcance da discussão é tamanho que chega a constituir o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998.

Com tamanho alcance, a variabilidade e as diferenças linguísticas no Brasil são visíveis (afinal, há que reconhecer que o Brasil é um país constituído por enorme diversidade cultural, religiosa, racial e linguística – um país miscigenado). Apesar disso, persiste o mito de que as pessoas falam igualmente e, se não falam, deveriam falar, visto que há uma norma a ser seguida independentemente do contexto.

Assim, “a questão da língua no Brasil não é apenas linguística, mas, antes de tudo, política. Ela interessa à *polis* como um todo, na medida em que atravessa diretamente e afeta profundamente inúmeras situações sociais” (FARACO, 2008, p. 28). É perceptível, no contexto de um Estado (que reflete o privilégio de uma classe burguesa), a exigência de forte nacionalismo, o que sugere a concepção de uma língua una, homogênea, já que propõe um Estado unificado com vistas a dificultar a diluição da soberania de um Estado nacional, por isso

a língua transformada em pátria falseia o conceito de língua (porque não se a toma em sua concreta realidade heterogênea – social, cultural e política. É antes em ente abstrato, etéreo, aespacial e atemporal, portador de um “gênio” ou “espírito” a que nada se sobrepõe); e falseia igualmente o conceito de pátria (porque apaga a materialidade das relações socioculturais, históricas e políticas que a constituem). (FARACO, 2016, p. 241).

Isto se dá porque

a nação moderna (...) é uma realidade historicamente recente, produto da constituição de uma comunidade ‘imaginada’ pela burguesia. No processo de invenção dessa comunidade, é fundamental a constituição de um mercado linguístico unificado (LAGARES, 2018, p. 50).

É por este motivo que, mesmo ante as pesquisas e comprovações linguísticas que asseveram a presença da variação linguística no país, há o objetivo de estabelecer um padrão linguístico:

O conceito de norma é retomado como meio teórico para capturar os conflitos ideológicos dentro de uma comunidade de fala complexa, como as encontradas nas sociedades de classe; conflitos esses que são, por um lado, reflexos das contradições de classe no plano da infraestrutura socioeconômica e, por outro lado, se traduzem no julgamento social das formas linguísticas, que vai atuar como um poderoso mecanismo na construção da hegemonia ideológica que legitima e reproduz as relações infraestruturais de apropriação de renda e exploração econômica (LUCCHESI, 2015, p. 45).

Nisto, como mostra Lucchesi (2015), o forte apelo que há para o estabelecimento de uma língua única é reflexo de espécie de camuflagem que tenta esconder “os conflitos ideológicos dentro de uma comunidade de fala complexa”. Contudo, há consequências, como exclusão social, discriminação, coerção e violações de direitos, quando se busca a todo custo essa unidade e coesão linguísticas, cultural e ideológico-religiosa para atender à unificação de um Estado nacional (LAGARES, 2018). O nascimento da gramática tradicional, chave do ensino de língua na maioria das escolas brasileiras, está associado a essa relação de controle, a fim de servir como modelo de língua. A gramática, de certa maneira, nasce com um papel político e social: o de modelar (NEVES, 2014).

A história da gramática remonta ao período helenístico, “a concretização de um ideal de Alexandre: o de levar e difundir a língua e cultura gregas aos territórios que conquistava” (VIEIRA, 2018, p. 44). Diante do objetivo de expansão do território, os gregos começaram a ver o desmoronamento de sua língua “pura”, que, como toda língua natural, começou a apresentar variação. A partir dos estudos de textos homéricos, os gramáticos alexandrinos debruçaram-se sobre o que consideravam a língua “pura”, “correta”; comentavam e descreviam seus aspectos fonéticos, morfológicos, sintáticos, ortográficos, estilísticos com o objetivo de preservação da língua prestes a “se perder”. Foi dessa forma que “passaram a constituir um ramo autônomo do conhecimento: a *grammatikē*, a arte de escrever” (VIEIRA, 2018, p. 47).

Desse “primeiro sistema gramatical de uma língua ocidental” (VIEIRA, 2018, p. 47), os gramáticos alexandrinos, verificando regularidades e irregularidades, propuseram o que serviria de consulta para que o povo grego falasse “corretamente”. Esta atitude se

deu em virtude do intuito de preservar a língua “correta” de Homero dos “barbarismos” que pairavam naquela região, uma vez que os gramáticos alexandrinos não obstante reconhecessem as mudanças sofridas pela língua grega, fizeram juízos de valor negativos, ou seja, julgaram negativamente e, através dessa “veneração alexandrina pela língua homérica – o grego clássico” (VIEIRA, 2018, p. 47), estabeleceram a tradição prescritivista nos estudos gramaticais.

Quando olhamos o processo histórico de gramatização em Língua Portuguesa (VIEIRA, 2018), vemos que a língua exerce papel fundamental na dominação de um povo. No Brasil não foi e não é diferente. A concepção de erro que emerge da tradição gramatical é indispensável para o controle do povo, por meio da uniformização, com a finalidade de atenuar a diversidade linguística regional e social (FARACO, 2008).

Mudam os discursos da gramática, alteram-se os modos de ver e de explicar o funcionamento da língua, mas as gramáticas asseguram sempre seu papel na produção das relações políticas, históricas e sociais. Construir impérios, criar identidades nacionais, garantir a ordem social para a gramática, que, dessa forma, tem seu discurso justificado e renovado (BARROS, 2010, p. 36).

A Gramática emerge para unificar um Estado que está sendo “desmantelado”, dentro do qual a ordem deve ser reestabelecida, sem a qual é impossível conceber o progresso social. À gramática está associada a norma padrão. Sobre o conceito de norma padrão, Faraco (2008, p. 72) esclarece que

a produção desses instrumentos linguísticos para essas línguas [europeias ocidentais] começa na Europa nos fins do século XV, impulsionada pela necessidade política de se alcançar certa unidade linguística nos Estados Centrais que então se constituíam. Em outras palavras, a unificação e a centralização política tiveram um efeito centrípeto também sobre a língua, ou seja, um mundo que superava a fragmentação econômica, social e política própria da sociedade feudal passava a ter a necessidade de uma referência em matéria de língua que pairasse acima da grande diversidade regional e social.

A forma “eleita” para constituir as gramáticas em Língua Portuguesa é a variedade privilegiada. Falamos “privilegiada” no sentido de que esta variedade é a culta, isto é, aquela “que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita” (FARACO, 2008, p. 73). E é exatamente este o porquê de ser esta a forma eleita, visto que “foi em razão de seu prestígio entre os letrados que a norma culta/comum/*standart* das línguas europeias ocidentais modernas foi gramatizada, isto é, passou a ser objeto de gramáticas e dicionários” (FARACO, 2008, p. 72).

A variedade privilegiada se refere, portanto, à variedade da elite letrada, que, impõe sua forma de falar e escrever a todos.

A forma de fala que foi elevada à categoria de língua nada tem a ver com a qualidade intrínseca dessa forma. Fatos históricos (econômicos e políticos) determinaram a “eleição” de uma forma como a língua portuguesa. As demais formas de falar, que não correspondem à forma “eleita”, são todas postas num mesmo saco e qualificadas como “errôneas”, “deselegantes”, “inadequadas para a ocasião”, etc. (GERALDI, 1984, p. 44).

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil, de modo geral, permanece ligado à ideologia da homogeneidade linguística. E isto se dá de forma proposital, tendo em vista as políticas linguísticas que refletem o projeto de continuidade no poder de uma pequena elite dominante.

2.3 Educação, Linguística e Ensino de Língua Portuguesa: estreitando laços

O homem é um sujeito histórico, “a humanidade (...) é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). E também a língua é histórica e faz parte dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que cheguem à emancipação. Como tal, integra o processo de educação.

Considerando que a língua é condicionada e condiciona aspectos não só linguísticos, mas sociais, históricos, econômicos e políticos (LUCCHESI, 2015), a educação linguística que visa à humanização deve lançar mão da reflexão sobre a língua, a fim de que o aluno passe a ter consciência linguístico-político-social.

A escolha de uma postura, de uma concepção de ensino de língua está associada a uma opção ideológica, mesmo que inconscientemente. Não há neutralidade: “é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula” (GERALDI, 1984, p. 42).

Possenti (1984) é transparente quanto a isso quando escreve sobre “gramática e política”, mostrando três concepções de gramática, correlacionando-as à concepção política correspondente.

Em um primeiro tipo de gramática,

o termo gramática designa um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem ‘falar e escrever corretamente’; (...) num segundo sentido,

gramática é o conjunto de regras que um cientista dedicado ao estudo de fatos da língua encontra nos dados que analisa a partir de uma certa teoria e de um certo método; [e, em uma terceira acepção], a palavra gramática designa o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar (POSSENTI, 1984, p. 32).

Dessa forma, segundo Possenti (1984), temos a gramática prescritiva (tipo 1), a gramática descritiva (tipo 2) e a gramática internalizada (tipo 3). O autor discorre sobre o caráter político de cada uma das três. Entretanto, pelo fato de a gramática do tipo 1 ser, em certa medida, a que é trabalhada na escola, gostaríamos de centrar nossa atenção nela.

Ao falar sobre o que há de político nesse tipo de gramática, o autor observa que

Em gramáticas do tipo 1, o que há de político é mais do evidente. Elas são excludentes em alto grau. Em primeiro lugar, excluem a fala, considerando propriamente corretas apenas as manifestações escritas (...). Ao eleger a escrita, não elegem qualquer manifestação escrita. Adotam como modelo a escrita literária. (...) Em segundo lugar, uma gramática assim pensada e construída exclui a variação, tanto a oral como a escrita (POSSENTI, 1984, p. 36 - 37).

Optar por um ensino de língua circunscrito a um ensino de gramática nesta concepção vai de encontro ao “ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de formação omnilateral” (BRITTO, 2017). Uma concepção de gramática que a conceba como estrutura rígida, não passível de mudanças e de variação, a-histórica não revela a complexidade da língua. E nisto há um propósito, pois à língua está correlacionada a *polis* (FARACO, 2008). As políticas linguísticas revelam a intenção do Estado (LAGARES, 2018), mesmo que essas intenções sejam turvas.

A escola, como parte da estrutura estatal, transparece esse posicionamento político, inclusive no que diz respeito ao ensino de língua. Britto (1997, p. 105) chama a atenção para isto quando afirma que “a ilusão de neutralidade apenas obscurece o caráter preconceituoso presente nesta prática de ensino ‘normal’”.

É óbvio que a escola tem finalidade, sempre. Trata-se, em qualquer sociedade, de um poderoso instrumento social de produção de consciências e, na sociedade capitalista, constituiu-se fundamentalmente como lugar de reprodução de um saber instituído, exercendo sua ação através de procedimentos coercitivos e discriminatórios, assim como pelo estabelecimento de modelos de avaliação de valores e comportamentos (BRITTO, 1997, p. 104).

A escola, ao pautar o ensino em questões somente estruturais, terminológicas e taxonômicas, desconsidera a reflexão sobre a variação, a diversidade e a mudança

linguísticas. A falta do ensino reflexivo é um dos fatores que deixa o homem – tomamos aqui o aluno na sua condição humana – circunscrito à sua cotidianidade (HELLER, 2016), linguística e socialmente alienado, com comportamentos preconceituosos.

O preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos. Os preconceitos sempre desempenham uma função importante também em esferas que, por sua universalidade, encontram-se acima da cotidianidade; mas não procedem essencialmente dessas esferas, nem aumentam sua eficácia; ao contrário, não só a diminuem como obstaculizam o aproveitamento das possibilidades que elas comportam. Quem não se liberta de seus preconceitos artísticos, científicos e políticos acaba fracassando, inclusive pessoalmente (HELLER, 2016, p. 69).

Propor o ensino de língua e de gramática que parta da língua em uso é não deixar o aluno relegado à cotidianidade, fazendo com que permaneça em sua alienação. Deve-se lançar mão de um ensino que leve à reflexão para explicar o funcionamento da língua, refletir sobre as questões históricas, sociais, políticas, econômicas e linguísticas. Ele é o ponto de partida, não o lugar de estagnar. É a partir das reflexões sobre esses processos que os alunos chegam à consciência do lugar que ocupam.

É necessário que a escola adote postura contra-hegemônica (SEVERINO, 2006) e inclua repensar o ensino de língua. É dever da escola preencher as lacunas e ensinar a língua que o aluno não conhece ou não domina e que só aprende por meio da educação formal. No entanto, esses usos não podem ser forma a ser seguida, independentemente do contexto. Não devem ser prescrição, norma a ser obedecida.

Não se trata, portanto, de “aprender a língua padrão” para ter acesso à cidadania. Trata-se de construir a linguagem da cidadania, não pelo esquecimento da “cultura elaborada”, mas pela reelaboração de uma cultura (inclusive a linguística) resultante do confronto dialógico entre diferentes posições (GERALDI, 2010, p. 37).

Estamos envoltos num sistema cujo objetivo é “manter o proletariado no seu lugar” (MÉSZÁROS, 2008). Pela condição irreformável do capital (MÉSZÁROS, 2008), a mudança precisa ser densa e profunda. E a condição linguística dos falantes reflete essa sobreposição de classes, já que “uma variedade linguística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 1994, p. 6 - 7).

Por isso, o ensino de língua não pode levar em conta somente fatores linguísticos, quando há uma gama de fatores extralinguísticos que impactam diretamente a língua e

o ensino de língua. É necessário ser franco e mostrar aos alunos os fatos da língua: que a mudança, a variação são características intrínsecas à língua. Precisamos partir do uso para entender o funcionamento da mudança, da variação (NEVES, 2003) e as questões sócio-históricas a ele relacionadas (FARACO, 2016).

É nesse sentido que surgem novas propostas de gramática, não mais prescritivas, mas descritivas e tratando da língua portuguesa utilizada pelos falantes.

[Linguistas brasileiros], nos idos anos 1960, a partir da institucionalização da linguística no Brasil e nos novos posicionamentos exigidos para a prática de ensino de português e gramática a um aluno agora diversificado, [começaram a fazer] “críticas à gramática tradicional, no que diz respeito tanto a seus frágeis aspectos teóricos-metodológicos quanto a seu posicionamento político-ideológico de subserviência a um comportamento linguístico ideal e irreal” (VIEIRA, 2018, p. 238).

É nesse momento que surge “a nova era das gramáticas” (MACHADO, 2013). Assim como críticas a essas gramáticas:

As obras ora se afastam, ora se aproximam da tradição gramatical, pois, embora concordem que os fundamentos teóricos e taxonômicos da tradição não são suficientes, em geral não os substituem por um paradigma teórico-metodológico claro e muitas vezes naturalizam o aparato descritivo da tradição. Além disso, se tais gramáticas reconhecem e valorizam diversas formas e construções da morfossintaxe dos brasileiros, historicamente marginalizadas ou mesmo vetadas pelos puristas, também não deixam de recortar e uniformizar a língua descrita quando escolhem uma variedade/modalidade/registro que parece valer mais a pena ser gramatizada (VIEIRA, 2018, p. 242).

Ainda que haja críticas de linguistas produzirem gramáticas e, com isso, fazer um recorte sincrônico da língua, “elegendo” algumas variedades e “excluindo” outras, é certo que o fenômeno, impulsionado pelas inquietações em relação ao ensino de língua, reflete uma mudança positiva, na medida em que aqueles que antes teorizavam sobre a língua, começam a se preocupar com o ensino, passam a teorizar sobre isto e, inconformados com a falta de perspectiva, começam a impulsionar a mudança na metodologia e nos objetos de ensino de língua na escola.

Uma das formas de a linguística se aproximar do ensino – o que não era, *a priori*, seu escopo de estudo – está em produzir gramáticas que contemplem o que teoriza e propõe dentro de seu arcabouço teórico. É sobre esse movimento que discorreremos na seção a seguir.

3. A NOVA ERA DAS GRAMÁTICAS: o que há produzido

Esta seção intenta mostrar como se deu a preocupação da Linguística com o ensino de língua portuguesa nas escolas. Apresentamos, em ordem cronológica, as gramáticas produzidas pelos linguistas brasileiros e fazemos o resumo dos trabalhos desenvolvidos pelo Gelopa e já concluídos.

3.1 O movimento de produção de gramáticas por linguistas brasileiros

A Linguística, quando se estrutura como ciência, não tem foco voltado ao ensino de língua. Iniciara estudos sobre ensino de língua, mas não sinalizava sobre o ensino de gramática, embora os linguistas a estudassem, no sentido lato, como organização interna da língua. A crítica dos linguistas ao ensino de gramática tradicional era recorrente, embora inexistissem gramáticas escritas por linguistas; havia livros, artigos.

Foi Perini quem provocou o início desta discussão, em 1985, com a obra “Para uma nova gramática do português”, que apresenta proposta de renovação do ensino de gramática nas escolas. Em 1983, Amini Boainain Haury lança “Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa”, obra em que se posiciona “criticamente à chamada gramática normativa tradicional, apontando-lhe contradições e insuficiências conceituais e metodológicas... defendendo uma revisão dos estudos gramaticais do português” (FARACO e VIEIRA, 2016, p. 9).

A partir do descontentamento dos linguistas com o ensino de língua e do incômodo de como se ministrava o ensino gramatical que, em 1995, Perini lança a primeira gramática produzida por um linguista, a “Gramática descritiva do português”. Na contracapa lia-se:

Há muito tempo pesquisadores e professores de Língua Portuguesa vêm demonstrando uma insatisfação com as deficiências das gramáticas normativas, apontando o crescente desinteresse dos alunos por este campo de ensino. Dessa forma, as maiores lacunas dizem respeito à falta de coerência interna, à sua inadequação às realidades de nossa língua hoje e à má formulação de normas e definições. Assim, apoiando-se nas contribuições e evoluções dos estudos linguísticos dos últimos anos, Mário A. Perini elabora uma nova gramática e pretende com isso suscitar a discussão sobre os fatos que se observam num exame crítico da língua portuguesa atual, além da necessidade de se repensar o ensino de gramática. Não é também objetivo do Autor instituir uma nova gramática do português no Brasil e nem mesmo resolver todos os problemas das gramáticas normativas que até então conhecemos. No entanto, procura

descrever as lacunas de nossos compêndios tradicionais e, sempre que possível, apresentar suas propostas sob um novo enfoque, com mais rigor e de acordo com os estudos recentes.

Com as publicações de Perini e a série das “Gramáticas do português falado” (1991-2002), coordenada por Ataliba Castilho, obras precursoras desta discussão – deu-se início a um novo ciclo de produção de gramáticas: “Gramática descritiva do português” (PERINI, 1995); “Gramática de usos do português” (NEVES, 2000); “Gramática Houaiss da Língua Portuguesa” (AZEREDO, 2008); “Gramática do brasileiro” (FERRAREZI JR.; TELES, 2008); “Gramática do português brasileiro” (PERINI, 2010); “Nova gramática do português brasileiro” (CASTILHO, 2010); “Gramática pedagógica do português brasileiro” (BAGNO, 2012); “Gramática da língua portuguesa padrão” (HAUY, 2014); “Gramática Inteligente do Português” (VITRAL, 2017); e “A Gramática do Português revelada em textos” (NEVES, 2018). Este movimento de produção de novas gramáticas pode ser mais bem visualizado na imagem que segue.

FIGURA 1 – Gramáticas produzidas por linguistas brasileiros



Elaborada pela autora

Segundo Francisco Vieira, a partir das pesquisas linguísticas do século XX e devido à sua incorporação às universidades brasileiras, o estudo da língua ganha fôlego, ampliando a compreensão da língua portuguesa falada no Brasil.

Esses movimentos no contexto da pesquisa e do ensino do português acabaram por alcançar e modificar, paulatinamente e de forma peculiar, o próprio espaço da produção de gramáticas de língua portuguesa, a começar pelas *gramáticas escolares*, também chamadas de *gramáticas didáticas ou pedagógicas* (VIEIRA, 2016, p. 34).

De acordo com o autor, as gramáticas são assim denominadas porque são redigidas com o objetivo de servir ao ensino de língua, tornando-se instrumentos de ensino. Essas gramáticas têm caráter descritivo. A gramática prescritiva é

o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrada pelos bons escritores. Dizer que alguém “sabe gramática” significa dizer que esse alguém “conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente”. Essa concepção de gramática tem raízes muito antigas. Um bom gramático seria aquele que diz como se deve escrever, seja baseado em uma certa “lógica”, seja baseado no “uso legitimado” por algum critério (FRANCHI, 2006, p. 16 - 17).

Esta concepção de gramática emite juízo de valor ao que é falado, diferentemente da gramática descritiva, que segundo Carlos Franchi, consiste em

um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua, uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que gramatical do que não é gramatical. “Saber gramática” significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade (FRANCHI, 2006, p. 22).

A gramática prescritiva tem caráter descritivo, todavia limitado à língua escrita e ancorado na língua do passado, especificamente a literária, desconsiderando toda sorte de variação. Descreve uma língua detentora de uma “aura” que, pela “pureza”, chega a ser idealizada, não sendo falada de fato. Estabelece o que deve ser usado – o que está certo e o que estaria errado. Por emitir este juízo de valor, acaba sendo prescritiva. A gramática descritiva descreve a língua em uso, não faz juízo de valor, não determina que uma forma ou outra é melhor. Tenta incluir na descrição as diversas variedades da língua, não partindo da língua literária nem a elegendo como ideal.

À medida que vemos linguistas com uma nova postura de produzir gramáticas, percebemos um movimento intentando instaurar um novo paradigma. Cabe saber as contribuições dessas gramáticas ao ensino de Língua Portuguesa e os efeitos no ensino e na aprendizagem.

É em meio a essa discussão, sob a perspectiva da educação linguística, que foi realizada, no IV SIMELP (Simpósio Mundial dos Estudos de Língua Portuguesa), em 2013, a mesa-redonda com autores de gramática da língua portuguesa no Brasil – Ataliba de Castilho, Evanildo Bechara, José Azeredo, Marcos Bagno, Maria Helena de Moura Neves e Mário Perini e a representação portuguesa pela linguista Maria Helena Mira Mateus.

Coordenados por Moura Neves, esses linguistas discorreram sobre suas gramáticas completando a frase “Eu defino minha gramática como...”. O debate desaguou na publicação do livro “Gramáticas contemporâneas do Português: com a palavra os autores”, em 2014, organizado por Moura Neves e Casseb-Galvão. Nessa obra, Maria Helena faz um comentário resgatando sua primeira gramática:

Na primeira obra, o funcionamento dos itens de língua portuguesa é descrito segundo seu uso efetivo no amplo corpus escrito disponível, com ocorrências de diferentes registros e gêneros, entendendo-se que a avaliação dos usos é o objeto e é a meta natural de uma gramática que apreenda o envolvimento dos componentes de interação (NEVES, 2014, p. 70, 71).

A autora comenta sua nova gramática (à época, no prelo), cerne da discussão desta pesquisa:

Na segunda obra, com a mesma crença na validade da observação da linguagem se fazendo, o objetivo é levar lições de gramática (de uso potencial no ensino) ao mesmo universo que é da ciência e é da história, que quer raciocínio e também requer arte, que traz lição e traz vivência... ou seja, que se atinge com reflexão (NEVES, 2014, p. 71).

A partir desta primeira produção, surgiu a ideia de outro livro, dando vez e voz aos leitores especialistas das obras gramaticais, a fim de que esboçassem críticas às gramáticas produzidas pelos linguistas participantes da mesa-redonda. Assim, em 2016, publica-se “Gramáticas Brasileiras: com a palavra, os leitores”, organizado por Carlos Alberto Faraco e Francisco Eduardo Vieira.

Apesar de ter participado da mesa-redonda, Mira Matheus não participa dessa nova publicação. Por sua obra tratar aspectos do português europeu e se tratar de uma obra multiautoral, os organizadores optaram por fazer ajustes, não incluindo a obra da autora. Por outro lado, incluíram a análise crítica da obra “Gramática da língua portuguesa padrão”, de Amini Boainain Haury, publicada em 2014.

Os autores, na apresentação do livro, fazem uma consideração interessante:

Em apenas quinze anos, no interstício de 1999 a 2014, assistimos no Brasil a um *boom* gramatical: novas e diferentes gramáticas monoautorais da língua portuguesa vieram à luz. Se distribuíssemos essas gramáticas ao longo desse intervalo de tempo, teríamos aproximadamente uma gramática a cada dois anos (FARACO; VIEIRA, 2016, p. 7).

Nesta obra que evidencia a ótica dos leitores, Maria Filomena Gonçalves (professora da Universidade de Évora) é uma das leitoras críticas da primeira gramática de Maria Helena de Moura Neves, a “Gramática de usos do português”, publicada em 2000, ao lado de Ana Lima (UFPE) que também escreve um capítulo nesta obra, no qual discorre criticamente sobre a primeira produção de Maria Helena de Moura Neves. Entre os comentários tecidos por Maria Gonçalves, está:

A gramática de usos é uma obra singular no contexto da produção gramatical do português porque, ademais de estar focada nos usos dos brasileiros, articula habilmente uma perspectiva tradicional – plasmada nas “classes de palavras” – com uma perspectiva linguística (descritiva) da língua. Com efeito, Maria Helena de Moura Neves assume a estratégia de tomar as “classes de palavras” como ponto de partida para a organização interna da sua Gramática de usos, na qual a autora se propôs a conciliar a tradição da gramática e a da linguística (GONÇALVES, 2016, p. 240 - 241).

Além disso,

É uma obra que sugere reflexões de várias ordens, uma vez que, precisamente por estar orientada para os “usos”, tanto se afasta das ditas gramáticas tradicionais – aquelas que observam a língua através de uma lente normativa (como deveria ser e não como ela é), prescritora de regras e homogeneizadora, logo, em sentido contrário à heterogeneidade da língua – como se distancia da maioria das gramáticas suas contemporâneas, muitas das quais, mau grado as respectivas concepções linguísticas (funcionalismo, gerativismo, cognitivismo) e ressalvadas as exceções, nem sempre assentam num corpus (GONÇALVES, 2016, p. 241).

Também Ana Lima faz algumas observações sobre a obra:

O diálogo instaurado entre as obras [que versam sobre gramática, escritas por Maria Helena de Moura Neves] e o manual pode ser considerado “confortável” porque é neste último que se corporificam as assunções, as proposições, as crenças, as reflexões daquele conjunto de obras. (...) A *Gramática de usos do português* compõe, então, com o conjunto de obras acima listado (além de outras obras que não apresentam o termo “gramática” no título e muitos outros textos avulsos) um acervo valioso para os estudiosos da linguagem, assentado em bases sólidas e erigido com admirável coerência (LIMA, 2016, p. 215 - 216).

Apesar de reconhecerem avanços instaurados na primeira publicação da gramática de Maria Helena, as duas leitoras demonstram certas fragilidades na obra.

Entre as fragilidades está a intenção da autora da gramática de que sua obra seja acessível a leitores leigos, não especializados; no entanto,

o denso volume de informações encontrado na GUP causa certo espanto ao “leitor comum”. Mesmo o “estudioso da língua portuguesa” terá alguma dificuldade na leitura, principalmente se não estiver familiarizado com uma metalinguagem bastante especializada e com os princípios funcionalistas que ancoram a obra (LIMA, 2016, p. 224).

A mesma percepção tem a outra leitora crítica que afirma que,

por mais que, durante a escolarização, o “falante comum” tenha sido exposto a uma aparelhagem conceptual e terminológica atualizada e depurada, com vista ao conhecimento explícito do funcionamento da língua portuguesa, não é certo que, sem preparo para aquelas conceptualizações, ele seja capaz de descortinar o alcance de termos como “predicação”, “argumento”, “referenciação”, “fórico” etc., termos esses que, evidentemente, fazem parte do jargão do linguista ou mesmo do estudante de linguística (GONÇALVES, 2016, p. 242).

Apesar de buscar aproximação com o leitor não especializado, a forma como Neves (2000) constitui sua gramática dificulta essa aproximação e até a compreensão talvez até de leitores que conhecem a linguística, mas desconhecem o jargão funcionalista. A tentativa de aproximação vai além, na medida em que parte das classes de palavras. Contudo,

ao tomar as classes de palavras como ponto de partida, é evidente que Moura Neves não rompe com a herança à qual se referia Matos e Silva, se bem que na Gramática de usos, aos invés da gramática tradicional, as classes sejam “avaliadas em relação ao texto” (e não atomisticamente), porque este é a “real unidade de função”, e nele, não nos seus componentes individuais – palavra, sintagma, oração –, é ativada toda a carga relacional, semântica e interacional dos enunciados (GONÇALVES, 2016, p. 243).

Outra fragilidade é que,

embora na pesquisa realizada para a coleta de dados presentes na GUP tenham sido investigadas diferentes práticas de letramento, a descrição que nela se faz prioriza a língua escrita, ainda que em diferentes registros. Os usos representativos da língua falada são analisados pelo viés da escrita. Ou seja, na GUP, as informações referentes à modalidade oral da língua advêm na análise de “representações”, “simulações”, e não da fala real. Com isso, características próprias da fala distensa como repetições, hesitações, correções, truncamentos na estrutura, não podem ser investigadas. (...) a GUP frustra, de certa maneira, os esforços envidados por pesquisadores da oralidade no sentido de fazerem constar as reflexões sobre a língua falada nos estudos de língua portuguesa, em todos os níveis escolares (LIMA, 2016, p. 224 - 225).

Num breve comparativo, a “Gramática de usos do Português”, publicada em 2000, e “A Gramática do Português revelada em textos”, publicada em 2018, permite destacar algumas diferenças e outras semelhanças.

Dentre as diferenças, a primeira obra se revela mais técnica, emergindo a relação da autora com a corrente funcionalista, não adotando proximidade com o professor que atua na escola, embora envide esforços para tal. Já na segunda obra, a autora se despe da terminologia técnica funcionalista e busca se aproximar do público atuante em sala de aula e de seus “aprendizes” (NEVES, 2018, p. 27), como ela mesma coloca. Essa aproximação fica evidente quando a autora explica que se utiliza da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB).

Dentre as semelhanças, em ambas as gramáticas, a autora toma exemplos de usos reais da língua, exemplos que levam em consideração o uso, considerando tanto a língua falada quanto a escrita, provendo descrição do uso efetivo, embora, como já evidenciado, a análise da língua falada apresente certa fragilidade, já que foi analisada por meio da língua escrita, como ressalva a professora Ana Lima.

3.2. Análise de gramáticas escritas por linguistas brasileiros: produção do Gelopa

Antes de apresentar a descrição da gramática objeto desta pesquisa, cabe destacar o direcionamento do projeto maior que o Gelopa, a partir de 2017, se propôs a desenvolver. Já há duas pesquisas concluídas, as quais respondem aos seguintes questionamentos: *Que é gramática?*; *Que é ensinar gramática?*; *Para que ensinar gramática?*; e *Como ensinar gramática?*. Examinemos estes dois estudos.

3.2.1. Gramática Pedagógica do Português Brasileiro (2012), de Marcos Bagno, analisada por Marlison Soares Gomes

Em 2017, Marlison Soares Gomes deu início aos estudos que tomam por base de pesquisa as gramáticas dos linguistas, fazendo a análise da “Gramática Pedagógica do Português Brasileiro”, de Marcos Bagno, publicada em 2012.

Gomes (2019) expõe a visão de Bagno (2012), para quem a gramática tradicional é inconstante, volátil, desaguando em constantes transformações e mudanças. Baseado nas ideias de Bagno, Gomes (2019, p. 40) afirma que a “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”.

O ensino de gramática deve partir de usos reais da língua, não priorizando as formas literárias, que não se encontram no uso cotidiano. O ensino taxonômico partindo de estruturas hipotéticas e desconsiderando o contexto não conduz à aprendizagem reflexiva, limitando-se a um ensino mecânico, até irracional. O ideal seria realizar atividades epilinguísticas com os alunos, em vez de atividades metalinguísticas.

Desta forma, Bagno (2012) explicita que ensinar gramática aos alunos é fornecer-lhes a possibilidade de adequação da língua aos diferentes contextos, considerando que a dinamicidade linguística e a variedade dentro do seio familiar não dão conta desta complexidade, devendo a escola oferecer esta oportunidade. Além disso, deve-se substituir o ensino da norma padrão nas escolas pelo ensino de norma culta urbana real e é a partir dela que o autor propõe mudanças no ensino de língua materna.

Assim, sugere que o ensino de língua se pautem em aulas reflexivas, através de atividades epilinguísticas, partindo de textos autênticos, falados e escritos. A educação linguística deve partir de observação de usos reais da língua contemporânea, deixando transparente ao aluno o caráter volátil e efêmero de gramática, uma vez que provisório.

3.2.2. Nova Gramática do Português Brasileiro (2010), de Ataliba Teixeira de Castilho, analisada por Adriane Gomes Barroso

Em 2018, Adriane Gomes Barroso, em continuação ao macroprojeto do Gelopa, inicia a análise da “Nova Gramática do Português Brasileiro”, publicada em 2010, por Ataliba Teixeira de Castilho. Sua pesquisa mostra que, de acordo com Castilho (2010), a gramática corresponde a um sistema linguístico, constituído por estruturas cristalizadas ou em cristalização dispostas em subsistemas (fonética, morfologia e sintaxe).

Para o autor, a gramática de uma língua é composta por regras variáveis e regras categóricas, estas correspondem a regras fixas, como a anteposição do artigo a um substantivo; aquelas, a regras que são flexíveis, como a posição do sujeito de uma oração em relação ao verbo, podendo vir anteposto ou posposto. Além disso, a gramática na perspectiva de Castilho é responsável pela construção de significados e pela estrutura

do texto, decorrendo daí a importância de conhecê-la, a fim de que se “mova” por ela com mais segurança.

Nessa perspectiva, ensinar gramática é mostrar ao aluno como se compõe a estrutura das sentenças de um texto, ou mesmo de uma conversação. Ensinar gramática está para além da memorização de regras gramaticais, é levar o aluno à reflexão, mostrando a gama de possibilidades existentes na língua.

A pesquisadora evidencia que o ensino de gramática deve oferecer ao aluno a possibilidade de conhecer as variedades de sua língua, a fim de respeitar outras variedades, sem estereótipos e preconceitos. Castilho (2010) afirma que a boa gramática seria aquela que desvele o conhecimento linguístico que cada falante tem armazenado em sua mente, seja um falante de alto nível de escolaridade seja aquele sem nenhuma escolaridade. Para o autor, ensinar gramática não é ensinar diversas regras, detendo-se na memorização nem fazer análise de palavras soltas, fora de contexto nem mesmo ensinar que uma variedade se sobrepõe a outra.

Sobre *como ensinar gramática*, a pesquisadora esclarece que, para Castilho, “ensinar língua é ensinar gramática” (Barroso, 2020, p. 70). O professor deve levar em consideração três aspectos ao ensinar língua, a saber, os destinatários do ensino; as diretrizes recomendadas; e a continuada avaliação dos resultados obtidos. Barroso (2020) discorre sobre alguns projetos que o autor apresenta em sua obra gramatical para o ensino de língua, mostrando como ensinar determinados assuntos de modo inovador, indicando o ensino reflexivo do ensino de língua na escola.

4. “A GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS REVELADA EM TEXTOS”: breve descrição comentada

Esta seção visa a fazer uma descrição comentada da gramática que é objeto de estudo desta pesquisa, porque entendemos que uma boa análise demanda um conhecimento profundo do seu objeto de pesquisa, além disso, a obra em questão apresenta, em sua composição, aspectos que merecem ser comentados, tamanha a sua relevância para o ensino de língua. No entanto, como a “A Gramática do Português Revelada em Textos” é uma obra que conta com um expressivo número de páginas, consideramos importante esclarecer que, na presente descrição, nos deteremos apenas em aspectos diferenciais desta obra gramatical em relação às gramáticas de estampo tradicional.

O fato de tomarmos como base a tradição gramatical para tecer comentários sobre a obra da autora se justifica, uma vez que o seu legado no ensino de língua é evidente, o permeia há muito tempo e é refletido, ainda hoje, na prática de muitos professores de língua no Brasil. Além disso, se este novo movimento de produção de gramáticas por linguistas se instaura com o intento de promover uma ruptura com a tradição gramatical, buscando novas posturas ao ensinar língua, acreditamos que não há nada mais sensato a se fazer, senão um comparativo da GPRT com as prescrições advindas da tradição gramatical. Consideramos que o estudo da língua feito por filólogos e gramáticos que dão origem e continuidade à tradição gramatical não deve ser ignorado, mas revisto e atualizado (NEVES, 2002; NEVES, 2005). Talvez até as aproximações da GPRT com a tradição gramatical se dê por esse posicionamento da autora, além é claro, da tentativa de se aproximar da sala de aula, na medida em que fazem parte do público-alvo estudantes que se encontram nos bancos escolares, como veremos a seguir.

4.1 Caracterização Geral da Obra

A GPRT, desenvolvida ao longo de 1394 páginas, é composta por três partes principais, quais sejam, I. Noções básicas; II. Classes e funções; e III. Para consulta. Além destas, a autora nos apresenta uma introdução, uma apresentação, mais ao início

da obra, além de um glossário, as referências bibliográficas, as obras examinadas e um índice remissivo, ao final da obra.

Na apresentação da obra, a autora apresenta a proposta da gramática, a natureza das lições, a organização da obra, o público a que se destina, bem como as indicações sobre o pessoal envolvido.

Sobre a proposta da gramática, Neves (2018) esclarece que o livro pretende “orientar a condução de uma reflexão sobre o uso linguístico que leve à apreensão daqueles mecanismos gramaticais da língua construtores dos sentidos, dos valores, dos efeitos obtidos” (p. 18), portanto, “visa-se à apreensão da gramática que organiza a interação, que organiza a informação e que organiza semanticamente os textos” (p. 18). Neste ponto, a obra da autora se distancia das produções mais tradicionais de gramática, já que passa a conceber a gramática como organização/estrutura da língua, não ditando ou prescrevendo regras para se “falar bem” ou se “escrever bem”, discussão sempre emergente em muitas gramáticas tradicionais, pois, segundo Luiz Carlos Travaglia, a chamada gramática normativa:

é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita. Ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise de estruturas, uma classificação de formas morfológicas e léxicas), a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade como verdadeira. (TRAVAGLIA, 2009, p. 30-31).

Esta concepção de gramática prescreve estruturas que considera corretas, por isso, “é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 2009, p. 24). Esta postura de considerar gramatical “aquilo que obedece, que segue as normas do bom uso da língua, configurando o falar e o escrever bem” (TRAVAGLIA, 2009, p. 24) acaba induzindo o falante à intolerância e preconceito linguísticos, já que toma o uso de estruturas que não seguem o que é prescrito como “desvios, erros, deformações, degenerações da língua” (TRAVAGLIA, 2009, p. 24).

De acordo com Marli Quadros Leite,

o preconceito e a intolerância linguísticos revelam o comportamento de um falante diante da linguagem de outro e é, pois, um fato de *atitude linguística*. Como tudo o que diz respeito à linguagem, a atitude linguística não pode apenas ser interpretada como um assunto puramente pertinente ao domínio da língua. Antes de tudo, como sabemos muito bem, a linguagem é social, plena de valores, é axiológica e, por meio dela, consciente ou inconscientemente, o falante mostra sua ideologia (LEITE, 2008, p. 13 - 14).

A postura descritiva não prescritiva da GPRT se afasta desses juízos de valor feitos pela chamada gramática normativa, se afastando, portanto, da tradição gramatical e com ela rompendo neste sentido. Isso fica evidente quando, ao analisar o todo da obra, vemos que a GPRT não vê a língua como algo rígido, imutável, inflexível, mas passível de modificações e adaptações. Conseqüentemente, não abre margens ao preconceito linguístico, já que não exclui variedades por considerá-las piores ou incorretas nem elege uma variedade como melhor ou certa, embora tenhamos consciência, como já foi mencionado neste texto, da problemática que gira em torno de um compêndio gramatical, mesmo sem o intuito de prescrever, não abarcar todas as variedades linguísticas.

A autora da GPRT indica que “a obra prioriza uma condução das lições gramaticais feita a partir de textos reais, ou seja, de ocorrências efetivas, que estão registradas em corpúsculos constituídos, ou que foram retiradas de obras disponíveis em publicações ou em meio digital” (p. 19) e ressalta que

o pressuposto que dirige o livro é o de que a visão da gramática como um território isolado do uso da língua tem sido um dos grandes óbices à sua legitimação como disciplina com um bom lugar no ensino da língua portuguesa, e tem colocado um grande engano na base da discussão sobre a inserção, ou não, da gramática no programa escolar (NEVES, 2018, p. 19).

A postura de Neves (2018) de partir do uso, de textos reais faz com que sua gramática, neste ponto, se afaste da tradição gramatical, uma vez que, em geral, as gramáticas tradicionais partem de exemplos de autores da Literatura Clássica, já que para elas, estes autores são o exemplo modelar de uso da língua (VIEIRA, 2018); (NEVES, 2005).

Após essas considerações, Neves (2018) fala um pouco sobre a natureza das lições, evidenciando que “a linguagem se produz em interação” (p. 20). Destaca que “cada momento dessa atividade metalinguística representa paralisação consentida da interação verbal efetiva, representa o congelamento da imagem num recorte da produção

e da recepção da expressão linguística” (p. 20). Todavia, “tal atividade, se reflexivamente bem conduzida, não é artifício, é, sim, instrumento metodológico que permite penetrar na complexidade da produção de sentido pela linguagem verbal” (p. 20).

Estas observações da autora evidenciam a importância do texto e do contexto no ensino de língua cujo objetivo deve ser conduzir o aluno à reflexão, levando-se em consideração toda a semântica produzida no contexto sociocomunicativo e de interação, pois

aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição do funcionamento da língua (TRAVAGLIA, 2009, p. 107).

Consideramos importante que o ensino de língua e o trabalho com a gramática sejam feitos considerando a “dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua” (TRAVAGLIA, 2009, p. 109), pois “a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação” (TRAVAGLIA, 2009, p. 109).

A atividade de metalinguagem, tal como é conduzida por muitos professores e desenvolvida ainda em muitos ambientes escolares, é inócua, pois não ajuda a desenvolver a competência comunicativa do aluno, ou seja, não amplia seus horizontes linguísticos. Conforme Callou (2018, p. 28), a “reflexão sobre a língua deve ir além da observação do que é ‘certo’ e ‘errado’”. Complementa afirmando que “o ensino de língua deveria centrar-se menos em exercícios gramaticais, de ensino de metalinguagem e mais em possibilitar ao aluno o domínio das várias modalidades de uso e da modalidade culta da comunidade de que ele faz parte” (CALLOU, 2018, p. 28).

Neves (2018) comenta sobre os “modos de uso da língua que são considerados ‘elevados’, ‘cultos’” (p. 22), afirmando que, “tidos como modelares, eles vêm regrados em obras e em ações declaradamente prescritivista, contrapondo-se, muitas vezes, a usos bastante difundidos, na linguagem informal de todas as classes” (p. 22). Segundo ela, “esse é o caminho que leva, muito frequentemente, a ações de evidente preconceito

linguístico, sempre a ser evitadas, porque representam total desconhecimento da natureza da linguagem natural e de seu modo de funcionamento” (p. 22). Ela esclarece que o “papel fundamental da escola é conduzir os alunos na reflexão sobre essa questão, bem como conduzi-los esclarecidamente no trato com esses padrões” (p. 22).

A postura de Neves (2018) de considerar que a escola precisa refletir com os alunos sobre o que é considerado o padrão e os modos de uso da língua considerados “elevados”, a fim de evitar o preconceito linguístico, mostra como é coerente com sua proposta e sua concepção de gramática, já que sua obra gramatical não parte nem privilegia o que se considera como padrão, isto é, uma forma de língua idealizada de que não se faz uso efetivamente (BAGNO, 2007), mas parte de usos efetivos de falantes reais da língua. Callou (2018, p. 28) nos alerta para o fato de que “a primeira forma de ‘concretizar’ este ‘usar melhor’ [a língua] é fazê-lo [o aluno] reconhecer a diversidade linguística, os usos linguísticos, para além da unidade do ideal linguístico”.

Em seguida, a autora da GPRT indica que em sua obra

estão marcadas com fundo cinza as indicações que mais diretamente apontam para recomendações ou prescrições da chamada “gramática normativa”, o que visa à elucidação do fato de que não se trata, no caso, de indicações puramente funcionais, como a grande maioria dos textos que compõem esta obra (NEVES, 2018, p. 22).

Ela justifica o uso dessas indicações afirmando que “tal inserção responde à necessidade de não poupar aos leitores tais informações, imprescindíveis ao uso social consciente dos padrões naturais de linguagem” (p. 22). É importante observar que a atitude da autora de elucidar em sua obra regras prescritas pela tradição gramatical é uma atitude importante, pois, embora concorde que se deve partir do uso real da língua, não se pode negar ao aluno a possibilidade de ele conhecer e saber quais usos são privilegiados na língua. Isso é dar a ele a possibilidade de escolha e também acesso aos bens culturais mais elaborados. É possibilitar a ele conhecer as formas de cultura e do conhecimento que são consideradas mais formais (SAVIANI, 2015).

A autora observa que o estudo da gramática em sua obra, “ancorado na reflexão sobre a linguagem a partir de textos, não se propõe usar o texto como pretexto para a análise de simples aspectos taxonômicos (classificações e subclassificações)” (p. 22). Há

um consenso entre os estudiosos de linguagem de que não se deve usar o texto sob o pretexto de ensinar metalinguagem (TRAVAGLIA, 2009); (GERALDI, 2011); (ANTUNES, 2003) e a postura da GPRT, neste sentido, é coerente com o que apontam os estudos linguísticos.

Segue fazendo algumas considerações e, quase ao final do tópico, esclarece que

as lições deste livro procuram evitar a multiplicação de termos designadores de classes e funções. Para efeito de possibilidade de uso em situação escolar, observa-se, em princípio, aquilo que propõe a Nomenclatura Gramatical Brasileira em vigor (NGB), e outras denominações só são introduzidas quando isso é necessário para que se contemplem todos os fatos que devam ser examinados. A noção básica é a de que interessam mais os fatos que os dados criam (e as reflexões sobre eles) do que as simples denominações (NEVES, 2018, p. 24).

Consideramos inesperada a utilização da NGB pela linguista, uma vez que ela é uma das grandes representantes da corrente funcionalista no Brasil. Este é, inclusive, um dos diferenciais em relação à sua primeira gramática, a “Gramática de Usos do Português” (2000), na qual ela assume a terminologia do Funcionalismo Linguístico. Mas, tomamos o uso da NGB pela autora como uma tentativa de aproximar-se da escola, o que é pontuado por ela mesma, como foi acima citado. Antes de finalizar o tópico “natureza das lições”, ela esclarece que

estas lições se assentam na ideia de que a reflexão sobre as similaridades, regularidades, diferenças de formas e de usos linguísticos, e conseqüentes diferenças de obtenção de significado e efeitos na linguagem, representa um processo de construção da gramática da língua. Representa, afinal, compreender e explicitar aquele cálculo de produção de sentido que é a própria gramática (NEVES, 2018, p. 24).

Finaliza o tópico evidenciando que em sua obra não fornecerá as regras ortográficas vigentes, já que se encontram disponíveis no Diário Oficial da União de 30 de setembro de 2008 e também pelo fato de o Brasil dispor de um Vocabulário ortográfico da língua portuguesa – Volp. A não abordagem das regras de ortografia constitui um diferencial a muitas gramáticas de estampo tradicional, que, em sua maioria, fazem uma explanação sobre elas, evidenciando, inclusive, as novas regras que integram a Reforma Ortográfica.

Sobre o público, Neves (2018) explica que “esta obra se destina a todos que querem refletir sobre linguagem, seu fazer e seu funcionamento, a partir da observação do uso real” (p. 27). Segundo ela,

o público abrange tanto estudiosos que vão diretamente às obras sobre língua e linguagem para consulta ou leitura quanto (e principalmente) aprendizes que, sentados nos bancos escolares, esperam mais sentido real da vida da linguagem no seu trato com a gramática da língua (NEVES, 2018, p. 27).

Neste aspecto, a GPRT não apresenta um traço de ruptura com a tradição gramatical, mas um traço de continuidade, já que as gramáticas produzidas por linguistas apresentam como público-alvo o leitor especializado, não os estudantes de educação básica, a quem normalmente se destinam algumas gramáticas de base tradicional (VIEIRA, 2015).

A autora também indica como se estrutura a organização da gramática, mostrando que é dividida em 3 partes. A parte I versa sobre “indicações mais gerais sobre questões conceituais de gramática” (p. 24). A parte II traz “capítulos referentes às diversas classes/subclasses de palavras e seu funcionamento, acrescidos de 1 capítulo sobre as chamadas Figuras de Linguagem” (p. 24). E a parte III constitui uma “seção para consulta, em geral montada sob a forma de quadros” (p. 24). Abordaremos especificamente sobre cada parte, a seguir.

4.2 Parte I – “Noções Básicas”

Na parte I, constituída por “Noções Básicas”, a autora subdivide em quatro subpartes, a saber, 1. Linguagem e Metalinguagem; 2. Classes e Unidades; 3. Funções e Processos; e 4. Uso, Norma (s) e Variação Linguística. A essas subpartes denominaremos ‘capítulos’ para efeitos didáticos.

Cada capítulo da obra é iniciado por um texto mote que norteia as explicações da autora, de onde ela parte e é o princípio de suas explicações, relacionando-o a um tópico gramatical, mostrando como a gramática está presente no(s) texto(s) e, de certa maneira, ensina o professor como fazer e como tratar o ensino de língua em sua prática na sala de aula. É possível que não objetivasse isso, até porque não faz menção a isto em sua

gramática, no entanto a forma como vai costurando o fazer gramatical nos textos, conduz o professor (que tem acesso à obra) a fazê-lo tal como faz.

A parte I da GPRT, sob nossa leitura, constitui um diferencial em relação às gramáticas tradicionais, porque aborda discussões que, normalmente, não são feitas nessas gramáticas.

No capítulo 1, a autora deixa claro qual deve ser o objetivo da escola, ao se propor a ensinar língua portuguesa: “e isso é o que a escola tem de oferecer a seus alunos: o exercício da linguagem juntamente com o da metalinguagem.” (p. 37), exprimindo, portanto, de forma objetiva que esse exercício deve ser reflexivo.

No capítulo 2, ela discorre brevemente sobre o fonema e o morfema e apresenta as classes de palavras, deixando de fora, por algum motivo a preposição. Acreditamos que este seja um problema de formatação do livro, pois na parte II, na qual se detém a expor as classes de palavras e a sintaxe com mais propriedade, apresenta um capítulo no qual discorre sobre as preposições.

Neves (2018), neste capítulo, comenta sobre os elementos que estruturam as palavras e os processos que formam as palavras. Para a autora, somente dois são os processos de formação de palavras, quais sejam, a composição e a derivação, ou seja, a GPRT, diferentemente da tradição gramatical, não apresenta a sigla, a abreviatura, o hibridismo e o neologismo como processos de formação de palavras.

No capítulo 3, a autora aborda, em linhas gerais, a sintaxe. Ela mostra as funções sintáticas ligadas à predicação (sujeito, complementos verbais, complemento nominal, agente da passiva, predicativo), e as funções sintáticas não essencialmente ligadas à predicação (adjuntos adnominais, adjuntos adverbiais, aposto e vocativo – este último é apresentado como caso especial, por não ser propriamente um termo da oração).

Um diferencial em relação à tradição gramatical é que a GPRT mostra a forma correlativa de combinação sintática, evidenciando que tanto a coordenação quanto a subordinação podem se dar de modo sindético (com a presença do síndeto/conjunção) ou de modo assindético (sem a presença do síndeto/conjunção) e são processos que podem apresentar uma marcação dupla, já que “podem trazer a marca de coordenação ou de subordinação tanto no primeiro elemento como no segundo, constituindo-se uma

correlação de marcas” (p. 130). Normalmente, a tradição gramatical apresenta a subordinação somente com a presença de uma conjunção.

Como frisamos, a autora não assume a terminologia do funcionalismo explicitamente, contudo, há trechos em que ela se utiliza de alguns termos que não são próprios da NGB, como “orações encaixadas” (p. 127); “valência do verbo/verbal” (p. 127); “verbo cópula/copulativo” (p. 155); “argumentos” (p. 159). E, apesar da utilização destes termos, há alguns que ela não explica o que seria e, a nosso ver, o leitor precisa inferir através do contexto. Ela também apresenta como sinônimo de “orações adverbiais” a denominação de “orações hipotáticas” (p. 127), neste caso deixa claro que são termos equivalentes.

No que diz respeito ao capítulo 4, antes de efetivamente começar o capítulo, a autora conversa um pouco sobre o “Samba do Arnesto”, de Adoniran Barbosa, sobre “Papo de índio”, de Chacal e comenta que os personagens Chico Bento e Zé Lelé de Maurício de Sousa são comumente apresentados e utilizados devido a este serem personagens da roça e terem fala caipira. É interessante e um aspecto muito positivo da GPRT levantar esta reflexão, embora não o tenha feito com profundidade, e entendemos que não o faz, porque foge a seu propósito. Todavia, apresentar estes personagens como sinônimo de atraso linguístico ou considerar que eles possuem uma variedade engraçada, porque da roça, do interior, como se todas as pessoas que moram em comunidades rurais ou no interior falassem assim (a noção de homogeneidade) é muito habitual de livros didáticos que tematizam sobre ensino de língua.

Esta associação que emerge desses livros deve ser revista e atualizada, uma vez que altamente questionável. Introduzir a noção de variação linguística na sala de aula e trabalhar com ela é essencial (BORTONI-RICARDO, 2004), mas necessário se faz que esse trabalho não seja superficial. É muito importante que o professor entenda que ensinar língua perpassa pelo conhecimento de que, mediante os fluxos migratórios do século XX (BORTONI-RICARDO, 2005), houve ainda mais o inter-relacionamento de diferentes variedades, daí emerge a noção de *continuum*, proposta por Bortoni-Ricardo (2004). Além disso, é necessário saber e evidenciar aos alunos que variação não se restringe à variação diatópica, isto é, entre as diferentes regiões; e evidenciar que essas variedades são diferentes, nem melhores, nem piores, nem mais engraçadas.

Precisamos desfazer esses equívocos, esses estigmas, essas caricaturas, esses estereótipos.

Neste capítulo, ao discorrer sobre norma e variação linguística, Neves (2018) faz uso do termo “variações linguísticas”, ao afirmar que “a linguagem é variável e que as *variações linguísticas* se ligam a certas determinações (certas variáveis), o que resulta na existência de variantes” (p.134, grifo nosso). Compreendemos que a autora utilizou o termo de maneira inadequada, uma vez que variação é o fenômeno linguístico que implica o processo de mudança linguística e como tal é um termo que deve ser utilizado sempre no singular *variação linguística*. Caso se torne necessário o uso no plural, normalmente, se recorre ao termo variedades, variantes ou variáveis, dependendo do que se quer pontuar (BAGNO, 2017).

4.3 Parte II – “Classes e Funções”

A parte II, constituída por “Classes e Funções”, a autora subdivide em vinte e sete subpartes – reitero que as denominarei de capítulos –, quais sejam: 1. Verbo / Predicado; 2. Substantivo e Sintagma Nominal; 3. Adjetivo e Sintagma Adjetivo; 4. Advérbios e Sintagmas Adverbiais; 5. Artigo Definido; 6. Artigo Indefinido; 7. Pronomes Pessoais; 8. Pronomes Possessivos; 9. Pronomes Demonstrativos; 10. Pronomes Indefinidos; 11. Pronomes Relativos / Orações Subordinadas Adjetivas; 12. Numerais; 13. Preposições; 14. Coordenação / Conjunções Coordenativas / Orações Coordenadas; 15. Conjunções Subordinativas Adverbiais Temporais / Orações Subordinadas Adverbiais Temporais; 16. Conjunções Subordinativas Adverbiais Causais / Orações Subordinadas Adverbiais Causais; 17. Conjunções Subordinativas Adverbiais Condicionais / Orações Subordinadas Adverbiais Condicionais; 18. Conjunções Subordinativas Adverbiais Concessivas / Orações Subordinadas Adverbiais Concessivas; 19. Conjunções Subordinativas Adverbiais Consecutivas / Orações Subordinadas Adverbiais Consecutivas; 20. Conjunções Subordinativas Adverbiais Finais / Orações Subordinadas Adverbiais Finais; 21. Conjunções Subordinativas Adverbiais Comparativas / Orações Subordinadas Adverbiais Comparativas; 22. Conjunções Subordinativas Adverbiais Conformativas / Orações Subordinadas Adverbiais Conformativas; 23. Conjunções Subordinativas Adverbiais Proporcionais / Orações Subordinadas Adverbiais

Proporcionais; 24. Conjunções Subordinativas Adverbiais Modais / Orações Subordinadas Adverbiais Modais; 25. Conjunções Integrantes / Orações Subordinadas Substantivas; 26. Interjeição; 27. Figuras de Linguagem.

Esta organização da GPRT, tal como mostramos acima já se evidencia como um diferencial em relação à tradição gramatical, já que esta normalmente separa as classes de palavras de suas respectivas funções sintáticas, sistematizando a língua (ou o ideal de língua) de forma fragmentada, compartimentada, não possibilitando ao aluno ver as conexões e as correlações entre forma e função, o que pode até complexificar a compreensão e dificultar o aprendizado. A GPRT, ao adotar a postura de unir em um mesmo capítulo a forma e a(s) função(ões), mostra como há uma relação intrínseca entre estas duas áreas de estudo da língua (a morfologia e a sintaxe), fazendo o aluno refletir que não se trata de áreas descoladas (a morfologia lá e a sintaxe aqui), mas andam juntas.

Outro diferencial muito importante a ser registrado é que a GPRT, diferentemente da maioria das gramáticas que se baseiam na tradição gramatical, não faz, a cada início de capítulo, as famosas conceituações de cada classe gramatical ou mesmo de cada termo da oração ou de cada função sintática. Sob nossa ótica, esta é uma postura relevante e necessária, pois as definições, além de reduzirem as possibilidades de uso, por vezes trazem conceitos que, em muitos casos, ou não se aplicam a todos os casos ou mais atrapalham do que ajudam. Exemplos disto são a conceituação de verbo transitivo e de sujeito que emergem de algumas gramáticas de base tradicional (PERINI, 1994); (PERINI, 2009).

No capítulo 1, da parte II da obra, a autora apresenta a discussão sobre Verbo/Predicado. Ao iniciar, em uma gramática, a discussão morfossintática pela classe dos verbos que, por sua vez, compõem o predicado de uma oração, a GPRT mais uma vez destoa das gramáticas de fundo tradicional, porque nestas gramáticas, em geral, se começa a discussão sobre o tema pela classe dos substantivos. No entanto, a GPRT mostra, com esta atitude, compreender que o centro de uma oração é o verbo e é ele quem escolhe os argumentos, como explica a autora:

o verbo (termo regente) exprime um evento (dinâmico ou não), e este envolve geralmente participantes (também chamados de **argumentos**). Entende-se que

os verbos abrem casas (de uma a três) que devem ser preenchidas pelos participantes (o sujeito e os complementos verbais, preposicionados ou não), e, mais raramente, por circunstantes (os complementos adverbiais). Além disso, eles se constroem com elementos de natureza adverbial que não são exigidos por sua valência (adjuntos adverbiais), ou seja, que são facultativos na predicação, constituindo apenas uma expansão semântica do predicado. Os participantes, por outro lado, são termos que necessariamente preenchem casas na valência do verbo, entrando no esquema de “lugares” do verbo (NEVES, 2018, p. 159).

Todavia, ao se utilizar da NGB, a GPRT compactua com um equívoco clássico da tradição gramatical que é assumir o predicado nominal e o predicado verbo-nominal. Perini (1994, p. 72) já nos alertava sobre este equívoco, quando categoricamente afirmava que “o verbo desempenha na oração uma função única, à qual darei o rótulo tradicional de “núcleo do predicado”; é a única função que um verbo pode desempenhar, e por outro lado só um verbo pode ser núcleo do predicado”. Este autor nos mostra a impossibilidade de considerar um adjetivo, por exemplo, como núcleo do predicado, como prescrevem muitas gramáticas ancoradas na tradição gramatical.

Ao partir do uso, a autora evidencia formas não abonadas pela tradição gramatical. Um exemplo neste caso, que se insere neste capítulo da obra, é que, segundo a autora, as injunções podem ser expressas não somente pelo *modo imperativo*, mas também pelo *futuro do presente do indicativo*, pelo *infinitivo simples* e pelo próprio *presente do indicativo*. Fazendo isso, a GPRT dá relevo à variação linguística da Língua Portuguesa e mostra como um ensino de gramática pode ser menos excludente e fazer com que o aluno reconheça a sua variedade como legítima. Esta postura faz com que o aluno tenha a sensação de “pertencimento” à sociedade, porque “se vê na língua”, vê que a forma privilegiada não necessariamente é a correta, como dizem que é.

Outro diferencial que a autora apresenta em relação à tradição gramatical é trazer à tona a discussão e apresentar o aspecto verbal. Segundo a GPRT, a flexão verbal a que chamamos de modo-temporal é também aspectual, uma vez que exprime aspecto. A autora esclarece também que a noção perfectiva de “acabado”, “completado” que trazem o pretérito perfeito e o pretérito mais-que-perfeito; e a noção imperfectiva de “não acabado”, “não completado” que trazem o presente e o pretérito imperfeito não são noções temporais, mas aspectuais. E, de acordo com a GPRT, não somente os verbos

podem expressar o aspecto, mas, também, os adjuntos adverbiais, já que “o arranjo textual ajuda a compor a expressão do aspecto verbal” (NEVES, 2018, p. 195).

Todavia, apesar desses diferenciais, a GPRT faz uma afirmação sobre a voz passiva, através da qual parece reafirmar uma incongruência da tradição gramatical, pois afirma que “só se forma voz passiva se houver correspondência semântica com uma construção de voz ativa que tenha objeto direto (verbo transitivo direto)” (NEVES, 2018, p. 197). Ao afirmar isto, Neves (2018) parece desconsiderar o uso do verbo “assistir” com o sentido de “ver”, prescrito pela tradição gramatical como verbo transitivo indireto, embora seja completamente possível (e aceitável) fazer com ele construções de voz passiva. Ou parece considerar que o verbo “assistir” com o sentido “ver” não seria transitivo indireto, conforme prescreve a tradição gramatical. Isto não fica claro na GPRT. Recorremos à Parte III (Para Consulta), da GPRT; nela a autora reconhece as duas formas como possíveis (a do uso com a preposição e a do uso sem a preposição), fazendo o esclarecimento, através do preenchimento em fundo cinza, de que a forma aceita pela tradição gramatical é a forma com a preposição.

No capítulo 2, a autora discorre sobre Substantivo/Sintagma Nominal. Ao iniciar a discussão, Neves (2018), em vez de conceituar o substantivo, como é comum na maioria das gramáticas de base tradicional, apresenta, através do texto mote, o conjunto de propriedades que configuram, em geral, um substantivo, chamando atenção para as funções dos substantivos de denominação e de referência, e mostrando, assim, porque, normalmente, os substantivos são chamados de *nomes*.

Ao falar sobre complemento nominal, a GPRT traz uma abordagem também diferenciada, já que a autora explica este complemento a partir da noção de valência:

a noção de valência (que é básica) implica a ideia de que há determinadas classes de palavras que abrem em torno de si um ou mais lugares vazios que devem ser preenchidos com termos. Isso não ocorre apenas com verbos, como já se apontou: também substantivos, adjetivos (e até advérbios derivados de adjetivos) podem ser valenciais (NEVES, 2018, p. 253).

A autora explicita a valência nominal, bem como a regência nominal. Ela mostra que alguns substantivos podem se constituir valenciais com um termo, dois termos ou mesmo com três termos, ainda que um esteja elíptico. Ao fazer isto, Neves (2018) mostra

que assim como nós temos complementos verbais, nós temos complementos nominais, fazendo um adendo de que, embora o complemento verbal seja preposicionado ou não, o “sintagma nominal que vem como complemento nominal é, em princípio, preposicionado” (NEVES, 2018, p. 255).

Outro diferencial da GPRT, no que diz respeito aos substantivos, é que reconhece o grau (atribuído na tradição gramatical como flexão) como processo de derivação:

É por derivação sufixal que se expressa morfologicamente o que tem sido chamado **grau** dos substantivos. O substantivo primitivo, no caso, é chamado de **grau normal**, do qual se derivam (pelo acréscimo de sufixo) as formas de grau aumentativo e do grau diminutivo. A formação por esse processo dá o que se chama de **aumentativo sintético** e **diminutivo sintético**, respectivamente (“sintéticos”, porque a formação se constitui em uma palavra apenas). (NEVES, 2018, p. 271).

Além disso, a GPRT mostra a possibilidade de substantivação de outras palavras, afirmando que “praticamente todas as palavras e expressões da língua podem ser usadas como substantivos” (NEVES, 2018, p. 274). Esta postura é altamente incomum em muitas gramáticas de estampo tradicional que trazem, em certa medida, uma cristalização dos substantivos, fazendo refletir uma língua sem movimento, sem mudança, como se o falante não tivesse um horizonte de possibilidades; concepção rompida pela GPRT.

No capítulo 3, Neves (2018) apresenta o Adjetivo/Sintagma Adjetivo e, ao fazer uma breve caracterização desta classe gramatical, mostra que há duas subclasses de adjetivos: 1) os que *qualificam* (constituem uma predicação e “modificam” o substantivo – pode implicar uma indicação subjetiva); e 2) os que *classificam* o substantivo que acompanham, colocando-o em uma subclasse (indicação sempre objetiva). A autora esclarece que “pelo caráter vago que se pode atribuir à qualificação, os adjetivos qualificadores exibem certas propriedades que os classificadores não possuem: 1) são graduáveis; e 2) são intensificáveis” (NEVES, 2018, p. 287). A autora comenta, ainda, que “os adjetivos que fazem (sub) classificação ocorrem sempre pospostos, quando usados junto de um substantivo” (NEVES, 2018, p. 287). Ao fazer essa diferenciação, a GPRT afirma que “na essência, é o significado do adjetivo que o define como qualificador ou classificador” (NEVES, 2018, p. 290).

A autora evidencia que há pontos de contato entre essas subclasses, já que adjetivos que são de um tipo podem passar para outro tipo em algumas situações. Segundo ela, “adjetivos classificadores podem passar a qualificadores, geralmente em uso metafórico. Pela própria natureza da classe em que colocam o nome, atribuem a ele qualidades que são típicas daquela classe” (NEVES, 2018, p. 294). Um exemplo registrado na GPRT é o sintagma “repolho roxo” que mostra que um adjetivo, inicialmente, qualificador pode passar a ser classificador, se estiver junto de determinados substantivos.

Ao fazer esta descrição, a GPRT rompe com a postura da tradição gramatical de apresentar uma exaustiva e infrutífera classificação dos adjetivos, dando relevo à incongruência da tradição gramatical quando considera o adjetivo como um atribuidor de qualidade; a GPRT esclarece que há adjetivos que não assumem esta função semântica de qualificador, mas de classificador. Além disso, a descrição feita na GPRT assume um caráter de reflexão da língua relacionado ao conhecimento dos adjetivos, evidenciando, inclusive, a não rigidez da língua quando mostra a flexibilidade desta classe de passar de adjetivo classificador a adjetivo qualificador ou vice-versa, a depender do contexto, mostrando como a língua não é estática. E, de certa forma, endossa esse posicionamento, quando evidencia que, assim como um adjetivo, a depender do contexto, pode se tornar um substantivo, também pode ocorrer o contrário, segundo a autora: um substantivo pode vir a funcionar como um adjetivo. Mattoso Camara Jr, nos idos de 1970, já nos alertava sobre isso, quando da publicação da obra “Estrutura da Língua Portuguesa”. Nesta obra, ele explicita que

em princípio, não há entre as duas subdivisões uma distinção de forma. Muitos podem ser, conforme o contexto, substantivos ou adjetivos, ou seja, funcionar numa expressão como determinado ou como determinante, respectivamente. Assim, um marinheiro brasileiro é um marinheiro (substantivo) que é de nacionalidade brasileira (sua qualificação expressa por um adjetivo), da mesma sorte que um brasileiro marinheiro logo se entende como um brasileiro (substantivo) que adotou a profissão da marinha (qualificação adjetiva). (MATTOSO CAMARA JR., 2004, p. 87).

É por esta “instabilidade” entre estas duas classes que Perini (2009, p. 46) defende que “a distinção entre a classe dos “adjetivos” e a dos “substantivos” simplesmente não existe”.

A GPRT, coerente com o que vem apresentando, mostra que, assim como os verbos e os substantivos, os adjetivos também possuem uma estrutura argumental (uma predicação, embora não verbal); são valenciais e determinam uma regência, ou seja, “abrem casas que necessariamente são preenchidas por outros termos, para que fique completa uma estrutura de predicação” (NEVES, 2018, p. 301). O complemento de um adjetivo, igualmente ao do substantivo, recebe o nome de complemento nominal, de acordo com a autora.

Outro diferencial da GPRT em relação à tradição gramatical é que a autora, ao abordar a intensificação e a acentuação comparativa das qualificações, propõe o que elaboramos no quadro abaixo:

QUADRO 1 – Intensificação e acentuação comparativa das qualificações

Intensificação		Acentuação Comparativa das Qualificações
Intensificação não relativizada: o superlativo absoluto de superioridade (analítico e sintético)	Intensificação relativizada: o superlativo relativo de superioridade	Comparativo de desigualdade
Intensificação não relativizada: o superlativo absoluto de inferioridade (sempre analítico)	Intensificação relativizada: o superlativo relativo de inferioridade	Comparativo de igualdade

(Elaborado pela autora, baseado em NEVES, 2018, p. 314 - 324)

Chamamos atenção, portanto, que ao falar da intensificação não relativizada, isto é, do superlativo absoluto de inferioridade, mostra que ele é sempre analítico e lembra também que “os estudos tradicionalmente conduzidos não abrigam a indicação do que seria o oposto da intensificação absoluta (o chamado superlativo absoluto analítico) da qualidade” (NEVES, 2018, p. 323). Entre os exemplos que autora utiliza estão “palavras pouco humanas [o oposto de muito humanas]” (NEVES, 2018, p. 323).

No capítulo 4, a GPRT aborda os Advérbios/Sintagmas Adverbiais e a forma como a autora introduz a noção de advérbio já é em si diferenciada da tradição gramatical,

porque introduz a noção de advérbio mostrando que há aqueles que não são imprescindíveis à sintaxe da oração, que trazem, portanto, uma indicação acessória, uma vez que são adjuntos e não complementos. Todavia, ela observa, também, que existem casos em que esses advérbios podem constituir peças integrantes da oração, isto é, as orações ficariam sintática e semanticamente incompletas sem essas indicações, haja vista serem complementos adverbiais e não mais adjuntos adverbiais.

Ao assumir a possibilidade de o advérbio poder ser complemento, Neves (2018) resolve, em certa medida, um grande impasse de alguns verbos, como o verbo *ir*, por exemplo, que, em determinados contextos, claramente se precisa ou se vê um complemento, entretanto a tradição gramatical classifica este complemento como um adjunto adverbial, já que classifica este verbo como intransitivo, dispensando, pois, a necessidade de complementação.

A GPRT apresenta, no entanto, uma falha técnica, talvez não proposital. Ao comentar sobre a natureza do advérbio / adjunto adverbial, afirma que “a conceituação de advérbio tem diversos pontos de partida” (NEVES, 2018, p. 350). Apresenta, então, dois pontos de vista: o morfológico, para o qual o advérbio é uma palavra invariável (em gênero e em número); e o sintático ou relacional, para o qual o advérbio é uma palavra periférica, já que gira em torno de um núcleo e funciona como adjunto. Mas, e quando ele for complemento? Ao mesmo tempo em que a GPRT apresenta e propõe o complemento adverbial, ela parece esquecer-lo.

Outro diferencial da GPRT, em relação aos advérbios, é que ela observa que

Alguns advérbios são muitos usados com sufixo diminutivo, mas, em geral, o sufixo não indica diminuição de tamanho, pelo contrário, faz uma especificação (pertinho = muito perto). Em casos mais estritos, com o diminutivo a indicação adverbial fica enfraquecida, em vez de ficar acentuada (melhorzinho = um pouco melhor). (NEVES, 2018, p. 351, 352).

Ao fazer este registro, ela comprova que o advérbio é uma classe invariável e desfaz o equívoco de que há a possibilidade de o advérbio se flexionar em grau, como se é colocado pela tradição gramatical.

Sobre a classificação dos advérbios, a GPRT propõe o que compilamos no quadro abaixo:

QUADRO 2 – Classificação dos Advérbios

Advérbios que trazem modificação a seu núcleo	Advérbios que não modificam (não predicam)	
Advérbios de modo (ou qualificadores)	Advérbios que operam sobre o valor de verdade de uma declaração	Advérbios de Afirmação
		Advérbios de Negação
Advérbios de intensidade (ou intensificadores)	Advérbios que não operam sobre o valor de verdade de uma declaração	Advérbios de Inclusão
		Advérbios de Exclusão
		Advérbios de Verificação
Advérbios modalizadores	Advérbios circunstanciais	De tempo
		De lugar
	Advérbios que operam junção	Indicam diferença
		Indicam conclusão

(Elaborado pela autora baseado em NEVES, 2018, p. 357 - 388)

Ao falar sobre os advérbios que trazem modificação a seu núcleo, a autora inicia explicando os advérbios de modo (ou qualificadores), dizendo que eles “constituem a subclasse mais característica dos advérbios, já que eles são qualificadores de uma ação, de um processo, um estado ou uma qualidade, isto é, eles modificam verbos e adjetivos” (NEVES, 2018, p. 357), ao passo que acabam exercendo função similar à dos adjetivos qualificadores, em relação ao substantivo.

Segundo ela, isso se dá, porque “os advérbios de modo constituem uma classe aberta (com número indeterminado de elementos) na língua, uma vez que os adjetivos qualificadores, em geral, podem converter-se em advérbios de modo, pelo acréscimo do sufixo *-mente* à sua forma feminina” (NEVES, 2018, p. 360).

Acreditamos que é importante evidenciar a reflexão acima proposta pela GPRT acerca dos advérbios de modo, pois é muito comum o uso do adjetivo no lugar do advérbio, embora curiosamente o contrário também aconteça como se pode observar na imagem abaixo, mostrando como é íntima a relação do adjetivo com o advérbio de modo:

FIGURA 2 – Imagem de WhatsApp

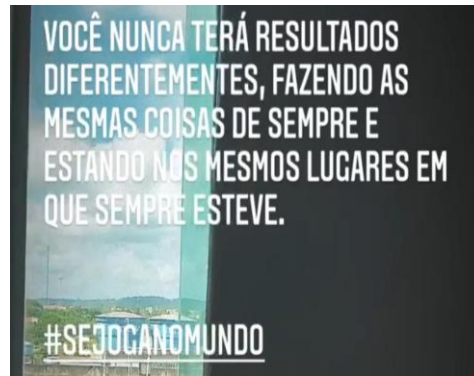


Imagem retirada de um *status* de WhatsApp

No bojo de sua descrição, a GPRT traz outro diferencial em relação à tradição gramatical, ao registrar que:

Em princípio, os advérbios de modo têm, pois, uma função modificadora, tanto quanto os adjetivos. Entretanto, o advérbio *assim*, além de indicar modo, também opera uma referência no texto, podendo ser apontado como um advérbio que tem natureza pronominal, com um comportamento fórico, ou seja, referenciador (NEVES, 2018, p. 369).

Ao abordar este comportamento fórico, a autora evidencia que o advérbio pode funcionar como *anáfora*, isto é, ele remete para trás, no texto, retomando algo que já foi dito, ou pode funcionar como *catáfora*, ou seja, remete para adiante, no texto, antecipando algo a ser dito. Além disso, a autora comenta que o elemento referenciador *assim*, quando exerce a função de predicativo e está seguido de um especificador não deixa de qualificar, mas passa também a quantificar – indicando grande quantidade: "(...) o botequim ficou *assim* de gente, para ver o espetáculo" (NEVES, 2018, p. 360).

Estas duas posturas da GPRT mostram o seu interesse em registrar o funcionamento da língua, o que, por vezes, acaba sendo reduzido em algumas gramáticas que se baseiam na tradição gramatical, que tentam descrever uma norma ideal, e, se preocupando em classificar, acabam relegando a discussão sobre como funciona a língua de fato (ANTUNES, 2014); (NEVES, 2014).

A GPRT também registra que "os advérbios de modo constituem uma classe aberta (com número indeterminado de elementos) na língua, uma vez que os adjetivos

qualificadores, em geral, podem converter-se em advérbios de modo, pelo acréscimo do sufixo *-mente* à sua forma feminina” (NEVES, 2018, p. 360). Além disso, a autora chama atenção para algo usual que acontece quando temos dois ou mais advérbios que terminam em *-mente* – e não necessariamente os dois são de modo – vêm seguidos um ao outro: só ao último se acrescenta o sufixo. Segundo ela, este é um recurso que pode dar “mais leveza à frase” (NEVES, 2018, p. 360). Todavia, eles podem vir cada um com o sufixo, a fim de lhes dar realce e independência.

Veja-se que na GPRT, Neves (2018), ao descrever o funcionamento da língua, destaca as possibilidades paradigmáticas de escolha do falante, não prescrevendo o que ele deveria ou não usar, mas elencando possibilidades de uso levando em consideração o alcance semântico deste uso (NEVES, 2013).

Ao discorrer sobre os advérbios que operam junção, afirma que “são advérbios que ocorrem numa oração ou num sintagma operando junção de natureza adverbial, prendendo-se a alguma porção de texto anterior (ou seja, anaforicamente)” (NEVES, 2018, p. 388). Ela os divide em dois: 1) os que indicam diferença, geralmente com contraste; e 2) os que indicam conclusão.

Faz uma observação sobre a conjunção *mas* e esses advérbios dizendo que:

apesar da semelhança, no valor semântico, entre o coordenador *mas* e esses advérbios juntivos que expressam contraste, há uma diferença de estatuto gramatical entre as duas classes. Assim, diferentemente da conjunção coordenativa *mas*, os advérbios *porém*, *todavia*, *contudo*, *entretanto*, *no entanto*, *não obstante* (que estão a caminho de gramaticalização como conjunções coordenativas adversativas) têm a possibilidade de:

- a) não ocorrer como primeiro elemento do segmento coordenado (Sabemos, entretanto, que vamos morrer);
- b) coocorrer com as conjunções coordenativas (contíguos ou não, e separados por vírgula, ou não), inclusive com o *mas* (As pessoas estavam mais unidas, e contudo mais separadas)
- c) ocorrer em oração reduzida (Sendo porém matéria inexplorada na legislação recente, parecia inevitável que houvesse dificuldades para regulá-la com a devida clareza). (NEVES, 2018, p. 389, 390).

Segundo a autora, estas mesmas possibilidades podem acontecer com os advérbios de junção conclusivos. Ela faz uma observação importante quando destaca que “entre esses elementos, alguns (como o adversativo *porém* e o conclusivo *logo*) estão

bem mais próxima da gramaticalização como conjunção coordenativa do que outros (como *no entanto* e *então*)” (NEVES, 2018, p. 390 - 391).

Torna-se importante registrar que Neves (2018), embora utilize o termo “gramaticalização”, não faz nenhuma menção ao significado deste termo. Entendemos que, como a GPRT, é direcionada, sobretudo, àqueles que estão “sentados nos bancos escolares”, a autora deveria ter aberto uma nota de rodapé ou lançar mão de outro instrumento que viabilizasse o esclarecimento do termo. Se os professores que, por conta da sua vida cotidiana, acabam se afastando da academia poderiam ter dificuldade de lidar com termos mais técnicos como este, os alunos, a quem se dirige a GPRT, acabam por ter esta dificuldade acentuada, devido à falta deste esclarecimento.

A autora faz, então, uma lista dos tipos semânticos mais comuns, afirmando que sua lista traz uma “classificação bem tradicional e não exaustiva” (NEVES, 2018, p. 391). Em sua lista, apresenta os tipos semânticos: 1) de assunto; 2) de causa; 3) de companhia; 4) de concessão; 5) de condição; 6) de conformidade; 7) de dúvida; 8) de fim; 9) de instrumento; 10) de intensidade; 11) de lugar; 12) de meio; 13) de modo; 14) de negação; 15) de relação; 16) de tempo.

Este capítulo da GPRT contém uma diferença substancial em relação à tradição gramatical, uma vez que a autora entende que as formas “*porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, não obstante*” são advérbios, não sendo, portanto, conjunções coordenativas como aponta a tradição gramatical, embora estejam em processo de gramaticalização, assim como os advérbios de junção conclusivos, que também são apresentados na tradição gramatical como conjunções coordenativas conclusivas.

Neste capítulo, Neves (2018) apresenta também a complementação do advérbio, evidenciando que eles também podem possuir valência e afirma que há advérbios que são transitivos (ou valenciais), isto é, “podem trazer um complemento (complemento nominal, iniciado por preposição), do mesmo modo que ocorre com substantivos e adjetivos” (NEVES, 2018, p. 397).

Finaliza este capítulo discorrendo sobre a intensificação e a acentuação comparativa das qualificações adverbiais, já que “do mesmo modo que ocorre com alguns adjetivos (qualificadores), alguns advérbios (de modo e circunstanciais) podem ser intensificados” (NEVES, 2018, p. 397). Ela, então, os divide da seguinte maneira:

QUADRO 3 – Intensificação e a acentuação comparativa das qualificações
adverbiais

Intensificação	
Intensificação não relativizada	Superlativo absoluto de superioridade analítico
	Superlativo absoluto de superioridade sintético
Intensificação relativizada	Superlativo relativo
Comparativo	
De superioridade	
De inferioridade	
De igualdade	

(Elaborado pela autora baseado em NEVES, 2018, p. 397 - 400)

A GPRT registra, ainda, outras possibilidades para fazer essa intensificação, entre elas estão o uso de prefixos, de origem latina ou grega: “superbem” (NEVES, 2018, p. 398); a repetição dos advérbios de modo ou circunstancial, com ou sem pontuação entre as formas para indicar a intensificação “Logo logo ele se muda para a Áustria” (NEVES, 2018, p. 398); a intensificação dos advérbios de modo – qualificadores – a partir do superlativo absoluto sintético: “Dormi pessimamente” (NEVES, 2018, p. 399); a intensificação dos advérbios circunstanciais (de lugar e de tempo) através de um sufixo superlativizador: “Ando à tua procura desde cedinho” (NEVES, 2018, p. 399); e um a intensificação do advérbio de intensidade por meio de um diminutivo: “Amanhã bem cedinho nós vamos para a fazenda” (NEVES, 2018, p. 399). Essas indicações da GPRT mostram, reiteradamente, como o chamado “grau do advérbio” pela tradição gramatical pode ser resolvido e ter seu equívoco desfeito.

Nos capítulos 5 e 6, a GPRT descreve o Artigo Definido e o Artigo Indefinido, respectivamente. Sobre o artigo definido, a GPRT afirma que ele “é uma das palavras que se usam junto do substantivo (como um determinante) para fazer referência e, especialmente, para atuar no processo de identificação” (NEVES, 2018, p.407). A autora mostra que essa referência pode ser feita de três formas:

- a) O artigo definido ocorre nos sintagmas referenciais em que a definição é obtida no contexto extralinguístico: faz-se referência a elementos que se encontram fora do texto (referenciação situacional);
- b) O artigo definido ocorre em sintagmas referenciais em que a definição é dada pelo contexto linguístico: faz-se referência a elementos que tomam posição em uma determinada porção do texto (referenciação textual, ou endofórica)
- c) O artigo definido ainda ocorre em sintagmas que fazem referência a um elemento pelo gênero, pela espécie ou pela classe a que ele pertence (referenciação genérica). (NEVES, 2018, p. 408 - 411).

No caso da referenciação textual, Neves (2018) explica que o artigo pode acompanhar referenciações registradas pela primeira vez no discurso, ou seja, pode fazer referência a elementos que são introduzidos no texto para constituir objetos de discurso; assim como pode fazer referências a elementos que se encontram em uma porção anterior do texto, ou seja, anáfora; como também pode fazer referências a elementos que se encontram em uma porção posterior do texto, isto é, catáfora.

Ao discorrer sobre a definitude e a unicidade na referenciação com artigo definido, destaca que:

a definitude/identificação obtida com o sintagma determinado por um artigo definido surge do fato de certos objetos serem facilmente reconhecíveis em uma determinada comunidade, de serem reconhecidos como únicos em uma dada situação, ou, realmente, de serem objetos únicos em tal modo de referência (NEVES, 2018, p. 415).

Ao explicar sobre a especificidade do artigo definido, ela o compara com o artigo indefinido e explicita que essa especificidade “pode ser comprovada pelo fato de que, para indicação de unicidade do referente, o artigo indefinido só é eficiente se o substantivo que designa esse objeto vier com uma qualificação que garanta a unicidade” (NEVES, 2018, p. 416). Como exemplo, propõe: “No segundo domingo do mês, um sol ralo rompeu a crosta das nuvens...” (NEVES, 2018, p. 416).

Sobre o artigo indefinido, a GPRT afirma que “são geralmente usados quando não há intenção de particularizar, nem na situação nem no texto, a pessoa, a coisa que entra como referente textual” (NEVES, 2018, p. 445). Evidencia que “o sintagma nominal com artigo indefinido geralmente apresenta uma pessoa ou coisa simplesmente por referência à classe particular à qual ela pertence, ou seja, apresenta-a como elemento de uma classe, sem particularizá-la” (NEVES, 2018, p. 445).

Além disso, Neves (2018) indica que o artigo indefinido é comumente utilizado como um recurso anafórico, isto é, para retomar um referente já citado anteriormente, compondo os chamados sintagmas nominais referenciais. Contudo, segundo ela, “os sintagmas nominais iniciados por artigo indefinido nem sempre remetem a elementos referenciais (a elementos participantes do evento) no texto” (NEVES, 2018, p. 451).

A autora, então, estabelece dois conjuntos: os sintagmas nominais referenciais e os não referenciais e indica que “a) no uso referencial o artigo indefinido singulariza, para referenciação; b) no uso não referencial o artigo indefinido singulariza, para atribuição, sem instituir referente”. (NEVES, 2018, p. 451).

Neves (2018) também evidencia que o artigo indefinido “tem frequentemente um uso que se aplica a todo e qualquer membro da classe, grupo ou tipo nomeado pelo substantivo” (NEVES, 2018, p. 446), embora ela deixe claro que em alguns momentos o artigo indefinido nomeia uma classe e não apenas um indivíduo, como exemplo, cita: “Somente um maluco se atreveria a duvidar do capitão Natário da Fonseca” (NEVES, 2018, p. 446).

Ao trazer à tona a referenciação feita pelo artigo, seja ele definido ou indefinido, Neves (2018) o tira da condição marginal a que está circunscrito em muitas gramáticas de estampo tradicional, pois mostra que ele não é mero coadjuvante em se tratando do fazer coesivo do texto, mas é um dos atores principais, já que é responsável pela retomada da informação dada (artigo definido) ou presta uma informação inicial (artigo indefinido), mostrando o uso, de fato, dessa classe de palavras.

Nos capítulos 7, 8, 9, 10 e 11, a GPRT apresenta a descrição sobre os pronomes, trazendo a discussão sobre Pronomes Pessoais, Pronomes Possessivos, Pronomes Demonstrativos, Pronomes Indefinidos e Pronomes Relativos / Orações Subordinadas Adjetivas, respectivamente. O fato de fazer um capítulo para cada pronome já constitui em si um diferencial em relação à tradição gramatical cuja descrição normalmente abarca um capítulo para todos os pronomes.

Ao discorrer sobre os pronomes pessoais, no capítulo 7, Neves (2018) indica que o pronome pessoal “é uma palavra referencial, isto é, sua função básica é fazer referência a uma das pessoas do discurso (referência pessoal)” (NEVES, 2018, p. 464). Ela mostra que estes pronomes têm uma função referencial que pode ser definida: a) *na interação*,

já que “eles representam os papéis do discurso, função que se remete à situação de fala” – 1ª e 2ª pessoas – (NEVES, 2018, p. 476); ou b) no texto, uma vez que “eles garantem a continuidade/coesão textual; remetem a elementos que ocorrem em outros pontos do texto” – 3ª pessoa – (NEVES, 2018, p. 476). Tal postura de descrever e explicar esse funcionamento dos pronomes pessoais no texto, na interação se constitui diferente do que se vê normalmente em muitas gramáticas de cunho tradicional que fazem uma apresentação bem objetiva, limitando-se, por vezes, a mostrar o quadro desses pronomes.

Ao discorrer sobre os pronomes possessivos, no capítulo 8, Neves (2018) apresenta a natureza (bi) pessoal da relação possessiva – discussão não apresentada por muitas gramáticas de base tradicional –, já que há uma relação entre duas pessoas no discurso: “a) a pessoa gramatical representada pelo substantivo que o pronome possessivo acompanha (...) trata-se sempre de uma 3ª pessoa (representado por um substantivo); e b) a pessoa gramatical que comanda a forma do pronome (chamada de “possuidor)” (NEVES, 2018, p. 518). De acordo com a GPRT, o possuidor pode ser: “a 1ª pessoa (aquela que fala de si mesma): **meu** (de mim); a 2ª pessoa (aquela com quem se fala): **teu** (de ti) ou **seu** (de você); a 3ª pessoa (aquela de quem se fala): **seu** (**dele**)” (NEVES, 2018, p. 518).

Além disso, Neves (2018) faz uma segunda observação importante – também não apresentada no bojo da descrição da tradição gramatical –, afirmando que

a relação possessiva pode ser expressa não apenas pelo pronome possessivo, propriamente, mas ainda pelas expressões formadas pela preposição de seguida por: *substantivo* (Corajosa a atitude dela); *pronome pessoal de 3ª pessoa* – referente a um substantivo – (É pequeno, mas presente que fomos substituídos no coração do pai); e *pronome de tratamento* – aí incluída a forma você – (Dona Carina não colaborou antes porque não queria misturar o romance com os negócios do senhor). (NEVES, 2018, p. 519).

Neves (2018) evidencia as relações semânticas expressas pelos pronomes possessivos, indicando que “o pronome possessivo tem esse nome exatamente porque um dos resultados de sentido que ele traz em relação ao substantivo é a indicação de posse” (NEVES, 2018, p. 525), todavia, “apesar da denominação, não é esse o valor mais comum do pronome possessivo” (NEVES, 2018, p. 525).

Segundo a GPRT, “o pronome possessivo estabelece relações infinitamente variadas, às vezes bastante frouxas e genéricas, em dependência do contexto em que as pessoas do discurso são postas em relação” (NEVES, 2018, p. 527). Ele pode indicar, inclusive, uma indeterminação e relativizar a indicação quantitativa, significando *cerca de*, como se vê em “A Ritinha, meninota ainda nos seus dez, onze anos” (NEVES, 2018, p. 526).

A finalização deste capítulo com a explanação sobre as particularidades do pronome possessivo marca um diferencial em relação às gramáticas de estampo tradicional, porque mostra o leque de possibilidades de uso, tirando a língua das amarras que, por vezes, lhe são colocadas. Além disso, mostra como o falante se vale da elasticidade e flexibilidade da língua, o que é apagado numa postura de descrição mais tradicional.

No capítulo 9, ao falar sobre os pronomes demonstrativos, também evidencia sua função referencial, afirmando que “o pronome demonstrativo é uma palavra referencial, isto é, sua função básica é fazer referência aos objetos de discurso, aos referentes” (NEVES, 2018, p. 536). De acordo com a GPRT, o objeto de referência pode estar:

1. na situação de discurso (referenciação situacional);
2. no texto (referenciação textual, ou endofórica):
 - 2.1 o pronome remete a um elemento que já foi referido ou sugerido no texto (anáfora);
 - 2.2 o pronome remete a um referente que vai ser referido ou sugerido no texto (catáfora). (NEVES, 2018, p. 536, 537).

Neves (2018) fala sobre as funções que estes pronomes podem exercer e finaliza este capítulo mostrando algumas particularidades do uso dos pronomes demonstrativos, tal como se vê abaixo:

1. Especialmente junto a um qualificador depreciativo, o demonstrativo é usado para referência desairosa a uma pessoa, especialmente em uso informal. (“Aquele cretino verá que Inês é viva, que Inês é viva!”).
2. Também o demonstrativo *aquilo* é usado para fazer uma referenciação irônica e geralmente depreciativa a algo, ou a alguém. (“Aquilo é mulher da vida!”).
3. O demonstrativo feminino *aquela* seguido de *de + nome* assume o núcleo do sintagma, referindo-se, geralmente a “anedota”, “piada”. (“Então manda ele te chamar de M. Butterfly e contar aquela do papagaio...”).

4. Também como núcleo do sintagma, o demonstrativo feminino *essa* aparece como correspondente de *isso* [= essa ideia, essa informação, esse fato, esse dito etc.]. (“Você com essa, agora!”).
5. O demonstrativo *aquela*, seguido de substantivo qualificado, pode indicar que a referência se faz a algo extraordinário. (“Acabou dando no que deu, aquele horror.”).
6. As formas *deste*, *desse* ou *daquela*, pospostas a um substantivo, podem significar que o referente é inserido num tipo especial de coisas ou de pessoas, geralmente com depreciação. (“A gente cuida dos filhos, tenta evitar que eles sofram, vem um cara desses e acaba com tudo.”).
7. O demonstrativo *tal* se usa em construções correlativas que indicam identificação. (“Tal pai, tal filha.”). (NEVES, 2018, p. 551).

Assim como no capítulo dos possessivos, aqui a GPRT é transparente em mostrar que o falante lança mão destes pronomes elencando outras possibilidades de uso; muitas delas não previstas na descrição da tradição gramatical.

O capítulo 10, no qual explana sobre os pronomes indefinidos é um dos capítulos mais longos de sua gramática e entendemos que a forma de constituição deste capítulo já é em si um diferencial, já que a maioria das gramáticas que se baseiam na tradição gramatical apresenta tão somente um quadro mostrando quais são esses pronomes, enquanto que a GPRT tece um comentário minucioso sobre cada um dos pronomes indefinidos elencados na gramática, sugerindo, inclusive, ao falar de cada um deles, um quadro que contém “indicações gerais” sobre aquele pronome específico.

No capítulo 11, sobre os pronomes relativos, Neves (2018) inicia sua explicação mostrando que há “uma propriedade básica das orações iniciadas por pronome relativo: a recursividade” (NEVES, 2018, p. 641). E, assim como com os pronomes indefinidos, a autora faz uma explicação minuciosa sobre cada pronome relativo, indicando inclusive qual função sintática cada um pode assumir em uma oração. Além disso, o fato de já, neste mesmo capítulo, tratar das orações adjetivas mostra como a GPRT se estrutura diferentemente de gramáticas de cunho tradicional, ressaltando que o estudo da língua não pode ser feito de forma compartimentada, isolada (TRAVAGLIA, 2009); (ANTUNES, 2014); (VIEIRA; BRANDÃO, 2018).

O capítulo 12 que trata dos numerais não traz diferenças substanciais a que possamos nos deter. Em contrapartida, o capítulo 13, que discorre sobre as preposições contém uma descrição bastante diferente do que costumamos ver em muitas gramáticas de base tradicional, já que esclarece a natureza de uma preposição:

- a) ela tem algum significado unitário básico (no caso desta ocorrência, direcional);
- b) ela coloca dois termos em relação, implicando uma dependência sintática (subordinação);
- c) ela tira seu valor potencial da natureza dos termos postos em relação, bem como da própria natureza dessa relação estabelecida;
- d) seu valor real se define, afinal, no ato comunicativo, ou seja, no todo do discurso (NEVES, 2018, p. 727).

E, a partir disso, Neves (2018) explica o funcionamento de cada preposição, seja dentro do sistema de transitividade seja fora dele, seja acompanhando os complementos verbais seja acompanhando os complementos não verbais e seja acompanhando complementos ou mesmo acompanhando adjuntos. Além disso, finaliza o capítulo mostrando que as preposições consideradas pela tradição gramatical como preposições acidentais são aquelas que a GPRT considera que estão em processo de gramaticalização.

No capítulo 14, no qual explana sobre a coordenação, as conjunções coordenativas e as orações coordenadas, Neves (2018), como já citamos anteriormente, traz uma diferença substancial, uma vez que só considera conjunções coordenativas as aditivas, as adversativas, e as alternativas. Ela explica que há as conjunções coordenativas, embora diferentes estão na mesma categoria porque há um estatuto que as aproxima e as coloca aqui, já que, segundo a GPRT,

a conjunção coordenativa tem a propriedade de apresentar um segmento (como algo exterior) a um anterior, sendo, ambos, em princípio, mas não necessariamente, elementos de igual estatuto em uma sequência (frase e oração; oração e oração; sintagma e sintagma). Assim, a conjunção coordenativa é capaz de garantir que dois segmentos, um sintaticamente independente do outro, estejam simplesmente ordenados lado a lado, o que significa que ela impede que o segundo segmento constitua uma aposição ao primeiro (NEVES, 2018, p. 809-810).

Dessa maneira, Neves (2018) mostra que qualquer uma das conjunções coordenativas é definida, exatamente, pelo “efeito de marcação de exterioridade/independência sintática (marcar um segmento como externo ao anterior, sem remissão) e de conseqüente avanço textual” (NEVES, 2018, p. 810). Inclusive, assim a autora justifica o uso de “e”, seguido de “nem” desabonado pelas lições tradicionais de gramática. De acordo com ela, “obviamente, nos casos em que o elemento *nem* vem

precedido de *e*, também se trata de advérbio, já que duas conjunções coordenativas não ocorrem conjuntamente” (NEVES, 2018, p. 826).

Consoante a GPRT, “as lições prescritivistas, em geral, simplesmente condenam o uso da conjunção *e* antes de *nem*, muitas vezes sem levar em conta tratar-se do *nem* advérbio, e não da conjunção coordenativa” (NEVES, 2018, p. 826). Para Neves (2018), as conjunções conclusivas e explicativas (assim consideradas pela tradição gramatical) seriam advérbios. No caso das primeiras, de acordo com ela, estariam a caminho da gramaticalização. Ela explica que:

Pode-se, aqui, remeter o raciocínio para aquelas construções de coordenação que trazem no segundo segmento coordenado uma conclusão (um tipo de consequência) daquilo que foi dito no segmento anterior, o que parece marcado por um advérbio. Esses advérbios que se encontram em caminho de gramaticalização para conjunção coordenativa, cada um em determinada fase desse percurso: então, portanto, logo, por isso, conseqüentemente, em consequência etc. (NEVES, 2018, p. 881).

Assim, a GPRT discorre sobre o funcionamento de cada uma das três conjunções, consideradas pela autora como coordenativas.

Os capítulos que seguem também marcam diferenças em relação à constituição de muitas gramáticas ancoradas na tradição gramatical, já que analisam conjuntamente em um mesmo capítulo a morfologia e a sintaxe. Ademais, há um capítulo separadamente para falar de cada conjunção subordinativa adverbial e sua oração subordinada correspondente. Neves (2018), na GPRT, inicia pelas conjunções subordinativas adverbiais/orações temporais e segue com as conjunções subordinativas adverbiais/orações causais, com as conjunções subordinativas adverbiais condicionais/orações condicionais, com as conjunções subordinativas adverbiais concessivas/orações concessivas, com as conjunções subordinativas adverbiais consecutivas/orações consecutivas, com as conjunções subordinativas adverbiais finais/orações finais, com as conjunções subordinativas adverbiais comparativas/orações comparativas, com as conjunções subordinativas adverbiais conformativas/orações conformativas, com as conjunções subordinativas adverbiais proporcionais/orações proporcionais, com as conjunções subordinativas adverbiais modais/orações modais e finaliza com as conjunções integrantes, mostrando sua correspondência na formação das orações subordinadas substantivas.

Frisamos que o fato de Neves (2018) incluir as orações subordinadas modais nesta relação também se constitui um diferencial em relação às gramáticas de estampo tradicional, uma vez que as conjunções subordinativas adverbiais modais não são reconhecidas pela NGB. A autora, inclusive, aponta possíveis justificativas para “o fato de as orações adverbiais modais não terem sido reconhecidas na Nomenclatura Gramatical Brasileira ao lado das demais” (NEVES, 2018, p. 1081).

Em todos os capítulos referentes às conjunções subordinativas e suas respectivas orações subordinadas, a GPRT mostra as relações semânticas dessas construções, suas correlações verbais, além de explicar sobre cada uma das conjunções que as compõem. No caso das orações adverbiais condicionais, mostra que há aquelas não canônicas, isto é, ou construções condicionais sem oração principal (“E se ela te descobrisse escondido?”, p. 937); ou elipses na oração condicional que podem ser do verbo (“Desde que baseadas em informações corretas, essas curvas não são destituídas de valor”, p. 939) ou elipse da conjunção (“Tivesse publicado uma obra estaria hoje em Ilha Solteira”, p. 939); ou ainda a possibilidade de se ter condicionalidade sem oração condicional – indicando, inclusive, as várias possibilidades (“Abram ou botamos a porta abaixo”, p. 941).

Chamamos atenção para isto, porque este é um aspecto diferencial e interessante, já que as lições prescritivistas não expressam essa possibilidade de se construir uma oração subordinada sem a sua oração principal em contextos que elas tenham sentidos sozinhas.

No capítulo 26, penúltimo da parte II, Neves (2018) discorre sobre a interjeição. O fato de apresentar e reconhecer a interjeição como uma classe de palavras, através do texto mote do capítulo – a GPRT “mostra a natureza dessa classe de palavras, que tem um estatuto singular” (NEVES, 2018, p. 1119) –, faz com que a autora acabe por se opor a alguns autores da linguística. Estes autores desconsideram a interjeição como uma classe gramatical, como Mattoso Camara Jr. (2004), Vieira (2018), e as próprias pesquisas da autora da gramática em análise (NEVES, 2005); (NEVES, 2002), uma vez que eles explicam a história da gramatização do português, mostrando que os latinos copiaram o fazer grego e, devido a sérias disputas de hegemonias de nação, como a língua latina não possuía artigos e esta era uma classe de palavras da língua grega, a

fim de igualarem o número de classes gramaticais, os latinos acrescentaram a interjeição, já que

em relação às gramáticas grega e latina, a única diferença que se percebe entre a *Ars* de Donato e a *Téknē* de Dionísio está na substituição do artigo (ausente na estrutura da língua latina) pela interjeição (apresentada na *Téknē* como um “advérbio de reclamação”), sendo as demais *partis orationis* idênticas (VIEIRA, 2018, p. 75).

No capítulo 27, que é o capítulo que finaliza a parte II de sua obra gramatical, a autora discorre sobre as figuras de linguagem, dividindo-as em figuras de palavras, figuras de construção e figuras de pensamento, exemplificando-as através de textos.

4.4 Parte III – “Para Consulta”

Esta terceira e última parte da obra é constituída, essencialmente, por quadros e tabelas que servem de auxílio para o leitor. Ela é dividida em cinco capítulos: o primeiro traz auxílio quanto ao gênero e ao número dos substantivos; o segundo versa sobre a sintaxe do verbo, auxiliando o leitor nos aspectos de regência e concordância verbal; o terceiro objetiva auxiliar o leitor quanto à conjugação verbal, mostrando a formação e a derivação dos tempos verbais, a flexão e a irregularidade verbais e os participios regulares e irregulares; o quarto capítulo orienta quanto aos adjetivos e locuções adjetivas, explicitando a correspondência entre locuções adjetivas e os adjetivos, a formação dos adjetivos correspondentes a locuções adjetivas, a formação dos adjetivos pátrios e a formação sufixada de superlativos absolutos sintéticos de adjetivos; e o capítulo cinco finaliza tratando da derivação prefixal, mostrando os prefixos e pseudoprefixos de origem latina e correspondentes gregos e os prefixos e pseudoprefixos de origem grega e correspondentes latinos.

Em nossa leitura, a composição desta terceira parte também traz uma proposta diferencial em relação às gramáticas de cunho tradicional, já que tira do foco da discussão aspectos que são prescritos pela tradição gramatical ou que tendem a ser mais cristalizados na língua, sem, no entanto, enjeitá-los da discussão, pois são aspectos aos

quais os alunos precisam ter acesso também, considerando que eles precisam ter acesso às estruturas e construções mais formais da língua e da cultura letrada (SAVIANI, 2015).

De posse do conhecimento de como se constitui a GPRT, na próxima seção seguimos na tentativa de responder às quatro perguntas norteadoras a que se propõe esta pesquisa.

5. “A GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS REVELADA EM TEXTOS”: respondendo às perguntas norteadoras

Nesta seção apresentamos os resultados desta pesquisa cujo objetivo é responder às quatro perguntas norteadoras, a saber, *Que é gramática?*; *Que é ensinar gramática?*; *Para que ensinar gramática?*; e *Como ensinar gramática?*. Estas perguntas direcionam os estudos e as pesquisas feitas pelo Gelopa em seu projeto “Análise de gramáticas escritas por linguistas brasileiros”, em realização desde 2017.

A resposta a esses questionamentos terá como base a obra “A Gramática do Português revelada em Textos”, da linguista brasileira Maria Helena de Moura Neves, publicada em 2018. No entanto, a fim de enriquecermos a análise e verificarmos se ela converge à sua proposta assinalada na gramática em questão, mapeamos as respostas para estas perguntas em quatro obras da autora, anteriormente publicadas, a saber, “A Gramática Passada a Limpo: conceitos, análises e parâmetros” (2012); “Que Gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa” (2014); “A Gramática (história, teoria, análise, ensino)” (2002); “Texto e Gramática” (2013), com as quais dialogaremos na análise.

Como a GPRT não responde a essas perguntas de forma objetiva, a metodologia de análise consistirá em mostrar as respostas para essas perguntas de modo mais objetivo nessas obras publicadas anteriormente à GPRT e verificar se elas coincidem com a maneira que a autora escreve, constrói e constitui sua gramática, a fim de que possamos visualizar na prática o que ela sugere na teoria. Esta é uma forma, entendemos nós, de, inclusive, ajudar o professor quando do planejamento de suas aulas. Pode ser uma maneira de desfazer equívocos e/ou incertezas do ensino da língua.

Além das respostas a esses questionamentos, trazemos ao final desta seção uma pequena discussão e reflexão do porquê devemos repensar o ensino de gramática tal como acontece hoje na escola.

Mas, antes de procedermos propriamente à análise, consideramos importante esclarecer como se compreende ensino de gramática na educação escolar e também como se insere o ensino de gramática no ensino da Língua Portuguesa na educação escolar.

5.1 O ensino de gramática na educação escolar e como se insere no ensino de Língua Portuguesa na escola

Há muitos equívocos ainda a resolver no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa na escola, a como deve ser inserido o ensino de gramática no ensino de Língua Portuguesa e a como se compreender o ensino de gramática na educação escolar.

De acordo com Travaglia (2009, p. 101), “o ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos”. Aliado a isto, o ensino de gramática na escola, na maioria das vezes, parte de exemplos inventados, descontextualizados, pautando-se em um ensino de taxonomia, nomenclaturas e classificações (ANTUNES, 2003, 2014).

Por isso, de modo geral, entre os alunos, há uma visão negativa da gramática, de que ela é difícil, de que eles não sabem português. Consoante Carlos Franchi, há razões para uma atitude negativa das pessoas frente à gramática e entre elas está

a crítica correta à insuficiência das noções e procedimentos da gramática tradicional; a inadequação dos métodos de “ensino” da gramática; o fato de que essa gramática não é relacionada a um melhor entendimento dos processos de produção e compreensão de textos; o esquecimento da oralidade, o normativismo renitente etc. Essa crítica, porém, por mais perspicaz e correta que seja, não é acompanhada de uma reflexão amadurecida e bem informada: nem basta para instruir a substituição dos quadros teóricos que serviam à tradição gramatical, nem permite elaborar uma nova mediação entre a teoria linguística e a prática pedagógica. Não se renova, assim, a concepção de gramática. A consequência não pode deixar de ser ou a rejeição do estudo gramatical ou a incoerência de uma prática “envergonhada” dos mesmos exercícios antigos sob outras capas (FRANCHI, 2006, p. 34-35).

No bojo dessa discussão, vale a pena ressaltar que a Abralín (Associação Brasileira de Linguística) organizou em 2020 uma série de conferências e mesas-redondas (Abralín ao Vivo) com grandes linguistas nacionais e internacionais, devido à Pandemia de Covid-19. Um dos convidados foi a professora Silvia Vieira que discorreu sobre o “Ensino de gramática em três eixos: uma questão de ciência, cidadania e respeito

linguístico” (conferência ministrada em 16.07.2020, através do canal da Abralín, no YouTube).

Em sua fala, Vieira (2020) fez um panorama do ensino de gramática após PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Segundo ela, há um “impacto da suposta mudança de paradigma no Ensino de Língua Portuguesa, sobretudo a partir dos PCN, mas de forma muito variada no território brasileiro”, o que nos levaria a afirmar que “qualquer generalização é arriscada”. Ela explicou que uma mudança de paradigma aconteceu, todavia “essa mudança resultou em um modelo de substituição, não de convivência de saberes”. Ela trouxe à tona depoimentos de alguns professores do ProfLetras (Programa de Mestrado Profissional em Letras) que dizem não fazer ensino de gramática, mas fazer prática de análise linguística; “como se um não pudesse conviver com outro”, evidencia a professora.

Conforme explicitou Vieira (2020), em sua conferência, “o propósito de substituir o suposto modelo insatisfatório de ensino de gramática pelo da prática de análise linguística pressupõe uma transposição didática de descobertas de parte da Linguística contemporânea” e isso fez com que se tomasse “como caminho oficial para o sucesso do ensino de Língua Portuguesa o trabalho com a prática da análise linguística a partir de descobertas de uma ciência que pode ser considerada nova no “mundo científico”, na universidade e inaugural na escola”.

Em sua conferência, Silvia Vieira expressou que há três principais problemas a superar ou seriam o que ela chamou de “sintomas de falta de amadurecimento científico”, a saber, a *abordagem da gramática*, que, segundo ela, ainda traz uma “inconsistência teórica/conceitual e descritiva”; o *objeto de trabalho*, já que temos uma “tendência a escolher um só caminho tomado em oposição aos outros, julgados, por vezes, insuficientes, inapropriados, equivocados”; e a *metodologia*, uma vez que “a formulação de teses é baseada na opinião pessoal e experiência particular (sem comprovação científica)”.

Em particular, sobre o objeto de trabalho, ela fez a seguinte fala, transcrita abaixo:

No objeto de trabalho eu acho que a gente ainda está mais engatinhando, os nossos discursos acadêmicos e dos professores é: ou é texto ou é frase; ou é gênero textual ou é gramática da sentença. Na própria Abralín (*lives* da Abralín ao Vivo), eu ouvi falas nesse sentido. Eu vi trabalhos dizendo, ‘olha, o professor ainda trabalha com frases’. Eu falei, ‘meu Deus, mas o professor não tem que trabalhar com frase?’ Então a gente ainda tem isso. Eu vi provocações nas *lives*

‘mas, não precisava ser por gênero, né?’ Ou é descrição ou é norma; ou é variação ou é padrão; ou é uma abordagem tradicional discursiva ou é abordagem estrutural; ou é... (VIEIRA, 2020, em Conferência à Abralín ao Vivo).

A fala de Vieira (2020) reflete o equívoco e as incertezas que se vivem na escola no que diz respeito ao ensino de Língua e, por sua vez, de Gramática. Até pouco tempo se tinha a concepção de que ensino de língua era sinônimo de ensino de gramática e de que se ensinava gramática para que o aluno tivesse “um bom desempenho: melhor expressão, melhor comunicação, melhor compreensão” (NEVES, 1991, p.10). O ensino de gramática, portanto, era necessário para que o aluno aprendesse a “falar e escrever melhor”, tivesse “sucesso na vida prática” e, assim, pudesse “vencer na vida” (NEVES, 1991).

Todavia, esse ensino era (e ainda é, em alguns casos) permeado de metalinguagem que pressupõe um ensino de taxonomia exaustivo, descontextualizado e desconectado do mundo real, pois partia (parte) de exemplos inventados. De acordo com Antunes (2003, p. 31-32), o trabalho com a gramática na sala de aula reflete o ensino de: *uma gramática descontextualizada; uma gramática fragmentada; uma gramática da irrelevância* (já que prima por questões sem importância para a competência comunicativa dos falantes); *uma gramática das excentricidades* (uma vez que traz pontos de vistas refinados, embora inconsistentes); *uma gramática voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades; uma gramática inflexível*, petrificada, de uma língua supostamente uniforme e inalterável; *uma gramática predominantemente prescritiva* (porque preocupada com o “certo” e o “errado”); e *uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais*.

Como esclarece Silvia Vieira, em sua conferência, hoje já notamos uma mudança nas atitudes dos professores, a partir dos PCN, e, como ela mesma coloca, generalizar é arriscado. Apesar das mudanças, ainda é a prática de muitos professores de ensino de Língua Portuguesa o ensino de Gramática. Afinal,

propostas mais atuais do ensino de língua têm posto em questão, com diferentes ênfases, a necessidade de se ensinar gramática e insistido na ideia de que não se pode confundir o estudo da linguagem com a gramática. Dada a força da tradição, contudo, a gramática, ainda que de forma imprecisa, continua sendo o objeto privilegiado do ensino de língua (BRITTO, 1997, p. 30-31).

E, em muitos casos, há o uso do texto nas aulas de português (porque parece ser um consenso entre os especialistas que os professores devem partir do texto para ensinar língua, então, muitos professores assumem a postura de se utilizar do texto), mas esse uso, às vezes, se reduz a um mero pretexto para se ensinar gramática tradicional, postura infelizmente bastante equivocada (GERALDI, 2011); (TRAVAGLIA, 2009).

Esses equívocos acontecem, a nosso ver, porque muitos professores de língua não parecem ter clara a concepção de língua que adotam e, por vezes, talvez até desconheçam as concepções de língua discutidas por teóricos da área. De acordo com Irandé Antunes,

toda atividade pedagógica do ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua. Nada do que se realiza em sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem (ANTUNES, 2003, p. 39).

Baseado nisto e em todo movimento de tentativa de ruptura com a tradição gramatical, manifestado através das produções de gramáticas por linguistas, das quais emergem uma concepção de língua diferenciada em relação à tradição gramatical é que vemos a importância de saber desses autores a resposta para as quatro perguntas norteadoras desta pesquisa. Para assumir uma dessas gramáticas como fonte de referência, ou mesmo utilizar mais de uma delas, em sala de aula, é imprescindível conhecer a concepção do autor. O uso de quaisquer gramáticas que sejam na sala de aula, precisa ser um uso consciente da parte do professor, porque delas emergem uma concepção de língua, e este, como alguém que direciona o aluno, precisa ter muito claro “aonde quer chegar com isto”, ou seja, para que se quer ensinar o que se está ensinando.

Desta maneira, vamos à verificação de como a autora em questão nesta pesquisa compreende gramática e ensino de gramática.

5.2 Que é gramática?

Na obra “A Gramática Passada a Limpo: conceitos, análises e parâmetros” (2012), Maria Helena afirma que “a gramática é o suporte da relação entre a cadeia sonora e o significado, respondendo, no fundo, pelos sentidos e pelos efeitos que a rede montada na linguagem equaciona e revela” (NEVES, 2012, p. 188). A autora afirma ainda que fala de uma “gramática como “funcionamento””: a gramática como organização das relações, como construção das significações, como definição dos efeitos pragmáticos, enfim, como mecanismo que faz do texto uma peça em função” (NEVES, 2012, p. 188,189).

O termo “função” utilizado pela autora revela sua concepção de língua, já que esta se filia ao Funcionalismo Linguístico, teoria que, segundo ela, “propondo que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, entende a gramática como suscetível às pressões do uso” (NEVES, 2018b, p. 15). Nesta mesma obra, na qual discorre sobre Gramática Funcional, a autora observa que o termo “função” (um de seus conceitos) indica “o valor de ‘papel’, ou de ‘utilidade de um objeto ou de um comportamento’” (NEVES, 2018b, p. 19), conceito que, de acordo com ela é “o adotado pela Sociedade Internacional de Linguística Funcional - SILF” (NEVES, 2018b, p. 19).

No livro “Que Gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa” (2014), Maria Helena afirma que “a concepção básica de gramática é a de um sistema de princípios que organiza os enunciados, pelo qual, naturalmente, os falantes nativos de uma dada língua se comunicam nas diversas situações de uso” (NEVES, 2014, p. 80). Em sua obra “A Gramática (história, teoria, análise, ensino)” (2002), ela mostra que considera “...gramáticas como sistemas adaptáveis” (NEVES, 2002, p. 176). Indica ainda que “exatamente por constituir uma estrutura cognitiva, a gramática é sensível às pressões do uso. Ou seja, a gramática é flexível, porque é ajustável, a partir de centros categoriais, ou núcleos nocionais” (NEVES, 2002, p. 173).

Ao comentar sobre o fato de a gramática da língua ser adaptável, ajustável e flexível, a autora comenta sobre a gramaticalização, sobre a qual afirma que “numa visão bem ampla, a gramaticalização é um processo pancrônico que consiste na acomodação de uma rede que tem áreas relativamente rígidas e áreas menos rígidas” (NEVES, 2002,

p. 176). Ela mostra que este fenômeno pode tornar itens lexicais mais gramaticais ou mesmo itens gramaticais mais gramaticais ainda implicando um fenômeno de mudança linguística.

Em sua obra “Texto e Gramática” (2013), a autora comenta que a teoria funcionalista propõe que

as gramáticas sejam tratadas como sistemas parcialmente autônomos (por isso, sistemas, com uma continuidade de existência) e parcialmente sensíveis a pressões externas (por isso, adaptáveis). Daí se vai à postulação de uma interação de forças internas e externas, que entram em competição e que se resolvem no sistema: a gramática sofre pressões do uso exatamente por constituir uma estrutura cognitiva. Em outras palavras, a partir de núcleos nocionais a gramática é passível de acomodação sob pressões de ordem comunicativa (NEVES, 2013, p. 23, 24).

Ao ler a GPRT, embora ela não deixe claramente explícito o que entende como gramática, apesar de evidenciar que em sua obra “visa-se à apreensão da gramática que organiza a interação, que organiza a informação e que organiza semanticamente os textos” (NEVES, 2018, p. 18), podemos inferir o que a autora entende por gramática pela forma como ela sistematiza e organiza o livro.

Gramática para Neves (2018) corresponde à escolha da estrutura que o falante faz, visando à recepção de seu interlocutor, isto é, o falante faz um cálculo de sentido e, a partir disso, escolhe uma estrutura que se adequa ao seu objetivo comunicativo, uma vez que toma por base como seu interlocutor possivelmente irá receber sua colocação. Vemos, portanto, que neste ato o falante leva em consideração o contexto de interação, na medida em que se preocupa com a recepção semântica de sua fala e só a partir dela escolhe a estrutura da qual lançará mão.

Neste sentido, a nossa compreensão converge com a compreensão da professora Ana Lima que, ao analisar a primeira gramática de Neves, “a Gramática de usos do Português”, afirma que,

de forma muito sintetizada, podemos dizer que, para Neves, ‘gramática’ é o aparato acionado pelo falante/escritor com vistas a, na atividade linguística, produzir sentidos. Esse acionamento obriga o usuário a um “cálculo”, do qual resultam escolhas adequadas a seus propósitos comunicativos, em uma dada situação de interação verbal (LIMA, 2016, p. 219).

E, a partir do que Neves propõe em obras anteriores, como vimos acima, podemos perceber que a autora, no decorrer da sua gramática, sustenta suas ideias postuladas nos livros, ratificando de modo prático, em certa medida, sua concepção de gramática e até mesmo de língua.

A autora comprova que a gramática é flexível e que está suscetível às pressões do uso. Isto é expresso através das diferentes formas com o mesmo teor semântico que podem ser acionadas pelo falante entre as quais ele escolhe uma para utilizar. Para exemplificar, podemos citar a descrição da GPRT quanto à injunção, ao discorrer sobre os tempos e modos verbais. A GPRT esclarece que as injunções podem ser expressas não somente pelo *modo imperativo* (“*Tomai*, pois, um sapo e *prende*-o numa garrafa com víboras...”, NEVES, 2018, p. 181), mas também pelo *futuro do presente do indicativo* (“...Depois *pô-lo-eis* numa redoma bem fechada e *fareis* secar lentamente...”, NEVES, 2018, p. 181), pelo *infinitivo simples* (“Nunca *utilizar* agentes anticongelantes como o álcool etílico e seus derivados”; “Não *efetuar* teste de alta tensão com o compressor sob vácuo”; “Favor não *pisar* na grama”, NEVES, 2018, p. 182-183) e pelo próprio *presente do indicativo* (“*Ponho* o leite a ferver com uma casca de limão, *deixo* arrefecer o leite, *bato* os ovos com o açúcar e assim que o leite se encontre morno, *junto* ao batido de ovos e *mexo* bem”; “Hoje você *fica* aqui tomando conta. Se algum índio fizer qualquer coisa, *atire* pra cima” (NEVES, 2018, p. 188).

Ela chama a atenção para o fato de que, para indicar aconselhamento ou direcionamento de conduta, o uso do verbo imperativo se alterna com o uso de verbos modais deônticos (dever, poder, ser preciso), por exemplo, “Se o cordão de alimentação estiver danificado, ele *deve* ser substituído pelo Serviço Autorizado, a fim de evitar riscos de acidentes” (NEVES, 2018, p. 184). Esclarece também, ao abordar o uso do tempo presente para indicar injunção, que ele é usado na linguagem coloquial e apresenta uma forma menos marcada quanto a um valor “imperativo”, sendo, portanto, um imperativo mais suave.

Assim, fica evidente o quanto a gramática, de acordo com a concepção da linguista, está relacionada ao sentido, já que, embora a tradição gramatical enrijeça a língua e a sua gramática, prescrevendo que só há uma maneira de exprimir injunção – através do modo imperativo –, a GPRT mostra que há outras e que elas estão associadas

à previsão do emissor quanto à recepção de seu interlocutor. Ao esclarecer que há um imperativo mais suave, indica que o falante escolhe usar esta forma quando não quer dar ênfase ao seu “mandar”, isto é, quer mandar, aconselhar, pedir com mais sutileza.

Além disso, a descrição da GPRT mostra que a língua é constituída pela variação linguística, como se pôde verificar nos exemplos acima mencionados. A GPRT evidencia que o falante pode fazer escolhas, há no eixo do paradigmático outras estruturas das quais o falante pode lançar mão. Consideramos que este é um diferencial importante da GPRT em relação à concepção de gramática abordada pela tradição gramatical e que estes conhecimentos não devem ser enfeitados ao se ensinar língua.

Inclusive, o fenômeno da variação que implica a mudança linguística mostra como a gramática não é uma estrutura rígida e estática, impossível de ser modificada, embora haja na língua regras categóricas (BAGNO, 2007). Um exemplo interessante para ilustrarmos sobre o que estamos discorrendo quando falamos de mudança linguística é o que a GPRT apresenta, ao falar sobre os adjetivos. Ela apresenta a desinência *-nte* de particípio presente, “hoje em desuso, restando apenas adjetivos e substantivos com essa formação” (NEVES, 2018, p. 289): “brilhante, calmante, refrescante, expectorante” (NEVES, 2018, p. 289).

Assim, diante do exposto sobre a concepção de gramática, precisamos saber *Que é ensinar gramática?* para a GPRT, o que será apresentado a seguir.

5.3 Que é ensinar gramática?

Já virou “lugar comum” questionar se é ou não é para ensinar gramática e, apesar de, para muitos autores, isto já estar superado, vemos na lida cotidiana, como professora de português que muitos professores ainda se questionam isto, entretanto

a questão maior não é ensinar ou não ensinar gramática. Por sinal, essa nem é a questão, uma vez que não se pode falar nem escrever sem gramática. A questão maior é discernir sobre o objeto do ensino: as regras (mais precisamente: as regularidades) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos (ANTUNES, 2003, p. 88).

Aliás, sobre esta temática, Celso Pedro Luft nos adverte que, diante da complexidade da discussão que é o ensino de gramática, “temos uma solução simplista:

não ensinar Gramática” (LUFT, 2006, p. 101). Mas, como se vê, o objetivo aqui não é responder se se é ou não é para ensinar gramática; é, assumindo uma postura do ensino de gramática, responder ao questionamento “*Que é ensinar gramática?*”. Sobre isto, Geraldi (2010, p. 119) nos alerta que “em um sentido, ensinar gramática é ensinar as normas do padrão, na vã ilusão de que todos se adaptem a um só modo de dizer e na esperança iludida de que o padrão não se altere no tempo e no espaço”.

A nós parece que esta é exatamente a visão, ainda, de muitos professores, pois, mesmo diante de tantas pesquisas sobre o ensino de língua na escola, o que acontece em muitos casos, nas salas de aulas de muitos professores é a redução do ensino de língua ao ensino de gramática e ao ensino de gramática herdada da longa tradição gramatical que prescreve uma norma idealizada, inusual.

Para Maria Helena, na obra “A Gramática Passada a Limpo: conceitos, análises e parâmetros” (2012), um ensino que se paute na concepção de gramática apresentada por ela representa “olhar reflexivamente a língua em inter-relações e em interfaceamentos, que só a língua viva pode revelar” (NEVES, 2012, p. 193).

Em seu livro “Que Gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa” (2014), ela argumenta que

ensinar eficientemente a língua – e, portanto, a gramática – é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam – exercem a faculdade da linguagem, usam a língua – para produzir sentidos, e, desse modo, estudar gramática é, exatamente, pôr sob exame o exercício da linguagem, o uso da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala (NEVES, 2014, p. 128).

Neste último trecho, vemos que a linguista deixa claro – embora implicitamente – que a gramática constitui a língua e, portanto, é inviável um ensino de língua que não contemple em seu bojo o ensino da gramática. O posicionamento de Neves (2014) conversa com o de Antunes (2003, p. 86), que afirma que “aprender uma língua é, portanto, adquirir, entre outras coisas, o conhecimento das regras de formação dos enunciados dessa língua. Quer dizer, não existe falante sem conhecimento de gramática”.

É interessante dar destaque a alguns conceitos que a linguista Maria Helena observa quando se fala em ensino de gramática, quais sejam, reflexão e funcionamento. Um ensino que evidencie a *reflexão sobre o funcionamento da língua* é um ensino significativo para o aluno, pois ele passa a observar na prática os usos que fazemos da língua e os contextos adequados ou não de determinadas estruturas.

Já um ensino de gramática pautado na prescrição, que desconsidera os contextos de uso, acaba distanciando o aluno da aula, pois ele não se identifica com o que é proposto, já que ele não faz uso de muitas estruturas prescritas pela tradição gramatical.

Geraldi (2010, p. 184) evidencia que

se o ensino da gramática conseguisse desvencilhar-se do seu ranço normativistas, restaria ainda alguma função para o ensino da gramática? Trata-se, agora, de pensar a gramática como uma teoria de descrição (e raramente de explicação) do funcionamento da língua,

uma vez que “se entendermos a gramática como uma teoria, com suas falhas e suas vantagens, o ensino da gramática teria o mesmo sentido que tem o ensino da teoria física ou das teorias sociológicas que tentam descrever/explicar o funcionamento da sociedade” (GERALDI, 2010, p. 184).

É interessante observarmos que este posicionamento de Geraldi traz significado para o ensino de gramática, afinal, a forma como, em geral, são ministradas as aulas de português na escola, que, em muitos casos são, na verdade, aulas de gramática (e gramática prescritiva), não possui nenhum significado para o aluno. Como bem lembra Faraco (2008, p. 22), “a prática pedagógica tradicional sempre colocou o ensino de gramática no centro do ensino de português. No fundo, ensinar gramática e ensinar português foram sempre, na concepção tradicional, expressões sinônimas”.

Em um ensino tradicional de língua que concebe como pressuposto a sinonímia das duas expressões “ensino de gramática” e “ensino de português”, a ausência da descrição do funcionamento da língua, de fato, isto é, a língua em uso, ecoa um vazio de sentido naquela explicação. Em muitos casos, isso se dá porque o que o professor está ensinando ali faz parte de uma língua idealizada, não utilizada pelos falantes na prática. Além disso, sabemos que as duas expressões acima abordadas não se constituem sinônimo uma da outra.

Em “A Gramática (história, teoria, análise, ensino)” (2002), Maria Helena explica que

o domínio da gramática é o cálculo da produção de sentido, a busca da relação entre a cadeia sonora e o significado, este inserido no seu contexto. É um domínio, então, que, para não ser mera técnica, vai necessariamente ao homem, porque responde, de um lado, pela eficiência dessa produção de sentido, e de outro, pela essência do sentido produzido (NEVES, 2002, p. 25).

Como podemos observar, para a autora, o falante, ao produzir seu discurso (constituído de gramática) também produz, associado ao discurso, um sentido que está intrinsecamente ligado ao contexto no qual o falante está inserido. Irlandé afirma que

regras de gramática (...) são normas, são orientações acerca de como usar as unidades da língua, de como combiná-las, para que se produzam determinados efeitos, em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interação (ANTUNES, 2003, p. 86).

A ideia de Irlandé (2003), acima apresentada, converge com a ideia de Neves (2002), uma vez que mostra a importância da combinação de enunciados, de maneira que atentemos para os efeitos ocasionados por eles, a fim de obtermos sucesso de comunicação no processo interativo. E quem vai organizar esses enunciados são as regras de gramática.

Em sua obra “Texto e Gramática” (2013), a linguista Maria Helena mostra que

colocar como foco de observação a construção do sentido do texto é desvendar o cumprimento das funções da linguagem, especialmente entendido que elas se organizam regidas pela função textual. Colocar como objeto de investigação a língua em uso é ter presente que o uso da linguagem e a produção de texto se fazem na interação. Observar os usos linguísticos é rejeitar o tratamento ingênuo e fácil que homogeneiza os itens da língua, desconhecendo o funcionamento de algumas classes de itens pode explicar-se nos limites da oração, por exemplo, mas o de outras só pode resolver-se no funcionamento discursivo-textual (por exemplo, a referência, uma instrução de busca que transcende os rígidos limites da estruturação sintática). (NEVES, 2013, p. 15).

Vemos que, quando pensamos em ensino de gramática, há uma correlação importante a ser feita, ou seja, é impossível, do ponto de vista da teoria do Funcionalismo Linguístico, tomarmos a gramática pela gramática, porquanto qualquer enunciado produzido, foi produzido dentro de um contexto de interação e, como tal, houve ali,

naquele momento de produção, uma pragmática, que está relacionada, portanto, a um sentido. Por isso, quando tratamos de ensino de gramática, há que se levar em conta não só a estrutura do enunciado produzido, mas o todo, inclusive o contexto comunicativo em que o enunciado a ser analisado foi produzido, porque é nele que veremos o sentido.

Em se tratando de ensino de gramática, partilhamos da compreensão de João Wanderley Geraldi, que converge com a ideia proposta pela GPRT de se refletir sobre a língua, quando afirma que:

Muito mais do que descrever, trata-se de usar e refletir sobre os recursos expressivos. Muito mais do que classificar, trata-se de perceber relações de similitude e diferença. Atividades de reflexão sobre os recursos expressivos, independentemente de uma metalinguagem, cuja existência resulta de uma teoria linguística, são mais produtivas para o desenvolvimento de competências no uso (perspectiva instrumental) e na consciência dos modos de funcionamento da linguagem (perspectiva cognitiva). E esta perspectiva vale tanto para os recursos expressivos morfológicos, sintáticos e semânticos, quanto para as configurações genéricas dos discursos (GERALDI, 2010, p. 186).

Acreditamos que ensinar gramática perpassa também pelo conhecimento dos padrões de uso, do funcionamento da língua, isto é, “se as línguas existem para serem faladas e escritas, as gramáticas existem para regular os usos adequados e funcionais da fala e da escrita das línguas” (ANTUNES, 2003, p. 89), uma vez que “a gramática não existe em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua” (ANTUNES, 2003, p. 89).

Além disso, “saber falar significa saber uma língua. Saber falar uma língua significa saber uma gramática” (POSSENTI, 1996, p. 30), todavia, “saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas” (POSSENTI, 1996, p. 30). A partir deste esclarecimento de Sírio Possenti, vemos que muitos professores que lidam cotidianamente na escola precisam atualizar sua concepção de gramática e, por sua vez, de ensino de gramática.

Quando se parte de um ensino de gramática reflexivo, há nisto uma ratificação da autonomia do falante e ela passa a exercê-la com mais consciência, afinal

a língua é um repertório à disposição dos falantes, frente ao qual existe sempre o direito da escolha entre opções que lhes parecem adequadas. Em um “ensino

honesto”, como propõe Bagno, existe sempre o cuidado de levar o aluno a discernir entre escolhas possíveis, ou entre escolhas aceitáveis, linguística e socialmente (ANTUNES, 2014, p. 114).

Diante do que foi exposto acima, vemos que as ideias destes autores conversam e convergem com as ideias da autora, cerne desta pesquisa, sobre a pergunta “*Que é ensinar gramática?*”. Em termos gerais, para Neves (2018), em sua GPRT, ensinar gramática está associado ao domínio do cálculo de sentido que o falante produz ao escolher, dentre variadas opções no paradigma, um sintagma específico e não outro, já que ao usá-lo projeta uma emissão de efeitos do seu discurso dentro de um contexto de interação em que está circunscrito. Ensinar gramática seria, então, fazer o aluno refletir sobre esse cálculo para dominá-lo e fazê-lo de forma consciente.

E, na GPRT, este pressuposto fica claro tendo em vista que a gramática é toda escrita considerando a língua através de textos, visto que nada se produz de forma descontextualizada. Ideia que converge com a de Antunes (2003, p. 124), quando afirma que “não existe texto sem gramática. Praticar o uso de textos, como estudar o texto, é, inevitavelmente, praticar e estudar a gramática”.

Desta maneira, é inviável um ensino de gramática desconectado de um contexto e isto fica claro na GPRT quando a autora parte de exemplos reais de uso da língua, mostrando que é a língua viva que deve ser a base do ensino de língua. Esta postura de Neves (2018) é convergente ao que considera Antunes (2014, p. 54) que ressalta que “o estudo da gramática deve atender a finalidades específicas, situáveis em determinada circunstância de uso. Nessa perspectiva, ganha toda relevância saber contextualizar o que se recomenda, o que se normatiza”.

De acordo com Neves (2002, p. 128), “colocada como objeto de investigação a língua em uso, a interpretação das categorias gramaticais não pode prescindir da investigação de seu comportamento na unidade maior – o texto – que é a real unidade em função”. Ou seja, a autora deixa clara a importância do texto. Nesse caso mais específico, ela observa essa importância relacionada às chamadas classes de palavras, entretanto, quando afirma que o texto é “a real unidade em função” expande a sua importância para a investigação sobre a língua em uso. Ela complementa dizendo que “na verdade, a restrição dos limites da frase bloqueia importantes aspectos da investigação” (NEVES, 2002, p. 128).

Com isso, a linguista deixa claro que ensinar língua e, por sua vez, ensinar gramática é ir além dos limites da frase. É necessário levar em conta o contexto da produção, o todo, não somente as partes de forma desconexa. Um ensino de gramática que se pautar em frases soltas, desconectadas de um texto e de seu contexto é contrário ao que a autora entende por *ensinar gramática*.

Ensinar gramática não é fazer o aluno memorizar mecanicamente regras para “falar e escrever bem”, não é ensinar tão somente as classificações gramaticais e fazer o aluno responder a exercícios mecânicos de classificação e taxonomia, mas fazê-lo refletir sobre as escolhas linguísticas utilizadas pelos falantes da língua, entendendo que essas escolhas revelam o efeito de sentido que se quer alcançar naquele ato comunicativo.

Ensinar gramática é fazer o aluno perceber a flexibilidade da língua, é fazê-lo observar que as palavras de uma língua não possuem uma classificação cristalizada: que uma palavra pode ser substantivo em um contexto e adjetivo ou verbo em outro, que uma palavra pode ter um sentido estando “sozinha” e mudar completamente de sentido estando acompanhada, formando uma expressão, por exemplo, e que isto é completamente aceitável, porque a língua não é estática, ela se movimenta, nós falantes, a movimentamos e não há nenhum problema nisto.

Interessante se faz observar que isto é bastante presente na GPRT, em que Neves (2018), ao apresentar as classes de palavras, não as conceitua, mas apresenta características, traços que aproximam as palavras de uma determinada classe ou de outra, evidenciando essa flexibilidade. Ao refletir sobre a língua em sua GPRT, a autora traz, por exemplo, sobre a classe dos adjetivos uma informação que se constitui um diferencial em relação à tradição gramatical quando propõe que há adjetivos classificadores e qualificadores. O que, de fato, vemos que é verdade quando refletimos.

Além disso, nos leva à reflexão também ao propor, em sua GPRT, que há apenas três tipos de conjunções coordenativas e para isso dá uma justificativa plausível: para ser conjunção coordenativa precisa trazer uma informação nova, sem retomar algo que já foi dito antes. Por isso, considera que apenas as conjunções aditivas, adversativas e alternativas são coordenativas, desconsiderando, portanto, que as explicativas e as conclusivas – consideradas como coordenativas pela tradição gramatical – o sejam.

Veja-se que nos dois exemplos acima que trazemos da GPRT há uma relação entre a reflexão sobre o funcionamento da língua e o sentido a ela relacionado, mostrando sempre que a gramática da língua não é cristalizada, há variação, há mudança. Elas ocorrem naturalmente, faz parte do processo de todas as línguas naturais. Ao omitir este conhecimento do aluno, o professor incorre em um ensino truncado, desconexo da realidade, sem sentido de ser, afinal, para que ensinar gramática?

5.4 Para que ensinar gramática?

Em seu livro “A Gramática Passada a Limpo: conceitos, análises e parâmetros” (2012), a autora mostra que a relação entre o texto e a gramática deve ser

para demonstrar que é ela que organiza as relações, constrói as significações e define os efeitos pragmáticos que, afinal, fazem do texto uma peça em função; (para) ver a gramática da língua como a responsável pelo entrelaçamento discursivo-textual das relações que se estabelecem na sociocomunicação, sustentadas pela cognição (NEVES, 2012, p. 185).

Isto, em certa medida, evidencia o para que se ensinar gramática, já que se objetiva mostrar ao aluno o significado deste estudo que muitas vezes é posto de maneira prescritiva, sem que o aluno veja que ele faz uso de uma gramática. Essa não visualização, esse desconhecimento por parte do aluno de que ele faz uso de uma gramática acontece quando o ensino não é reflexivo, é prescritivo e impõe que ele fale/use determinadas estruturas que ele não vê ninguém usando, o que causa até certo estranhamento a ele, é como se não fosse português; ou pode acontecer de ele não se reconhecer como um falante que sabe português, o que é ainda mais delicado.

Em sua obra “Que Gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa” (2014), ela comenta que

privilegiar a reflexão é exatamente a razão de preconizar-se um tratamento da gramática que vise ao uso linguístico. (...) o estudioso da língua portuguesa, (...) também o falante comum, conduzido na reflexão sobre o uso da linguagem, vai poder orientar-se para chegar à utilização eficiente dos recursos do processamento discursivo, e, a partir daí, chegar a uma sistematização dos fatos da língua legitimada pelo efetivo funcionamento da linguagem (NEVES, 2014, p. 115).

Podemos observar a preocupação da autora que, reiteradas vezes, evidencia que se deve, em se tratando de ensino de gramática, privilegiar a reflexão. Quando o aluno reflete sobre a língua, ele percebe que nela há uma sistematização, que determinados usos não são arbitrários, há uma motivação para tal, já que ele consegue perceber como a língua se estrutura e como ela funciona.

No seu livro “A Gramática (história, teoria, análise, ensino)” (2002), Maria Helena explicita que

saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática (NEVES, 2002, p. 226).

De certa forma, ao fazer esta afirmação, ela deixa implícita a finalidade de um ensino de gramática, uma vez que o aluno precisa não somente dominar a estrutura da língua, mas fazer a combinação destas peças com suas unidades sintáticas, observando sempre o sentido, para que consiga estabelecer a comunicação de forma precisa e assertiva.

Na obra “Texto e Gramática” (2013), a autora expressa que

...se o que se pretende é dar conta da língua em função, se penetre na organização real dos enunciados para avaliá-los não apenas sob os diversos níveis (predicacional, proposicional, ilocucionário) mas também sob os diversos ângulos que envolvem a atividade linguística (textual / informacional, interacional), e com incorporação dos diversos componentes (sintático, semântico, pragmático). Na formação de enunciados complexos facilmente se entreveem determinações das relações interacionais, e noções ligadas à distribuição e ao fluxo de informação se mostram determinantemente participantes. Relações semântico-pragmáticas, como a relação tópico-comentário, a relação dado-novo e as relações de polaridade, ligadas à ordenação dos constituintes, representam elementos significativos na explicitação dos modos de construção. Dessa forma, a investigação se beneficia de uma vinculação à ordem das palavras na frase, considerando, especialmente, que essa ordem se resolve no encaminhamento das relações retóricas textuais (NEVES, 2013, p. 13).

Ao assumir tal postura, a GPRT evidencia a importância do ensino de gramática e isto converge com o que propõe Irandé Antunes, quando afirma que “a gramática é um dos componentes de que se constitui uma língua” (ANTUNES, 2014, p. 24). Segundo esta autora, “uma língua é constituída por muito mais do que, simplesmente, uma gramática” (ANTUNES, 2014, p. 25), mas

não existe uma gramática fora da língua. É na interação, é no cruzamento de todas as nossas ações verbais que a gramática se vai internalizando e se consolidando, a ponto de estabelecer como algo constitutivo do saber linguístico de todo falante. Nessa ação dos falantes, no decorrer do tempo, um pronome pode cair em desuso ou mudar de categoria, ou exercer uma função sintática diferente daquela que antes exercia (ANTUNES, 2014, p. 25).

Além disso, a própria autora da GPRT assevera este posicionamento sobre a importância da interação, do contexto para o entendimento da gramática, do funcionamento das estruturas, já que

a gramática não é uma disciplina que se deva colocar externamente à língua em funcionamento, e que se resolva na proposta de uma simples taxonomia, instituída no plano lógico ou no plano estrutural, independentemente do uso. Ela não é um esquema adrede organizado, independente dos atos de interação linguística, das funções que se cumprem no uso da linguagem, dos significados que se obtêm. (NEVES, 2014, p 80).

Um exemplo que julgamos interessante tratar aqui a respeito do *para que ensinar gramática* é a diversidade de possibilidades de se indeterminar o sujeito. Normalmente, a tradição gramatical apresenta duas formas de sujeito indeterminado: o verbo na terceira pessoa (Tanto *fizeram* que houve separação, NEVES, 2018, p. 92), e o uso do pronome -se com verbos transitivos indiretos (Anos mais tarde, pensou-se em dar liberdade aos que quisessem vir tentar fortuna, NEVES, 2018, p. 93).

Contudo, a GPRT apresenta outras maneiras de se indeterminar o sujeito como: o uso do sintagma “a gente” (Mulher *a gente* encontra em toda a parte); o uso de “nós” sem referência determinada (Por exemplo *nós* temos tido filmes bons, não é?); o uso de “você” e “eu” sem referência a nenhum dos interlocutores, segundo ela, é um “uso típico, mas não exclusivo da conversação oral” (p. 92), como: “*você* vai lá, faz um jabazinho, paga um dinheirinho e sai com o título zero bala” / “então, quando é que *eu* sei que *eu* compreendi? Quando *eu* apliquei os sinais de trânsito na hora exata, quando *eu* passei um ano inteiro sem receber nenhuma multa.”; o uso do pronome pessoal de 3ª pessoa do plural masculino sem uma referência específica (Sabe como é, quando a gente se acostuma com uma coisa, *eles* inventam outra); o uso do verbo na 3ª pessoa do singular sem referência a um elemento específico (Lá *tira* título de eleitor, documento); além do uso de sintagmas nominais que possui um substantivo genérico como núcleo (Se o

sujeito for um risco grande para a sociedade, um criminoso, psicopata, coisa assim aí o *cara* tem que ser tratado apenas/ Mas é que no fim das festas o *pessoal* começa a pegar todos os arranjos do salão).

Estes exemplos deixam clara a importância do ensino de gramática na escola, desde que a finalidade seja a de fazer o aluno refletir sobre as possibilidades de uso. Mostrar ao aluno as possibilidades, refletir sobre elas para que este aluno, de posse desse conhecimento, possa optar por aquela que ele julga mais adequada ao sentido que ele quer evidenciar em um determinado contexto de uso faz a língua se tornar viva, vívida; não ecoa mais um vazio, mas reverbera o sentido de se debruçar sobre o estudo da gramática de uma língua.

Torna-se importante ressaltar que, falar de *para que ensinar gramática* implica falarmos da finalidade do ensino de gramática. E a isto está relacionada a pergunta: para que ensinar português a falantes de português? Neste aspecto, é necessário evidenciarmos que “o que já é sabido não precisa ser ensinado” (POSSENTI, 1996, p. 50).

“Ensinar” aquilo que o aluno já sabe é como andar em círculos. O “aprendizado” acaba por perder o sentido e o aluno acaba se desestimulando, porque já tem aquele conhecimento, por isso “o aprendizado sistemático da língua terá mais proveito se o professor partir daquilo que o aluno não sabe ainda” (ANTUNES, 2003, p. 123), uma vez que o que está sendo ensinado passa a ter sentido para o aluno, tendo em vista que é um acréscimo ao seu conhecimento.

Associado a isto, Luiz Percival Britto evidencia:

Mais língua, e mais conhecimento. Assim respondo quando me pergunto que sentido tem ensinar na escola português para quem já sabe português. Tem de ensinar mais língua – isto é, ensinar a língua que se produz socialmente em diversas e complexas dimensões da história e em que se manifesta o conhecimento e que, portanto, não coincide com a língua aprendida no imediatismo do viver, nas relações imediatas do cotidiano (BRITTO, 2017, p. 7).

Este posicionamento de Britto (2017) é muito pertinente, porque mostra a correlação intrínseca que há entre a língua e a dimensão histórica e social dos contextos vividos pelos seres humanos. Um *para quê?* que esteja desassociado disto perde

completamente seu sentido de ser, de existir, de se fazer na lida cotidiana do contexto escolar.

Além disso, e complementar a isto, vemos que o ensino de língua reduzido ao ensino de gramática (gramática esta do legado da tradição gramatical) é um equívoco. Não é o ensino de gramática que irá aumentar o desenvolvimento linguístico dos alunos isso fica claro na pesquisa de Maria Helena ensino de gramática na escola na década de 1990, quando foi às escolas, pesquisar, entre os professores, o que era ensinado, como era ensinado e para que se ensinava.

Em relação a este último questionamento, Neves (1991, p. 10) observou que 50% dos professores pesquisados ensinavam gramática com a finalidade de que os alunos adquirissem “melhor expressão, melhor comunicação, melhor compreensão”. A pesquisa de Neves também os questionou sobre “para que se ‘usa’ a gramática que é ensinada?”. As respostas estavam ligadas a “falar e escrever melhor”, “sucesso na vida prática”, “sucesso em concursos e bom desempenho social e profissional, embora também venha apontado como utilizável para ‘nada’” (NEVES, 1991, p. 11).

Faz-se interessante observar que o dilema de ensinar ou não ensinar gramática está relacionado à crença de que seu ensino implique um bom desempenho linguístico, no entanto,

sabemos que a proficiência em língua resulta muito mais do convívio como padrão – na leitura, na escuta, na produção – do que do conhecimento de normas. E entenda-se: o padrão é mutável e nem sempre é desejável, e por isso quando se fala no ensino da língua padrão, não se está definindo um padrão específico, fixo, estabilizado. Ao contrário, pensar o padrão de uma língua é pensar sua vitalidade e movimento (GERALDI, 2010, p 183).

A observação que Geraldi faz sobre a mudança inerente a um padrão da língua é evidenciada na obra Vieira (2018) cujo escopo trata exatamente da história dessas modificações de padrões ao longo da história do legado da tradição gramatical. Isto tudo é importante para que repensemos o ensino de língua na escola. Afinal, pensar que a gramática pela gramática será capaz de proporcionar o tão almejado desempenho linguístico dos alunos chega a ser uma falácia, pois, como já foi tratado neste texto, a gramática não constitui a língua; ela é parte que integra este construto social.

Irandé faz uma observação muito interessante quando afirma que

Muitas pessoas, no entanto, acreditam que o estudo da metalinguagem gramatical pode lhes oferecer meios de aperfeiçoar seu desempenho conforme os usos linguísticos mais prestigiados, sobretudo em relação à escrita. Para essas pessoas, é a crença nesse poder da gramática que justifica seu estudo, apesar de não perceberem quanto o ensino que é, de fato, praticado nas escolas se distancia desse pretensão objetivo ou desse falso pressuposto (ANTUNES, 2014, p. 73).

Com isso, se quisermos dar sentido, de fato, ao ensino de gramática, precisamos, como bem nos mostra a GPRT, refletir sobre a gramática, afinal

a boa constituição de textos passa pela gramática, e não apenas porque as frases que compõem o texto têm uma estrutura gramatical: na produção linguística com certeza, desemboca todo o domínio que o falante tenha dos processos de mapeamento conceptual e de amarramento textual, altamente dependentes de uma “gramática” organizatória (NEVES, 2002, p. 225-226).

Refletir sobre gramática requer que reflitamos sobre a língua, sobre como ela se constitui, sobre como ela funciona. Às vezes, o aluno até usa determinada estrutura, mas ele nunca parou para refletir sobre o alcance semântico daquele uso e quando ele se dá conta disto, ele tem um “estalo”, por causa daquela descoberta. E, como descobrir é empolgante, ele vê sentido naquilo e se envolve na “causa”, passa a permitir que aquele conhecimento faça parte de sua vida. Ele não o enjeita, mas o absorve.

Fica, portanto, o questionamento: mas, como ensinar gramática nesta perspectiva? É o que tentaremos responder a seguir.

5.5 Como ensinar gramática?

Esta pergunta é interessante, na medida em que muitos professores que a fazem buscam uma receita pronta. É complexo esperar esta receita pronta e acabada, porquanto estamos tratando do ensino de um fenômeno mutável e variável. Por conta desta complexidade, o que podemos é dar pistas e indicações e é exatamente isto que a GPRT faz. Antes de tratarmos especificamente da GPRT, é necessário vermos algumas obras de Neves que abordam este ponto de *como ensinar?*

Na obra “A Gramática Passada a Limpo: conceitos, análises e parâmetros” (2012), Maria Helena mostra que “há de ser buscada uma “proposta escolar de tratamento de

gramática que não se isole da vivência da linguagem, ou seja, que ponha em estudo, realmente, a gramática da língua em função” (NEVES, 2012, p. 193). Ela explicita claramente que defende

um tratamento da gramática que não se isole da vivência da linguagem, visão que representa olhar reflexivamente a língua que manifestada pela ativação da linguagem, em interfaceamentos. A proposta é fazer ver a gramática da língua como a responsável pelo entrelaçamento discursivo-textual das relações que se estabelecem na sociocomunicação, sustentadas pela cognição (NEVES, 2012, p. 185).

Fica clara a importância de um ensino de gramática que lance mão do texto, não como mero pretexto para o ensino de regras gramaticais, mas com o objetivo de contextualizar os exemplos que normalmente utilizamos em nossas aulas. Como já dito, tudo o que produzimos não se reduz a frases soltas, mas está relacionado a enunciados contextualizados, por isso a importância do texto no ensino de gramática.

Para a GPRT, o *como ensinar gramática?* está correlacionado com a possibilidade de o aluno poder ver que ela constitui o entrelaçar do discurso e o texto, que ela os estrutura, ainda que não esteja relacionada tão somente à estrutura, mas, também, ao alcance semântico da escolha feita pelo falante.

No bojo da discussão da obra “Que Gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa” (2014), a autora comenta que (à escola) “cabe ativar uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicitação da gramática” (NEVES, 2014, p. 18).

Conforme os preceitos da GPRT, partir do uso para ensinar gramática é imprescindível. E, embora isso esteja relacionado à corrente a que se filia a GPRT, vemos que é complexa a ideia de ensinar aquilo que não possui aplicabilidade prática na língua, no uso do dia a dia. Mesmo porque, em se tratando de língua, aquilo que aprendemos e que não usamos ou que usamos tão pouco (tanto para escrever quanto para ler) passa a não ter sentido de ser, de aprender.

E, quando falamos de partir do uso, não estamos falando que devemos ensinar aquilo que o aluno já sabe, já domina, mas fazê-lo refletir sobre o que ele já usa – pois, às vezes usamos sem nos dar conta do alcance semântico e pragmático dos enunciados – e aumentar seu repertório linguístico, uma vez que há usos de/em outras comunidades

linguísticas a que este aluno pode não ter tido acesso ainda, além de devermos pensar no contato linguístico de falantes de comunidades linguísticas diferentes, tendo em vista a capacidade cíclica de mudança da sociedade.

Partir do uso, então, é garantir a ampliação do repertório linguístico do aluno. Lembremos, ainda, que há usos formais também, aos quais ele deve ter acesso, pois precisamos garantir a ele o direito que tem de acessar a cultura mais elaborada da sociedade.

Em sua obra “Texto e Gramática” (2013), a autora comenta que

A explicitação do uso de uma língua particular historicamente inserida, feita com base em reflexão sobre dados, representa a explicitação do próprio funcionamento da linguagem. Isso exclui qualquer atividade de encaixamento em moldes pré-fabricados, tanto os que constituem uma organização de entidades metalinguísticas alheia aos processos reais de funcionamento quanto os que representam modelos para submissão estrita a normas linguísticas sem legitimidade instituídas. Isso significa, pois, rejeitar uma modelização que ignora zonas de imprecisão e/ou de oscilação, as verdadeiras testemunhas do equilíbrio instável que caracteriza a própria vida da língua, refletindo a sua constante adaptação segundo a força das constantes pressões que se exercem sobre os usos (NEVES, 2013, p. 15).

Vemos que *o como ensinar gramática?* também se relaciona com a transparência de ensinar que a língua tem intrínseca a si a instabilidade, a capacidade de modificação, de mudança. Negar ou omitir a dinamicidade da língua, bem como a diversidade linguística constitui para a GPRT *o como não ensinar gramática*.

Em seu livro “A Gramática (história, teoria, análise, ensino)” (2002), ao discorrer sobre a relação entre a gramática e o texto, Maria Helena assera que

...já se entende que produção de texto e gramática não são atividades que se estranham; pelo contrário, as peças que se acomodam dentro de um texto cumprem funções – como referência e conjunção – que estão na natureza básica de cada uma, portanto na sua “gramática”. Daí a necessidade de, no nível fundamental e médio, não se restringir o estudo sobre o funcionamento dos diversos itens ao seu funcionamento no nível oracional (NEVES, 2002, p. 226).

A fim de exemplificar *o como ensinar gramática?* para a GPRT, faremos uma rápida descrição de como ela aborda os artigos definidos e indefinidos. Lembremos que, de forma geral, na tradição gramatical esta classe de palavras não detém tanta atenção, é tratada de forma muito marginal, embora seja imprescindível seu uso quando tratamos de referência, trivial em qualquer texto.

A GPRT, no capítulo 5, da parte II, trata do Artigo Definido, e explora como mote o poema “Harmonicórdio” de Fagundes Varela. Em seguida, introduz a noção de artigo definido e afirma que o artigo definido “é uma das palavras que se usam junto do substantivo (como um determinante) para fazer referência e, especialmente, para atuar no processo de identificação” (NEVES, 2018, p. 407).

Interessante chamar a atenção para o fato de a GPRT iniciar um tópico gramatical partindo de um texto, a fim de contextualizar os exemplos a serem apresentados e as explicações que serão dadas.

Ao comentar sobre o uso do artigo definido, a autora destaca que “o artigo definido singular determina um substantivo comum, particularizando um indivíduo dentre os demais indivíduos da espécie. Essa característica fica bastante evidente nas expressões marcadamente individualizadoras (de unicidade)” (NEVES, 2018, p. 407). Ela chama atenção para o fato de se usar até letras maiúsculas para se fazer essa individualização, como no exemplo: “O filho do Salazar, da Rua do Hospício” (NEVES, 2018, p. 407).

Posteriormente, a autora aborda a natureza e o uso do artigo definido, afirmando que ele “ocorre em sintagmas em que estão contidas informações de certo modo conhecidas tanto do falante como do ouvinte, ou que são identificáveis por eles” (NEVES, 2018, p. 408). E esclarece que a referência pode ser feita de três formas:

- a) O artigo definido ocorre nos sintagmas referenciais em que a definição é obtida no contexto extralinguístico: faz-se referência a elementos que se encontram fora do texto (referência situacional);
- b) O artigo definido ocorre em sintagmas referenciais em que a definição é dada pelo contexto linguístico: faz-se referência a elementos que tomam posição em uma determinada porção do texto (referência textual, ou endofórica)
- c) O artigo definido ainda ocorre em sintagmas que fazem referência a um elemento pelo gênero, pela espécie ou pela classe a que ele pertence (referência genérica). (NEVES, 2018, p. 408 - 411).

Sobre a referência textual ou endofórica, a autora explica que o artigo pode acompanhar referências registradas pela primeira vez no discurso, ou seja, pode fazer referência a elementos que são introduzidos no texto para constituir objetos de discurso; assim como pode fazer referências a elementos que se encontram em uma porção anterior do texto, ou seja, anáfora; como também pode fazer referências a elementos que se encontram em uma porção posterior do texto, isto é, catáfora.

Em seguida, a autora comenta sobre a dimensão textual da referenciação com artigo definido, afirmando que “o uso de um substantivo precedido por artigo definido pode ser suficiente para que o ouvinte identifique um referente ainda não mencionado” (NEVES, 2018, p. 412). Ela exemplifica com três fábulas, a saber, “O lavrador e os cães”, “O asno e o burro carregados do mesmo modo”, e “O estômago e os pés”, todas de Esopo; e também propõe exemplos através da crônica “A cesta”, de Paulo Mendes Campos.

Observarmos que, como estas informações não são dadas por gramáticas de estampo tradicional, elas constituem um diferencial da GPRT em relação à tradição gramatical, pois, embora isso pareça evidente para um falante nativo de português, a função de um compêndio gramatical é descrever a língua e não tratar da referenciação tal como a GPRT nos coloca tende a ser um equívoco.

Talvez a falantes mais experientes do que as crianças, por exemplo, que estão em processo de aquisição da escrita, o fato de se usar um artigo definido à frente de um substantivo que não foi usado ainda no texto pareça ser mais evidente. No entanto, fazer o aluno atentar para este fato é importante, uma vez que contribui até para o processo de produção textual a que, eventualmente, os alunos da educação básica são submetidos. E, como dissemos, ainda que um falante mais experiente já desenvolva este uso, é essencial fazê-lo refletir sobre este uso, a fim de seja um uso consciente e o falante tenha consigo a capacidade de dominar melhor a língua para a sua produção, tanto oral quanto escrita.

A GPRT discorre, ainda, sobre a definitude e a unicidade na referenciação com artigo definido, destacando que

a definitude/identificação obtida com o sintagma determinado por um artigo definido surge do fato de certos objetos serem facilmente reconhecíveis em uma determinada comunidade, de serem reconhecidos como únicos em uma dada situação, ou, realmente, de serem objetos únicos em tal modo de referência (NEVES, 2018, p. 415).

Ao explicar sobre a especificidade do artigo definido, ela o compara com o artigo indefinido explicita que essa especificidade “pode ser comprovada pelo fato de que, para indicação de unicidade do referente, o artigo indefinido só é eficiente se o substantivo

que designa esse objeto vier com uma qualificação que garanta a unicidade” (NEVES, 2018, p. 416). Como exemplo, propõe: “No segundo domingo do mês, um sol ralo rompeu a crosta das nuvens...” (NEVES, 2018, p. 416).

Ela asserta que esse “mesmo comportamento do artigo definido se observa quando se trata de objetos que não são únicos, mas têm referência feita como se o fossem” (NEVES, 2018, p. 416). E exemplifica com a frase: “Mostre-me a pata branca” (NEVES, 2018, p. 416), da fábula “A cabra, o cabrito e o lobo”, de Monteiro Lobato.

A GPRT faz uma observação quanto ao fato de o artigo definido trabalhar com a particularização de um indivíduo, lembrando que, embora tenha essa característica, ele também pode representar um uso genérico e apresenta em que ocasiões isto pode ocorrer: a) toda uma classe de pessoas ou coisas: “O arqueólogo trabalha diretamente com a cultura material” (NEVES, 2018, p. 417); b) uma atividade, um sistema, um serviço ou uma instituição da sociedade: “Naquela época, a telefonia já vivia um estágio relativamente avançado” (NEVES, 2018, p. 418); c) uma categoria abstrata (representada por um substantivo ou por um adjetivo substantivado): “A justiça vai prevalecer” (NEVES, 2018, p. 418).

Necessário se faz atentar para a não cristalização da língua. Se formos tomar ao “pé da letra”, por exemplo, partindo do nome “artigo definido”, jamais poderíamos considerar a possibilidade de utilizar o artigo definido para tratar nomes de forma genérica.

A autora também explicita que o artigo definido pode vir elíptico nesses três casos, acima referidos, sobretudo “quando o sintagma não ocupa a posição de sujeito” (NEVES, 2018, p. 418). A seguir, temos, respectivamente, os exemplos dados por ela: a) “E desde quando um caráter de homem deixou de ser o espelho de sua adolescência?” (NEVES, 2018, p. 418); b) “Poderá um participante da sociedade dispensar quaisquer outros bens: amizades, assistência, comércio...” (NEVES, 2018, p. 418); c) “A verdade sempre está onde existe fé” (NEVES, 2018, p. 418).

A GPRT apresenta também as funções do artigo definido e explica que, como um determinante, podemos interpretar a função do artigo definido sob dois aspectos, o da determinação e o da substantivação. Ela expressa que, com relação ao primeiro aspecto, o artigo definido funciona como um adjunto de um substantivo. Já com relação ao

segundo aspecto, o artigo definido vem anteposto a outro elemento que não um substantivo com o intuito de o substantivar, isto é, torná-lo um substantivo, e seria, da mesma forma, um adjunto.

Apesar disso, a GPRT faz algumas observações de casos particulares do uso de artigo definido como determinante de substantivo comum:

1. Quando o substantivo vem acompanhado de adjetivo em forma comparativa, forma-se um superlativo relativo (de superioridade ou de inferioridade). (Ex.: *a mais perigosa mulher da terra*).
2. Acompanhado de uma entoação particular, e especialmente em posição predicativa, o artigo definido pode marcar que o referente do substantivo é o mais representativo, o mais destacado, dentro do grupo que a pertence. (Ex.: *Shakespeare é o roteirista da temporada*).
3. Do mesmo modo, um sintagma nominal com artigo definido usado apreciativamente, por isso mesmo ligado a uma entoação marcada, pode assumir valor superlativo. (Ex.: *É o fim da picada*). (NEVES, 2018, p. 420, 421).

A autora faz uma observação, em nota de rodapé, de que este último caso ocorre também com artigo indefinido, mas que abordará no capítulo posterior que tratará sobre Artigo Indefinido. Esse último caso, em geral, não vem especificado em gramáticas de estampo tradicional, talvez por constituir um uso do chamado registro informal, mas chamamos atenção para o fato de casos semelhantes a este, que partem do uso real da língua, compor a descrição da GPRT. Afinal, como explicita Irandé:

lidar com textos reais, orais e escritos, em gêneros e registros diferentes, é enfrentar o heterogêneo, o provisório, o paradoxo da “estabilidade instável”, apesar de todas as regularidades previstas. É fazer parte de um processo que inclui “gente na construção de um conhecimento”, “gente em situação de aprendizagem” (ANTUNES, 2014, p. 72).

Em nossa percepção, é exatamente isso que a GPRT propõe e o faz em relação ao *como ensinar gramática?*, visto que lança mão de usos reais da língua. Vemos que o fato de “incluir gente na construção de um conhecimento” é imprescindível para um ensino de gramática que seja eficaz, que faça sentido, uma vez que são os falantes que constroem e reconstróem os enunciados e os seus significados no decorrer do tempo (BAGNO, 2007).

Ao comentar sobre a ordem e a organização no sintagma, a GPRT afirma que “o artigo definido ocorre antes do substantivo, mas não necessariamente contíguo a ele”

(NEVES, 2018, p. 421) e faz indicações sobre o uso ou a ausência de artigo definido. Vale ressaltar que faz a observação de que “junto de substantivo próprio, o artigo definido não faz nem determinação nem substantivação, propriamente, pois esse substantivo já constitui uma denominação que identifica” (NEVES, 2018, p. 429). Apesar disto, a GPRT observa que no Brasil esse uso de artigo junto a nomes próprios vai depender do “costume regional, familiar ou pessoal” (NEVES, 2018, p. 429).

Interessante se faz observar que a GPRT, como visto logo acima, é transparente, a todo momento no curso de sua descrição, em relação à observação que a variação linguística é constitutiva da língua e, por este motivo, não pode ser omitida de um ensino de gramática que considere a diversidade e a mudança linguísticas. Antunes (2014, p. 115) afirma que “nas práticas da sala de aula, é claro que se deve explorar esse movimento de mudança da língua, sem nenhum resquício saudosista ou simplista de considerar a forma “antiga” como a melhor, ou a mais recente como a mais apropriada”. Assim, dialoga com Neves (2014, p. 35) que observa que “a heterogeneidade não é adventícia da linguagem, pelo contrário, é fator de adequação e eficiência, e afinal, é qualidade, e não defeito, é solução, e não problema”. É por este motivo que não há nenhum porquê de se omitir ou mesmo negar a existência da variação e da mudança linguísticas.

O capítulo 6, da parte II, da GPRT aborda o Artigo Indefinido, e apresenta como mote o poema “Ingredientes”, de Sérgio Tross. Explora dele a repetição dos artigos indefinidos sempre ao início dos versos deste poema. Após tecer alguns comentários sobre o poema, a autora introduz a noção de artigo indefinido e em seguida aborda a natureza e o uso do artigo indefinido, afirmando que eles “são geralmente usados quando não há intenção de particularizar, nem na situação nem no texto, a pessoa, a coisa que entra como referente textual” (NEVES, 2018, p. 445).

Ao falar sobre o artigo indefinido, a autora assera que “o sintagma nominal com artigo indefinido geralmente apresenta uma pessoa ou coisa simplesmente por referência à classe particular à qual ela pertence, ou seja, apresenta-a como elemento de uma classe, sem particularizá-la” (NEVES, 2018, p. 445).

Para ilustrar e exemplificar, apresenta a tirinha abaixo:

FIGURA 3 – Tirinha com exemplificação do artigo indefinido



A GPRT evidencia que o artigo indefinido “tem frequentemente um uso que se aplica a todo e qualquer membro da classe, grupo ou tipo nomeado pelo substantivo” (NEVES, 2018, p. 446), embora ela deixe claro que alguns momentos o artigo indefinido nomeie uma classe e não apenas um indivíduo, como exemplo, cita: “Somente um maluco se atreveria a duvidar do capitão Natário da Fonseca” (NEVES, 2018, p. 446).

A autora chama atenção para o fato de que em posição predicativa, ainda que sem a presença do “é”, “o sintagma nominal com artigo indefinido, usado apreciativamente (e por isso mesmo ligado a uma entonação marcada), pode assumir valor superlativo” (NEVES, 2018, p. 449). Para exemplificar, indica: “As imagens deles banham-se como gente. É uma beleza.” (NEVES, 2018, p. 449) e ainda “Um horror, minha amiga, um horror.” (NEVES, 2018, p. 449).

Além disso, ela indica que o artigo indefinido é comumente utilizado como um recurso anafórico, isto é, para retomar um referente já citado anteriormente, compondo os chamados sintagmas nominais referenciais. Contudo, segundo ela, “os sintagmas nominais iniciados por artigo indefinido nem sempre remetem a elementos referenciais (a elementos participantes do evento) no texto” (NEVES, 2018, p. 451).

A GPRT, então, estabelece dois conjuntos: os sintagmas nominais referenciais e os não referenciais e indica que “a) no uso referencial o artigo indefinido singulariza, para referenciação; b) no uso não referencial o artigo indefinido singulariza, para atribuição, sem instituir referente”. (NEVES, 2018, p. 451). Como exemplo para (a), apresenta “Na

janela estava um homem que todos conheciam” (NEVES, 2018, p. 451); e para (b) “O problema é que o agupé exige uma área relativamente extensa para poder agir” (NEVES, 2018, p. 451). Conclui que “diferentemente do que ocorre com o artigo definido, o sintagma com artigo indefinido é generalizante, não fazendo referência a um objeto que seja o único de sua classe” (NEVES, 2018, p. 452).

A GPRT discorre, então, sobre as funções do artigo indefinido e afirma que estas podem ser interpretadas sob dois aspectos: o da determinação e o da substantivação. Sobre o primeiro aspecto, ela afirma que o artigo indefinido funciona como “simples determinante de um substantivo” (NEVES, 2018, p. 452) e normalmente ocorre em número singular, pois, segundo ela “quando se trata de plural, a indicação correspondente se caracteriza, em geral, pela ausência de artigo” (NEVES, 2018, p. 452).

Ao falar do plural do artigo indefinido, acrescenta que “a forma *uns* tem funcionamento muito semelhante ao dos pronomes indefinidos, seja em sua função qualitativa, seja em sua indefinição quantitativa” (NEVES, 2018, p. 453). Ainda conforme ela é possível que “a forma plural *uns* ocorra com o mesmo valor de \emptyset (zero)” (NEVES, 2018, p. 452), embora nem sempre isso ocorra.

Sobre o aspecto da substantivação, ela asserta que o artigo indefinido pode se antepor a elementos que não sejam substantivos para os definir como tal, funcionando também como determinantes deles. Assim, em ambos os casos, o artigo indefinido atuará como adjunto adnominal.

Em seguida, a GPRT apresenta a ordem e a organização no sintagma, observando que “do mesmo modo que o artigo definido, o artigo indefinido ocorre antes de substantivo, mas não necessariamente contíguo a ele” (NEVES, 2018, p. 455).

Posterior a isso, a GPRT põe o artigo indefinido em confronto com o artigo definido e o numeral cardinal. Ao estabelecer a relação do artigo indefinido com o artigo definido, asserta que

enquanto o artigo definido é encontrado em um sintagma nominal no qual a referência é tida como identificada, o artigo indefinido é encontrado em um sintagma nominal no qual o referente não é identificado pelo ouvinte (podendo ele ser identificado, ou não, pelo falante). Assim, a) ou o falante identifica um referente específico; b) ou o falante alude a um referente inespecífico (= um qualquer). (NEVES, 2018, p. 456)

Após isso, mostra a relação entre o artigo indefinido e o numeral cardinal *um*, e indica que,

com o artigo indefinido *um*, o que fica afirmado é uma indeterminação, e não uma singularidade (embora ela exista), enquanto com o numeral *um* trata-se de uma singularidade, ou seja, a qualidade de único (embora a indeterminação possa existir).

Do ponto de vista da quantidade, isso significa que, no caso do artigo indefinido, fala-se de “pelo menos um”, ou de “um qualquer”, enquanto no caso do numeral, fala-se de “exatamente um” (NEVES, 2018, p. 456, 457).

Termina este capítulo evidenciando que, em se tratando de indeterminação, há a ocorrência de um artigo indefinido e quando se tratar de algo único, singular, trata-se de um numeral. Como exemplo cita: “Os preparativos já em si foram uma festa. Ocuparam durante bem mais de uma semana todo o tempo livre da reduzida população que parecia multiplicar-se no remate de tantas e tão diversas empresas” (NEVES, 2018, p. 457), em que o primeiro *uma* retrata algo indeterminado, sendo, portanto, artigo indefinido e o segundo, trata de algo singular, atuando, pois, como um numeral. De acordo com a autora este exemplo deixa evidente a diferença, mas, segundo ela, nem sempre isto será evidente, como em “Mineradores iam para as lavras com suas ferramentas; *um* corpo de ordenanças, levava *um* homem morto. Ouviam-se berros de *um* mestre de obras, ruídos de *um* guindaste içando pedras, marteladas, machadadas” (NEVES, 2018, p. 457).

Vemos na GPRT uma classe gramatical, como o artigo, com uma posição tão secundária, tão coadjuvante em algumas gramáticas tradicionais – uma vez que se limitam na descrição e não exploram aspectos importantes desta classe como a referência – ganhar reconhecimento e lugar adequado, por isso a escolhemos para falarmos dela nesta subseção.

Diante do exposto, insistimos na tese de que o ensino de gramática na escola precisa ganhar uma nova dimensão, tal como discutiremos a seguir.

5.6 Por uma mudança na postura do ensino de gramática

Na subseção 5.1 desta seção, mostramos como está formatado o ensino de gramática, de modo geral, nas escolas. Os questionamentos levantados e respondidos

nesta pesquisa mostram que podemos vislumbrar novos ares em relação ao ensino de gramática.

Inclusive, a necessidade de revermos o ensino de gramática na escola consiste no fato de que “a teoria gramatical na escola não traz nenhum proveito prático para a formação dos falantes e escreventes habilidosos” (LUFT, 2006, p. 87). Da forma como está acontecendo este ensino, está completamente infrutífero.

A prática de memorização, de recepção e aplicação mecânica deve dar lugar à reflexão sobre a língua (GERALDI, 2010), e por sua vez à gramática da língua (NEVES, 2003), à criatividade de nossos alunos (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016). Ensinar gramática deve também ser sinônimo de mostrar possibilidades de uso, desde os usos de registro informal até usos de registro formal para que o aluno possa transitar livremente pelos diversos gêneros e pelos diversos tipos de texto, tanto aqueles que se utilizam de uma linguagem mais contemporânea quanto aqueles que usam uma linguagem mais arcaica.

É necessário, ainda, que o ensino de língua leve em conta tanto a língua falada quanto a língua escrita, conforme expressa Neves (2014, p. 94): “todas as modalidades têm de ser “valorizadas” (falada e escrita, padrão e não padrão), o que, em última análise significa que todas as práticas discursivas devem ter seu lugar na escola”. O que isso significa? De acordo com ela, “significa, especialmente, que à escola cabe capacitar o aluno a produzir enunciados adequados, eficientes, “melhores”, nas diversas situações de discurso, enfim, nas diversas modalidades de uso” (NEVES, 2014, p. 94).

Entendemos que ensinar gramática, embora não seja sinônimo de ensinar língua, está circunscrito a este. E que um ensino de gramática precisa se comprometer com o reconhecimento da mudança e diversidade linguísticas, pois ela, como parte constituinte de uma língua, também sofre mudanças através do tempo (BAGNO, 2007); (VIEIRA, 2018).

Além disso, diante do complexo, diverso e desigual cenário em que vive a sociedade brasileira, observamos que a escola é o lugar crucial para o acesso à leitura, à escrita, à cultura letrada e para acessar isto se pressupõe um eficaz ensino de língua. Se a escola não oferecer, de fato, este acesso aos alunos, sobretudo a alunos de classes

populares, que, após a democratização da escola, passam a integrá-la, eles não terão como acessá-lo em outro lugar, tendo em vista as questões sociais aí envolvidas.

No entanto, é necessário ter cuidado para não se diminuir a fala em detrimento da escrita e, com isso, até gerar preconceito linguístico, uma vez que

não se trata de, a todo custo, e violentamente, exigir que o patrimônio adquirido no exercício da linguagem falada seja defenestrado para dar lugar a uma modalidade particularmente regrada, bem-comportada, formal. Essa artificialização de que se tem revestido o exercício da produção de peças de linguagem escrita é um grande desserviço prestado à própria instituição escolar (NEVES, 2014, p. 101).

Apesar de que entendamos que esta função de viabilizar a leitura e a escrita seja função da escola e algo essencial para os alunos, sobretudo aqueles advindos de classes populares, infelizmente, parece que a escola ainda não a tomou para si, visto que se

tivesse a escola objetivos vitais, culturais, sociais ou político-educacionais bem definidos, certamente haveria maior clareza e funcionalidade nos programas e métodos de ensino da língua materna. (...) Praticar a gramática é o que falta na escola. Ler (ler e ler), debater, escrever (escrever e escrever). Tudo isso é gramaticar – o melhor método de ampliar, reforçar e agilizar a gramática, a de todos e a de cada um em particular (LUFT, 2006, p. 84).

De acordo com Neves (2002, p. 231), o mínimo que esperamos da escola é que ela proveja “à criança toda a apropriação de vivências e de conhecimentos que lhes assegure um domínio linguístico capaz de garantir a produção de textos adequados às situações, de modo que ela possa ocupar posições na sociedade”.

Todavia, não podemos ser ingênuos de pensar que a escola não assume essa responsabilidade “porque não quer”, afinal a continuidade de um ensino de gramática e de língua acrítico, mecânico e sem reflexão, mesmo diante de pesquisas científicas que incentivam a mudança, pois mostram que é o melhor caminho, parece ser endossado pelo Estado que, ao que parece, não quer que isto se altere. Devemos entender que há questões políticas correlacionadas a isto, pois a educação segue um projeto muito bem determinado, pelas classes que detêm o poder, cujo objetivo consiste em fazer com que as classes privilegiadas que detêm o poder se conservem nele (SEVERINO, 2006) e que as classes populares não tenham acesso ao conhecimento de forma efetiva, para sustentar um *status quo* que favorece as classes privilegiadas.

E, tal como mostramos na seção 2, desta dissertação, não se pode dizer que “a língua nada tem a ver com isto”. Há questões sociais que demandam questões linguísticas para que se perpetue este cenário tal como está (LUCCHESI, 2015). Além disso, manter o aluno circunscrito à sua cotidianidade (HELLER, 2016) é condição *sine qua non* para o sucesso do sistema capitalista, no qual vivemos, que se retroalimenta da exploração e da desigualdade social (MÉSZÁROS, 2008).

Uma educação linguística que se descole desse projeto e vise a um ensino libertador não é posta em prática, porque antagoniza com os objetivos deste projeto de educação. Por ensino libertador entendemos:

Um ensino libertador, a libertação pela palavra: este o grande objetivo a perseguir nas aulas de língua materna. Liberto, e consciente de seus poderes de linguagem, o aluno terá como crescer, desenvolver o espírito crítico e expressar toda a sua criatividade (LUFT, 2006, p. 100).

Um indivíduo crítico, um indivíduo linguisticamente crítico não é interessante a este projeto, pois, à medida que se ganha o pensamento, a consciência crítica, passa-se a não aceitar certas condições e/ou imposições. Regras que “devem” ser seguidas passam a ser questionáveis, passam a ser questionadas. Então, parece melhor se manter o controle. O controle linguístico, acionado pelo ensino de uma gramática que os falantes não usam, mas que “devem aprender para constituírem-se sujeitos”, está relacionado ao controle social (CAVALIERE, 2010).

Por isso, um ensino de gramática e de língua comprometido com o desenvolvimento da consciência crítica do aluno é imprescindível e ele se concretiza mediante a postura do professor língua que lance mão desta gama de conhecimentos aqui levantados em questão.

Um ensino de gramática e de língua produzido a partir da reflexão da língua demanda também a reflexão de fatores a ela relacionados, já que ela não se modifica por si só, mas depende também de fatores extralinguísticos (BAGNO, 2007). E entendemos que é a partir dessa reflexão sobre a língua e sobre sua gramática, fortemente defendida por Neves (2002; 2012; 2013; 2014) e evidenciada em Neves (2018), que conduzimos o aluno a ter consciência do lugar que ocupa na sociedade onde vive, fazendo com que ele

saia da sua condição de alienação (HELLER, 2016) e se encaminhe rumo à emancipação (SAVIANI, 2013).

Diante de toda essa discussão, consideramos relevante verificar a correlação das respostas da pesquisa realizada e apresentada neste trabalho com as anteriores que buscaram as respostas para as mesmas perguntas norteadoras desta pesquisa, mas que se fizeram a partir da *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, do professor Marcos Bagno e da *Nova Gramática do Português Brasileiro*, do professor Ataliba de Castilho. É o que segue na próxima e final seção.

6. CONSIDERAÇÕES: breve comparativo entre Bagno (2012), Castilho (2010) e Neves (2018)

Discutir e refletir sobre o ensino de língua e o impacto deste na educação dos cidadãos brasileiros se faz extremamente necessário, uma vez que também implica a formação integral, omnilateral do sujeito humano.

Nesse sentido, fazer uma análise das propostas que os linguistas produzem como contribuição é essencial, pois é através dela que podemos observar o que podemos aplicar na nossa sala de aula e o que ainda pode ser aperfeiçoado.

No intuito de fazer uma síntese das ideias desses três autores, dos quais o Gelopa já tem produções mediante análises, iremos discorrer brevemente, fazendo um comparativo das ideias desses autores, sobre as quatro perguntas norteadoras desta pesquisa.

Levando em consideração a pergunta: *Que é gramática?*, podemos perceber que, de acordo com a pesquisa de Gomes (2019), para Bagno (2012), gramática é um sistema provisório, já que varia e se modifica continuamente. Isso acontece, porque é inseparável do uso, ou seja, são os usos efetivos escolhidos pelos falantes de uma língua que determinam a constituição desse sistema provisório, de uma gramática.

Consoante Barroso (2020), para Castilho (2010), a gramática é um sistema linguístico que contém regras categóricas e variáveis e é constituído por estruturas cristalizadas ou em cristalização que se encontram em subsistemas da língua, a saber, a fonética, a morfologia e a sintaxe.

Para Neves (2018), gramática é um sistema parcialmente autônomo e parcialmente adaptável, uma vez que suscetível às pressões de uso, por constituir uma estrutura cognitiva. De acordo com o pensamento da autora, a gramática é um sistema de princípios que organiza os enunciados e é através desse sistema que os falantes de uma determinada língua se comunicam nas diversas situações de uso.

Dessa maneira, vemos que as ideias dos três autores sobre *Que é gramática?* convergem. Todos eles ressaltam que a gramática é um sistema, mas um sistema flexível, passível de alterações. Eles mostram a não rigidez do sistema linguístico, isto é,

mostram que há uma flexibilidade nesse sistema que leva à variação e à mudança linguísticas, ocasionadas pelas pressões do uso. Cada um à sua maneira, evidencia isso: Bagno (2012) mostrando que a gramática é um “sistema provisório”; Castilho (2010) afirmando que há “regras categóricas e regras variáveis”; e Neves (2018) ressaltando que a gramática é um “sistema parcialmente autônomo e parcialmente adaptável”.

Sobre a pergunta *Que é ensinar gramática?*, podemos ressaltar que para Bagno (2012), conforme nos indica Gomes (2019), ensinar gramática é, partindo dos usos reais da língua, evidenciar sua característica de transformação e mudança. Gomes (2019) lembra que, consoante o pensamento de Bagno (2012), ao ensinar gramática, o professor não deve partir nem considerar exclusivamente os usos literários. Para o autor, um ensino taxonômico que desconsidera o contexto não permite atividades epilinguísticas, não proporcionam a atividade reflexiva, defendida por ele.

De acordo com Barroso (2020), ensinar gramática é, para Castilho (2010), fazer o aluno refletir sobre a língua, mostrando a ele como se compõe a estrutura das sentenças de um texto ou de uma conversação, a fim de evidenciar as diversas possibilidades, as quais ele pode utilizar dependendo do contexto.

Em sua GPRT, Neves (2018) revela que, para ela, ensinar gramática está relacionado a conduzir o aluno à reflexão do funcionamento da língua. Consoante indica a autora, o falante ao produzir seu discurso, o qual contém gramática, produz, concomitantemente a ele, um sentido ligado ao contexto em que está circunscrito. Sendo assim, para a autora, ensinar gramática é fazer o aluno refletir sobre o que ela chama de “cálculo de sentido”, ou seja, consiste numa relação pragmática para saber se o enunciado escolhido pelo falante surtirá o efeito desejado dentro daquela situação de interação, a fim de que ele faça isto de forma consciente.

Desta maneira, podemos observar que sobre *Que é ensinar gramática?*, os três autores também convergem, evidenciando a importância das atividades reflexivas sobre o funcionamento da língua. Além disso, mostram que essas atividades devem partir da língua em uso, sempre considerando o contexto comunicativo. É importante também mostrar, a partir da reflexão sobre a língua, as diversas possibilidades que estão à disposição do falante.

Sobre o *para quê ensinar gramática?*, Gomes (2019) nos revela que para Bagno (2020) o objetivo de se ensinar gramática é dar aos alunos a possibilidade de adequar a língua aos diversos contextos de uso. O autor, conforme evidencia o pesquisador, lembra ainda que a variedade aprendida no contexto familiar não é suficiente para suprir a necessidade da complexidade da língua, já que apresenta enorme flexibilidade e mudança.

Para Castilho (2010), esclarecer a possibilidade de uso nos mais diversos contextos faz parte também do que o autor considera ser o objetivo de se ensinar gramática, segundo a pesquisadora, pois é importante fazer o aluno refletir sobre o respeito à diversidade linguística. Ela mostra ainda que para Castilho (2010), uma boa gramática é aquela que reflete o conhecimento linguístico que cada falante carrega consigo, possuindo ou não escolaridade.

Demonstrar ao aluno que é a gramática que organiza as relações, que ela é responsável pela construção das significações e por definir os efeitos pragmáticos, fazendo do texto uma peça em função constitui, para Neves (2018), o objetivo de se ensinar gramática. De acordo com a autora, o aluno precisa conhecer e reconhecer que a gramática é a responsável pelo entrelaçamento discursivo-textual nas relações sociocomunicativas.

Assim, vemos que, conforme as observações dos três pesquisadores, neste questionamento obtivemos diferentes respostas, considerando as gramáticas destes três linguistas. Entretanto, não são respostas que se excluem, ao contrário, se complementam, pois é a partir da reflexão que o aluno irá perceber a importância da gramática na constituição pragmática do texto, perceber que ela compõe a língua e que a variação e a mudança linguísticas são inerentes a ela e que há uma possibilidade de escolha para adequar-se ao contexto em que está inserido, bem como passará a exercer uma cidadania que respeita as diferenças linguísticas.

Por fim, tomando por base a pergunta *como ensinar gramática?*, destacamos que Bagno (2012), de acordo com Gomes (2019), entende que o ensino de gramática deve se dar através de aulas reflexivas, a partir de atividades epilinguísticas, que partam de textos reais falados e escritos, abandonando-se, portanto, o ensino pautado em frases

soltas e descontextualizadas. Inclusive, o autor, conforme indica o pesquisador, propõe que o ensino da norma padrão seja substituído pelo ensino da norma culta urbana real.

Castilho (2010), consoante Barroso (2020), também sugere que o ensino de gramática seja feito de maneira a se refletir sobre a língua, uma vez que para o autor, segundo afirma a pesquisadora, “*ensinar língua é ensinar gramática*”. O autor também critica o uso de atividades de memorização e um ensino baseado em análises de palavras soltas e foras de contexto.

Para Neves (2018), para se ensinar gramática se deve partir do uso e, partindo dele, levar o aluno à reflexão sobre a língua e, por sua vez, sobre a gramática. A autora defende que é necessária uma constante reflexão sobre a língua, a fim de que o aluno perceba as relações dispostas no uso da linguagem, através de atividades de análise linguística e de explicitação da gramática. É através da reflexão, para ela, sempre partindo do uso, que o aluno começa a identificar o entrelaçar que existe entre o discurso e o texto, que ele percebe que a gramática os estrutura e que está imbricada às escolhas dos falantes o alcance semântico.

A resposta a este último questionamento é unânime considerando os três autores: o como ensinar gramática perpassa por atividades de reflexão sobre a língua, sempre lançando mão da língua viva, partindo de textos reais, isto é, do uso. Atividades mecânicas de memorização, de classificação, que parte de frases inventadas e soltas não constituem um ensino significativo. Ao contrário disto, é um ensino redutivo, que reduz, geralmente, a língua à gramática e acaba se tornando desinteressante, já que o aluno se vê diante de atividades repetitivas que nem incentivam a criatividade nem a reflexão.

Entendemos que esta discussão não finaliza por aqui, já que traz à tona um importante debate relacionado à área da educação e ao ensino de língua. Como mostramos, as questões relacionadas à língua não são meramente linguísticas, mas perpassam por um construto social, cultural e histórico e que questões extralinguísticas a refletem e a impactam diretamente. Por isso, um ensino que abarque todas essas questões se faz imprescindível.

E, embora a Linguística não nasça com a sua preocupação voltada ao ensino de língua, começa a fazê-lo, quando se dá conta de que esta temática é bastante relevante.

Além disso, ainda que a produção de gramáticas por linguistas não promova uma ruptura com o paradigma vigente, consideramos que esse movimento se constitui como um movimento importante dentro da Linguística, pois os linguistas, que anteriormente apenas questionavam e incentivavam mudanças no ensino de língua, passam, agora, a tentar romper com o forte legado deixado pela tradição gramatical. Se ainda não é uma mudança satisfatória, talvez seja o princípio dela.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017

BARROS, Diana Luz Pessoa de. O papel histórico, social e político do discurso da gramática. *In* NEVES, Maria Helena de Moura. (org.). **As Interfaces da Gramática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BARROSO, Adriane Gomes. **O ensino de gramática na perspectiva da Nova Gramática do Português Brasileiro de Ataliba Teixeira de Castilho**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém – PA, 2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?: Sociolinguística & Educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

_____. Que fazer? – Indagações sobre o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de formação omnilateral. *In* LIMA, Alcides Fernandes; NASCIMENTO, Maria de Fátima. **Pesquisa, ensino e formação docente – experiências do Profletras/UFGA**. Campinas: Pontes, 2017, p. 7-16.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. *In* VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 36 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

CAVALIERE, Ricardo. Ato Linguístico e Controle Estatal. In: NEVES, Maria Helena de Moura. (org.). *As Interfaces da Gramática*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CUNHA, Angélica Furtado da. Funcionalismo. In MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **História Sociopolítica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

_____. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo (orgs.). **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. F.; NEVES, L. W. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 241-288.
Disponível em:
<<http://www.fiocruz.br/editora/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=412&sid=5>>

GERALDI, João Wanderley. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula [livro eletrônico]**. São Paulo: Ática, 2011.

_____. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GOMES, Marlison Soares. **A Gramática Pedagógica do Português Brasileiro (BAGNO, 2012) e o ensino de gramática**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém – PA, 2019.

GONÇALVES, Maria Filomena. Gramática de usos do português: “usos na gramática” e “gramática dos usos”. In FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo (orgs.). **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 11 ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo *in* MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2018.

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

LIMA, Ana. Gramática de usos do português: metalinguagem em função. *In* FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo (orgs.). **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LUCCHESI, Dante. **Língua e Sociedade Partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**. 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MACHADO, Josué. **A nova era das gramáticas**. Revista Língua Portuguesa. Edição 88. Fev / 2013. São Paulo: Editora Segmento, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O papel da linguística no ensino de línguas**. Diadorim, Rio de Janeiro, Revista 18 volume 2, p.12-31, Jul-Dez 2016.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. *In*: **A ideologia alemã**. Tradução: Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>>

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na Escola**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **A vertente grega da gramática tradicional: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem [livro eletrônico]**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

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

_____. **Texto e Gramática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Que gramática estudar na escola?** 4 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **A Gramática do Português revelada em Textos**. São Paulo: Editora Unesp, 2018a.

_____. **Gramática funcional: interação, discurso e texto**. São Paulo: Contexto, 2018b.

NEVES, Maria Helena de Moura; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (orgs.). **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PERINI, Mário Alberto. **Sintaxe Portuguesa: Metodologias e Funções**. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1994.

_____. **Sofrendo a Gramática: ensaios sobre a linguagem**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2009.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de Português na escola. In GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

ROSSLER, João Henrique. **O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 100-116, abril 2004 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20094.pdf>>

SANTOS, Creuza Andréa Trindade dos; CHAVES, Mayco Ferreira (orgs.). **Guia para a elaboração e apresentação da produção acadêmica da Ufopa**. 2 ed. Santarém: UFOPA, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade**. Conferência proferida no I Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação. Passo Fundo, 29/09/2003. p. 1-19. Disponível em: <[http://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina_inicial/Biblioteca/76_SAVIA_NI_Dermeval - Perspectiva marxiana do problema da subjetividade-intersubjetividade.pdf](http://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina_inicial/Biblioteca/76_SAVIA_NI_Dermeval_-_Perspectiva_marxiana_do_problema_da_subjetividade-intersubjetividade.pdf)>

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. *In*: LIMA, J. F.; NEVES, L. W. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 289-320. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_8.pdf>

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **Gramáticas brasileiras contemporâneas do português: linhas de continuidade e movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização**. Tese de doutorado. Recife: UFPE, 2015.

_____. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas?. *In* FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo (orgs.). **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

_____. **A Gramática Tradicional: história crítica**. São Paulo: Parábola, 2018.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. **Ensino de gramática em três eixos: uma questão de ciência, cidadania e respeito linguístico**. 2020. (2h 2min 45s). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ypVJ2tVT3Yw&t=1028s>. Acesso em 16 de julho de 2020.