



# Concepção de gramática e de ensino de gramática nas obras de Neves

## Conception of grammar and grammar teaching in Neves' works

Ediene Pena FERREIRA\*  
Thaiza Oliveira da SILVA\*\*

**RESUMO:** Este trabalho, fruto de uma pesquisa para dissertação de mestrado e abrigado nos estudos de um grupo de pesquisa e estudos linguísticos no Pará, objetivou analisar a mais recente gramática da linguista Maria Helena de Moura Neves, “A Gramática do Português Revelada em Textos” (GPRT), publicada em 2018, a fim de verificar qual a concepção de gramática e de ensino de gramática que emerge da referida obra. A partir de pesquisa bibliográfica, constituída por cinco livros de Neves, foi feita a análise e o desenvolvimento de possíveis respostas a quatro perguntas norteadoras que constituem os objetivos específicos deste trabalho, a saber, *que é gramática?*; *que é ensinar gramática?*; *para que ensinar gramática?*; e *como ensinar gramática?*. Estas perguntas norteadoras constituem perguntas do subprojeto, desenvolvido, desde 2017, “Análise de gramáticas escritas por linguistas brasileiros”, abrigado dentro de um projeto mais amplo, “Língua, gramática e variação”. Assim, para a GPRT, gramática

**ABSTRACT:** This work, the result of a research for a master's thesis and this work is part of a subproject developed by a research and linguistic studies group in Pará, aimed to analyze the most recent grammar of the linguist Maria Helena de Moura Neves, “The Grammar of Portuguese Revealed in Texts” (GPRT), published in 2018, to verify which conception of grammar and grammar teaching emerges from that work. Based on a bibliographical research, consisting of five books by Neves, the analysis and development of possible answers to four guiding questions that constitute the specific objectives of this work were carried out, namely, *what is grammar?*; *what is teaching grammar?*; *why teach grammar?*; and *how to teach grammar?*. These guiding questions are questions from the subproject, developed, since 2017, “Analysis of grammars written by Brazilian linguists”, part of a broader project, “Language, grammar and variation”. Thus, for GPRT, grammar is an adaptable and sensitive system to the

\* Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, Professora de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Oeste do Pará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7088-4564>. [ediene.ferreira@ufopa.edu.br](mailto:ediene.ferreira@ufopa.edu.br).

\*\* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará, Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2461-4459>. [thaizao23@yahoo.com.br](mailto:thaizao23@yahoo.com.br).

---

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. O ensino de gramática deve mostrar como a gramática organiza as relações, produz as significações e os efeitos pragmáticos dentro de um contexto. O ensino de gramática não deve se dissociar das vivências de linguagem: 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.

pressures of use, therefore adjustable; and teaching grammar is looking at language and its interrelationships in a reflective way. Grammar teaching must show how grammar organizes relations, produces pragmatic meanings and effects within a context. The teaching of grammar must not be dissociated from language experiences: to reflect on language, the context in which that text was produced must be considered.

**KEYWORDS:** Grammar. Grammar teaching. Portuguese language teaching. The Grammar of Portuguese Revealed in Texts.

---

## 1 Introdução

Recentemente, a ciência linguística tem visto um movimento de produção de gramáticas por linguistas. Este movimento chama a atenção, porquanto, em sua essência, a Linguística, quando se constitui ciência, no final do século XIX, não objetiva associar seus estudos ao ensino de língua (MARCUSCHI, 2016). Torna-se válido ressaltar, todavia, que a produção de gramática não está, necessariamente, associada ao ensino de língua. Mas, algumas gramáticas contemporâneas produzidas por linguistas nascem exatamente com esse objetivo: de serem gramáticas pedagógicas e de base para a sala de aula. É o caso da gramática de Bagno (2010) e de Neves (2018).

No intento de responder a quatro perguntas, quais sejam, *que é gramática?*; *que é ensinar gramática?*; *para que ensinar gramática?*; e *como ensinar gramática?*, tomando como base “A Gramática do Português Revelada em Textos”, doravante GPRT, publicada em 2018, pela linguista Maria Helena de Moura Neves, é que se propôs esta pesquisa, na tentativa de se verificar quais contribuições ela oferece para o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Ela se abriga em um projeto mais amplo, “Língua, gramática e variação”, desenvolvido por um grupo de pesquisa e estudos linguísticos, desde 2017. Neste, está inserido um subprojeto, “Análise de gramáticas escritas por linguistas brasileiros”, que se destina a refletir sobre a produção de gramáticas por linguistas e sua relação com o ensino de língua, respondendo às quatro perguntas norteadoras. Estes questionamentos são respondidos de acordo com o objeto de estudo de cada integrante/pesquisador.

Gomes (2019) pesquisou as possíveis respostas às perguntas norteadoras tomando como base a gramática de Marcos Bagno, a “Gramática Pedagógica do Português Brasileiro”, publicada em 2012.

Barroso (2020) o fez com base na “Nova Gramática do Português Brasileiro” (2010) do linguista Ataliba de Castilho. Seguida a essas pesquisas, apresentamos a nossa; e segue em andamento a análise da gramática de Mário Alberto Perini, “Gramática Descritiva do Português Brasileiro”, publicada em 2016, que está sendo realizada pela integrante do grupo, Cleilma Sousa Rodrigues Riker, e discente do mestrado.

Para a consecução dos objetivos citados, em um primeiro momento foram feitas leituras de quatro obras de Maria Helena de Moura Neves, já que a autora possui vasta produção sobre gramática e ensino de gramática. As obras em questão foram “A Gramática (história, teoria, análise, ensino)” (2002); “A Gramática Passada a Limpo: conceitos, análises e parâmetros” (2012); “Texto e Gramática” (2013); “Que Gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa” (2014). Foi feito um quadro comparativo estabelecendo as respostas encontradas nestes livros para cada pergunta norteadora, a fim de que ao final da pesquisa se pudesse comparar a convergência ou não 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, já que começam a produzir gramáticas. Essas novas

produções de gramáticas parecem tentar estabelecer uma ruptura com o paradigma gramatical vigente, até então, ancorado no legado da tradição gramatical, 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 deixado pelos alexandrinos, que, diante das chamadas invasões bárbaras, viram sua língua, o grego clássico, começar a miscigenar-se devido ao contato com outros povos e suas línguas (NEVES, 2005). Devido a isso, os filólogos alexandrinos, como forma de preservação da língua grega começaram a analisar e a descrever os usos encontrados nos textos homéricos, tomados como modelo do grego clássico e assim “codificaram a gramática grega e lançaram o que seria o modelo da gramática ocidental tradicional” (NEVES, 2002, p. 51).

Esta concepção encontra amparo também em Vieira (2018) que mostra toda a história da tradição gramatical e a chama de PTG (Paradigma Tradicional de Gramatização). O autor observa que, ao objetivar a descrição do grego clássico e, a partir desta descrição, objetivar estabelecer um modelo de língua, o qual todos deveriam seguir (prescrição), 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).

Além disso, faz-se necessário destacar que há linguistas que há tempos vêm ensaiando escrever alguns tópicos de gramática, como é o caso de José Rebouças

Macambira e de Joaquim Mattoso Câmara Jr. E, a partir dos anos 80, linguistas vêm se preocupando com a elaboração de gramáticas e também passam a produzir compêndios gramaticais, e, apesar de tomar a tradição gramatical como base e ponto de partida para suas análises, acabam por se afastar dela, fazendo emergir em suas produções a influência dos estudos linguísticos.

Este trabalho se estrutura em cinco seções além desta introdução. Na seção seguinte, abordamos a relação entre a ciência Linguística, o ensino de língua portuguesa no Brasil e o ensino de gramática. Na seção três, discorremos de forma sintética sobre o que já se tem de publicações de gramáticas produzidas por linguistas e como nasceu esse movimento. Na seção quatro, traçamos um panorama de como tem se dado o ensino de gramática na escola e como ele se tem desenvolvido no ensino de língua portuguesa. Na seção cinco, levantamos possíveis respostas às quatro perguntas norteadoras desta pesquisa, baseadas na GPRT, de Neves (2018). E, após isso, tecemos breves considerações sobre uma nova postura no ensino de gramática na escola.

## **2 O nascer da ciência Linguística e o ensino de língua portuguesa no Brasil: as relações com a 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 da 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.

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 o é; 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, até então ancoradas na tradição gramatical para a qual a concepção de língua é homogênea e não comporta o vislumbre da aceitação do diferente.

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/*standard* 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.

No entanto, na contramão dessa postura, em certa medida, há um movimento que vem se delineando por linguistas que passam a escrever gramáticas como uma forma ou tentativa de revisão da postura do ensino de língua e, por sua vez, do ensino de gramática nas escolas, já que há uma diferença considerável entre a fala do aluno, a realidade linguística do aluno e as prescrições da tradição gramatical (MATTOS E SILVA, 2004), denominada por Kato (1993) de *diglossia*.

### **3 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.

Perini foi um dos pioneiros do 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 Hauy 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; 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, deu-se início a um novo ciclo de produção de gramáticas. Este movimento de produção de novas gramáticas pode ser mais bem visualizado na imagem que segue.

Figura 1 – Gramáticas produzidas por linguistas brasileiros.



Fonte: elaborada pelas autoras

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. Importante estabelecer as diferenças entre gramática prescritivas e descritivas. 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. Mas, para estabelecer este comparativo importante se faz compreender como se tem dado o ensino de língua e de gramática nas escolas brasileiras.

#### **4 O ensino de Gramática na educação escolar e como ele se insere no ensino de Língua Portuguesa**

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 inconsequência 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) *on-line*, devido à Pandemia de Covid-19, com grandes linguistas nacionais e internacionais. 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<sup>1</sup>).

---

<sup>1</sup> Conferência disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ypVJ2tVT3Yw&t=1028s>.

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, nessa visão, 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.

## **5 Análise: respondendo às perguntas norteadoras**

A resposta a esses questionamentos terá como base a obra “A Gramática do Português revelada em Textos”, de Neves (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 (história, teoria, análise, ensino)” (2002); “A Gramática Passada a Limpo: conceitos, análises e parâmetros” (2012); “Texto e Gramática” (2013); “Que Gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa” (2014); com as quais dialogaremos nesta 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.

## **5.1 Que é gramática?**

### *5.1.1 Que é gramática? (NEVES, 2002)*

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.

### *5.1.2 Que é gramática? (NEVES, 2012)*

Na obra “A Gramática Passada a Limpo: conceitos, análises e parâmetros” (2012), Neves 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).

### 5.1.3 *Que é gramática?* (NEVES, 2013)

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).

#### 5.1.4 *Que é gramática? (NEVES, 2014)*

No livro “Que Gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa” (2014), Neves 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).

#### 5.1.5 *Que é gramática?: síntese da discussão*

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 de 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 *prendei-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*), 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.

Além disso, a descrição da GPRT mostra que a língua é constituída pela variação linguística, como se pôde verificar nos exemplos acima mencionados. 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.

## 5.2 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 vida 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).

### 5.2.1 Que é ensinar gramática? (NEVES, 2002)

Em “A Gramática (história, teoria, análise, ensino)” (2002), Neves 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. Neves (2002) 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.

#### *5.2.2 Que é ensinar gramática? (NEVES, 2012)*

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

#### *5.2.3 Que é ensinar gramática? (NEVES, 2013)*

Em sua obra “Texto e Gramática” (2013), Neves 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 referenciação, 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.

#### 5.2.4 *Que é ensinar gramática? (NEVES, 2014)*

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.

É interessante dar destaque a alguns conceitos que a Neves 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 em sua realidade cotidiana (MATTOS E SILVA, 2004). É esta a questão da *diglossia* (KATO, 1993), haja vista que há um hiato entre realidade linguística do aluno e a proposta de ensino de gramática assumida pela escola que concebe este ensino, em geral, como o ensino de regras deixadas 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.

#### *5.2.5 Que é ensinar gramática?: síntese da discussão*

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.

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.

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 paute 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.

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 é necessário que uma informação nova seja dada (ou trazida), 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?

### **5.3 Para que ensinar gramática?**

#### *5.3.1 Para que ensinar gramática? (NEVES, 2002)*

No seu livro “A Gramática (história, teoria, análise, ensino)” (2002), Neves 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.

### 5.3.2 *Para que ensinar gramática? (NEVES, 2012)*

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, haja vista o estranhamento causado pelas diferenças linguísticas entre a sua realidade e o que a escola propõe (MATTOS E SILVA, 2004; KATO, 1993), o que é ainda mais delicado.

### 5.3.3 *Para que ensinar gramática? (NEVES, 2013)*

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).

#### 5.3.4 *Para que ensinar gramática? (NEVES, 2014)*

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.



### 5.3.5 *Que é ensinar gramática?: síntese da discussão*

Ao assumir tal postura, a GPRT evidencia a importância do ensino de gramática e 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). Associado a isto, 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.

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”, em função 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.

#### **5.4 Como ensinar gramática?**

Muitos professores que se fazem esta pergunta parecem buscar uma receita pronta. É complexo esperar esta receita pronta e acabada, porquanto estamos tratando do ensino de um fenômeno mutável e variável. Devido essa 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?*

#### 5.4.1 *Como ensinar gramática? (NEVES, 2002)*

Em seu livro “A Gramática (história, teoria, análise, ensino)” (2002), ao discorrer sobre a relação entre a gramática e o texto, Neves asserta 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).

#### 5.4.2 *Como ensinar gramática? (NEVES, 2012)*

Na obra “A Gramática Passada a Limpo: conceitos, análises e parâmetros” (2012), Neves 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 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.

#### 5.4.3 *Como ensinar gramática?* (NEVES, 2013)

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*.

#### 5.4.4 *Como ensinar gramática?* (NEVES, 2014)

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 autora da 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.

#### 5.4.5 *Que é ensinar gramática?: síntese da discussão*

A fim de exemplificar o *como ensinar gramática?* para a GPRT, faremos uma rápida descrição de como ela aborda o *artigo*, mais precisamente o *definido*. 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, ao tratar do artigo definido, parte de um texto como mote, o poema “Harmonicórdio” de Fagundes Varela. 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 referenciação 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 nos substantivos comuns para se fazer essa individualização: “Então o *Príncipe* herdeiro veio ter com eles; ouviu suas condições, aceitou-as com lágrimas e juramentos” (NEVES, 2018, p. 407).

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 referenciação 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).

Sobre a referenciação textual ou endofórica, a autora 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 comentar a dimensão textual da referenciação com artigo definido, afirma 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).

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, uma vez que é necessário perceberem que o artigo constitui referência a elementos que são introduzidos no texto para constituir objetos do discurso (NEVES, 2018). E, como dissemos, ainda que um falante mais experiente já desenvolva este uso, é essencial fazê-lo refletir sobre este uso, a fim de que 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 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 no exemplo: “No segundo domingo do mês, *um sol ralo* rompeu a crosta de nuvens e durante horas ficou enxugando os telhados, também a própria umidade agarrada no ar” (NEVES, 2018, p. 416).

A GPRT faz uma observação quanto ao fato de o artigo definido indicar 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”, dificilmente poderíamos considerar a possibilidade de utilizar o artigo definido para tratar nomes de forma genérica, a não ser que se trate de uma classe, uma atividade, uma categoria abstrata.

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 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.

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 referenciação – ganhar reconhecimento e lugar adequado, por isso a escolhemos para falarmos dela.

Diante do exposto, insistimos na tese de que o ensino de gramática na escola precisa ganhar uma nova dimensão.

## **6 Considerações finais: por uma mudança de postura no ensino de gramática**

Mostramos na seção 2 deste texto 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 habilitados” (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 linguística/gramatical 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, 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 entendermos 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 1, deste texto, 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 (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).

## Referências

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

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

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

BARROS, D. L. P. O papel histórico, social e político do discurso da gramática. *In*: NEVES, M. H. de M. (org.). **As Interfaces da Gramática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 35-55.

BARROSO, A. G. **O ensino de gramática na perspectiva da Nova Gramática do Português Brasileiro de Ataliba Teixeira de Castilho**. 2020. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém – PA, 2020.

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

BRITTO, L. P. L. Que fazer? – Indagações sobre o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de formação omnilateral. *In*: LIMA, A. F.; NASCIMENTO, M. F. **Pesquisa, ensino e formação docente – experiências do Profletras/UFGA**. Campinas: Pontes, 2017. p. 7-16.

CAVALIERE, R. Ato Linguístico e Controle Estatal. *In*: NEVES, M. H. de M. (org.). **As Interfaces da Gramática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 57-72.

CUNHA, A. F. Funcionalismo. *In*: MARTELOTTA, M. E. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 157-176.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A. **História Sociopolítica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. (org.). **Gramáticas brasileiras**: com a palavra, os leitores. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

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

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

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

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

GOMES, M. S. **A Gramática Pedagógica do Português Brasileiro (BAGNO, 2012) e o ensino de gramática**. 2019. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém – PA, 2019.

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

KATO, M. Apresentação. *In*: KATO, M.; ROBERTS, I. (org.). **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 15-27.

KENEDY, E. Gerativismo. *In*: MARTELOTTA, M. E. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 127-140.

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

LIMA, A. Gramática de usos do português: metalinguagem em função. *In*: FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. (org.). **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 215-236.

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

LUFT, C. P. **Língua e Liberdade**. 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MARCUSCHI, L. A. O papel da linguística no ensino de línguas. **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 18 volume 2, p.12-31, Jul-Dez 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5358> Acesso em: 21 set. 2020. DOI <https://doi.org/10.35520/diadorim.2016.v18n2a5358>

MATTOS e SILVA, R. V. **“O português são dois...”**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

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

NEVES, M. H. M. **Gramática na Escola**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1991.

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

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

NEVES, M. H. M. **Texto e Gramática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

NEVES, M. H. M. **A Gramática do Português revelada em Textos**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

OLIVEIRA, R. P.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

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



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

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

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da 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. 289-320. Disponível em: [http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO\\_8.pdf](http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_8.pdf). DOI <https://doi.org/10.7476/9788575416129.0010>

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

VIEIRA, F. E. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas?. *In*: FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. (org.). **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 19-69.

VIEIRA, F. E. **A Gramática Tradicional: história crítica**. São Paulo: Parábola, 2018.

VIEIRA, S. R. **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 jul. 2020.

Artigo recebido em: 28.06.2021

Artigo aprovado em: 31.01.2022