



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

LINGUÍSTICA APLICADA E ENSINO DE LÍNGUA

PORTUGUESA: REVISITANDO A GRAMÁTICA

TRADICIONAL

MARIA BETÂNIA DA COSTA ATAÍDE

CAMPINA GRANDE – PB

2014

MARIA BETÂNIA DA COSTA ATAÍDE

**LINGUÍSTICA APLICADA E ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: REVISITANDO A GRAMÁTICA
TRADICIONAL**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Letras – Língua-Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para conclusão do curso.

Orientador (a): Prof.^a Dra. Maria Auxiliadora Bezerra.

CAMPINA GRANDE – PB

2014

MARIA BETÂNIA DA COSTA ATAÍDE

**LINGUÍSTICA APLICADA E ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: REVISITANDO A GRAMÁTICA
TRADICIONAL**

Monografia de conclusão de curso apresentada
ao Curso de Letras – Língua-Portuguesa da
Universidade Federal de Campina Grande,
como requisito parcial para conclusão do curso.

Aprovada em ____ de _____ de _____

Banca Examinadora:

Profa. Orientadora - UFCG

Dr^a Maria Auxiliadora Bezerra, UFCG.

Profa. Examinadora

Dr^a Maria Luciene Patriota, UFCG.

Profa. Examinadora

Dr^a Maria Augusta Reinaldo, UFCG.

CAMPINA GRANDE – PB

2014

Dedico este trabalho a todos os meus professores, amigos e familiares, que muito colaboraram para sua realização.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor Jesus Cristo, que me capacitou e me deu toda força para eu superar os obstáculos da vida.

Aos meus pais, que me ensinaram a buscar meu sonho e acreditaram sempre em mim.

Aos meus irmãos, que estiveram sempre comigo.

A João Ricardo Lima Timóteo, o grande amor da minha vida, pela compreensão das minhas várias ausências na sua vida, por eu sempre estar ocupada, produzindo a monografia, pelo carinho e a atenção.

Às minhas sobrinhas e sobrinhos que tanto amo, Flanciele Ataíde, Damiana Ataíde, Vitória Gabriele, Tainá Bianca Ataíde, Guilherme Ataíde e Victor Gabriel Ataíde.

À minha prima querida, Maria do Socorro Dionísio Ataíde, que, desde minha infância me incentivou a vencer na vida.

À minha orientadora, Maria Auxiliadora Bezerra, pela paciência que teve para comigo, pela belíssima dedicação nas orientações, por ter conseguido despertar em mim o interesse pela Linguística Aplicada e pela Gramática Tradicional.

A todos os meus amigos de curso, principalmente os amigos da turma 2010.1, em especial a Jessica Soares e Luciclaúdia Inácio. Obrigada, amigas, por sempre estarem ao meu lado.

A todos os meus amigos do dia-a-dia que, direta ou indiretamente, acreditaram em mim e na minha vitória, como, por exemplo, Fátima Dionísio, Lucimar Silva, Maria das Vitorias Rodrigues, Shara Santos, Adenilda Santos, Johnne Paulino Barreto, Sabrina Soares, Alachermam Estevam, Isabele Guedes, Flávia Jaiane, Alan Kilson, Daniel Gouveia, Gerlane Diniz, Simone Diniz, etc.

A todos os meus ex e atuais professores, por terem conseguido essa vitória juntamente comigo, a exemplo de Maria Marta Nóbrega, Luciene Maria Patriota, Augusta Reinaldo, José Mário da Silva, Hélder Pinheiro, Aloísio Dantas, Viviane Moraes, Manassés Xavier, Socorro Paz, Sandra Sueli, e Ana Paula Sarmento.

As bem-aventuranças

*Bem-aventurados os humildes de espírito, porque deles é o reino dos céus.
Bem-aventurados os que choram, porque serão consolados. Bem-aventurados
os mansos, porque herdarão a terra. Bem-aventurados os que têm fome e sede
de justiça, porque serão fartos. Bem-aventurados os misericordiosos, porque
alcançarão misericórdia. Bem-aventurados os limpos de coração, porque verão
a Deus. MATEUS 5: 03-08.*

Resumo

Durante as décadas de 1980 e 1990, o ensino da educação básica foi alvo de críticas por parte dos linguistas a respeito do ensino da gramática tradicional (GT). Em várias pesquisas publicadas nesse período, houve novas propostas e direcionamentos sobre como ensinar a língua portuguesa, sem se deter apenas na GT. Visto que as pesquisas linguísticas não conseguiram propor um conjunto de possibilidades de ensino que, de fato, substituísse a GT, passadas as décadas de 80 e 90 do século XX, vemos que, a partir dos anos 2000, ocorre uma volta aos estudos gramaticais identificada em pesquisas de Linguística Aplicada (LA). As pesquisas continuaram e de 2006 a 2013 as críticas permaneceram, porém com um olhar diferente sobre este ensino tradicional abordado no ensino da língua portuguesa. Os objetivos deste trabalho é mostrar a posição que a LA tem a respeito do ensino da GT na educação básica; identificar pesquisas na área de LA cujo objeto de estudo é a GT; descrever os resultados encontrados nessas pesquisas identificadas no objetivo 1; e, por fim, apresentar as sugestões propostas pelos autores dessas pesquisas, a respeito desse ensino de gramática. Para subsidiar a discussões, foram analisados os seguintes livros: Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho de Irandé Antunes (2007); Gramática Pedagógica do Português Brasileiro de Marcos Bagno (2012); Oficina de gramática – metalinguagem para principiantes de Angela B. Kleiman e Cida Sepulveda (2012); Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática de Luiz Carlos Travaglia (2006); Gramática: Ensino Plural de Luiz Carlos Travaglia (2011); e, por fim, um capítulo do livro Ensino de Gramática: descrição e uso organizado pelas autoras, Sílvia Figueiredo Brandão e Sílvia Rodrigues Vieira que tem como título "Classes de palavras" da autora Maria Aparecida de Pinilla (2013,.) tendo como critério de seleção a presença da expressão "gramática tradicional", ou "gramática normativa", ou "estudos gramaticais", ou "ensino de gramática tradicional ou normativa", ou "gramática" no título dessa produção. Os resultados da análise foram os seguintes: todos os autores analisados são a favor do ensino da GT desde que este ensino seja voltado para a reflexão; em relação à nomenclatura (NGB), verificamos que há autores que são contra o seu ensino e outros que são a favor.

Palavras-chave: Gramática Tradicional. Linguística Aplicada. Ensino.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. METODOLOGIA.....	13
2.1. Tipo da pesquisa.....	13
2.2. Seleção e descrição do material bibliográfico.....	13
3. GRAMÁTICA TRADICIONAL: CONCEITO, CLASSIFICAÇÃO E TERMINOLOGIA.....	15
3.1 Conceito de “gramática tradicional”.....	15
3.2 Classificação e terminologia propostas pela gramática tradicional.....	18
4. ENSINO DA GRAMÁTICA TRADICIONAL.....	22
4.1 Tradição escolar.....	22
4.2 Crítica da LA ao ensino da gramática tradicional.....	26
5. DESCRIÇÃO DE ESTUDOS DA LA SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA TRADICIONAL.....	31
5.1. Posição da LA referente à nomenclatura da gramática tradicional.....	31
5.2. Posição da LA referente ao registro de língua da GT.....	34
6. SUGESTÕES PROPOSTAS POR ESTUDOS DE LA PARA A ABORDAGEM DA GRAMÁTICA TRADICIONAL.....	40
6.1. Sugestão de ensino alterando o registro da língua e sugerindo como ensinar a nomenclatura.....	40
6.2. Sugestões de ensino mantendo a nomenclatura da GT.....	46

CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	55
ANEXOS	56
Anexo (1) Funções intraoracionais- Funções lógicas.....	57
Anexo (2) Funções intraoracionais- Funções lógicas.....	58
Anexo (3) Alice Saboia (concorda com a NGB).....	59
Anexo (4) Calos Eduardo Falcão Uchôa (Concorda com a NGB).....	60
Anexo (5) Irlandé Antunes (Concorda com a NGB).....	61
Anexo (6) José Calos Santos de Azeredo (Concorda com a NGB).....	62
Anexo (7) José Luiz Fiorin (Concorda com a NGB).....	63
Anexo (8).Anexo (8) Luiz Carlos Travaglia (Concorda com a NGB).....	64
Anexo (9) Luiz Carlos Travaglia (Concorda com a NGB).....	65
Anexo (10) Margarida Basílio (Concorda com a NGB).....	66
Anexo (11) Mário Perini e Lúcia Fulgêncio (Não concorda com a NGB).....	67
Anexo (12) Mário Perini e Lúcia Fulgêncio (Não concorda com a NGB).....	68
Anexo (13) Mário Perini e Lúcia Fulgêncio (Não concorda com a NGB).....	69
Anexo (14) Mário Perini e Lúcia Fulgêncio (Não concorda com a NGB).....	70

1. INTRODUÇÃO

A gramática tradicional (GT) sempre foi considerada um dos principais objetos de estudo na educação básica no Brasil e “serve de base para a formação das gramáticas escolares” (BEZERRA, 2012, p. 87). Um dos objetivos da GT é preservar a língua considerada “correta e culta”. No Brasil, com o advento da Linguística, na década de 1960, como disciplina nos cursos de Letras, o estudo da língua começa a ter outro objetivo: descrever as suas estruturas, sem preocupação normativa.

Assim, esses estudos descritivos chegam a influenciar o ensino de Português na educação básica, por volta de 1980, e busca-se mostrar que a língua deve ser vista em seus registros formal e informal e em suas variedades (regionais e sociais). A partir daí, o conceito de “errado” da GT, é questionado e a Linguística propõe o conceito de “variação linguística” para descrever as variedades que uma língua apresenta, e o conceito de “preconceito linguístico”, para indicar que uma postura exclusivamente normativa demonstra uma rejeição às variações da língua.

Esses estudos linguísticos descritivos influenciaram os estudos sobre GT, propondo-se sua eliminação nas escolas brasileiras. Considerando-se a tradição de estudos gramaticais nas nossas escolas, essa proposta de eliminação gerou insegurança e desorientação nos professores de português. Assim, não se sabia mais o que deveria ser ensinado: normas ou descrição de estruturas linguísticas? Visto que as pesquisas linguísticas não conseguiram propor um conjunto de possibilidades de ensino que, de fato, substituísse a GT, passadas as décadas de 80 e 90 do século XX, vemos que, a partir dos anos 2000, ocorre uma volta aos estudos gramaticais identificada em pesquisas de Linguística Aplicada (LA).

Nesse contexto, desenvolvemos nossa pesquisa procurando responder às seguintes questões: (1) que posição tem a LA a respeito do ensino da gramática tradicional na educação básica, entre 2006 e 2013?; e (2) o que suas pesquisas, realizadas nesse período, apresentam sobre o ensino de GT nesse nível de ensino?

A partir dessas questões, temos como objetivos mostrar a posição que a LA tem a respeito do ensino da GT na educação básica; descrever estudos na área da LA cujo objeto seja a GT; e, por fim, apresentar as sugestões propostas pelos autores dessas pesquisas, a respeito desse ensino de gramática.

Tradicionalmente as escolas brasileiras ensinam gramática na educação básica, com base nas regras, que os alunos apenas memorizam. Com o advento da Linguística, na década de 1960, pesquisadores perceberam outras possibilidades de ensinar a língua. No entanto, esse ensino alternativo não chegou de imediato à sala de aula, pois as escolas não o incorporaram e continuaram repetindo a GT. Na academia, os pesquisadores começaram a verificar que ensinar a GT com o intuito de memorizar e repetir sem entender o funcionamento da língua não poderia ser feito, pois não contribuía para o uso da língua em seu registro formal. Por esta razão, os pesquisadores começaram a propor como fazer, negavam a GT e apresentavam uma informação nova que era a descrição.

Durante os anos 1990, começaram a surgir o ensino de leitura e escrita nas escolas e os estudiosos linguistas permaneceram negando o ensino de GT. Já nos anos 2000, os pesquisadores perceberam que também é preciso abordar, na educação básica, tópicos que têm origem na GT, tais como classificação e terminologia. Porém, vem o questionamento: como abordar este ensino e o que ensinar?

Com essas indagações foram surgindo, por volta dos anos 2006, novas pesquisas sobre como ensinar a GT, por exemplo, Irandé Antunes, (2007); Luiz Carlos Travaglia, (2006) e (2011); Angela B. Kleiman/ Aparecida Sepulveda, (2012); Silvia Rodrigues Vieira/Silvia figueiredo brandão, (2013); Marcos Bagno, (2011). Verificamos que as teorias linguísticas, quando apresentam seus conjuntos de dados, se baseiam na terminologia da GT, utilizando-se de seus termos. Ou seja, embora a LA critique a GT, conserva contribuições teóricas que surgiram da GT. Partindo dessa constatação, surgiu o interesse de pesquisar este tema, pois durante os anos 1980 e 1990 os estudos linguísticos eram contra a GT, e atualmente, parece estar havendo uma revisita a essa

gramática nas escolas da educação básica. Por isso, justifica-se a realização desta pesquisa, que traz novas informações sobre essa relação entre linguística e GT.

Além desta Introdução, esta monografia contém ainda a Metodologia, onde descrevemos o tipo de pesquisa realizada e o material bibliográfico analisado; a Fundamentação Teórica, que aborda a gramática tradicional (conceito, classificação e terminologia) e seu ensino (atendo-se à tradição escolar e à crítica feita pela LA a esse ensino); a Análise do material bibliográfico selecionado, que explora a descrição de estudos da LA sobre o ensino de gramática tradicional (especificamente sobre a nomenclatura e o registro de língua da GT) e sugestões propostas por estudos de LA para a abordagem da gramática tradicional (envolvendo o ensino com alteração do registro da língua e sugerindo como ensinar a nomenclatura e o ensino mantendo a nomenclatura da GT); por fim, são apresentadas algumas considerações finais.

2. METODOLOGIA

2.1 Tipo da pesquisa

A presente pesquisa é bibliográfica, pois caracteriza-se como um estudo que “se efetiva tentando-se resolver um problema ou adquirir conhecimentos a partir do emprego predominante de informações provenientes de material gráfico, sonoro ou informatizado” (PRESTES, 2002, p. 26). A partir da leitura e análise de trabalhos sobre nosso tema, publicados em livros, identificamos que posicionamentos os pesquisadores da área de LA tinham, em décadas passadas, e têm hoje, sobre o ensino de GT.

O estudo é também descritivo, tendo em vista que na pesquisa descritiva “se observam, registram, analisam, classificam e interpretam os fatos, sem que o pesquisador lhes faça qualquer interferência” (PRESTES, 2002, p. 26).

2.2 Seleção e descrição do material bibliográfico

Para a realização desta pesquisa, seguimos um percurso metodológico fundamentado em dois momentos distintos. O primeiro através da seleção de livros da área de LA, que abordam a GT. Para essa seleção estabelecemos como critério a presença da expressão “gramática tradicional”, ou “gramática normativa”, ou “estudos gramaticais”, ou “ensino de gramática tradicional ou normativa”, ou “gramática” no título dessa produção.

Foram selecionados seis (6) livros que abordam a GT, conforme estão descritos no quadro 1. Esses livros trazem explicitamente referências a GT, embora em seus títulos haja apenas o nome “Gramática”.

Quadro 01: Descrição dos livros e capítulos selecionados.

Título	Natureza	Autor	Ano de publicação	Editora	Cidade
GRAMÁTICA E INTERAÇÃO: uma proposta para o ensino de gramática	Livro	Luiz Carlos Travaglia	2006	Cortez	São Paulo
Muito além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho	Livro	Irané Antunes	2007	Parábola Editorial	São Paulo
GRAMÁTICA: ensino plural	Livro	Luiz Carlos Travaglia.	2011	Cortez	São Paulo
OFICINA DE GRAMÁTICA - metalinguagem para principiantes	Livro	Angela B. Kleiman/Cida Sepúlveda	2012	Pontes Editores	Campinas
Gramática pedagógica do português brasileiro	Livro	Marcos Bagno	2011	Parábola Editorial	São Paulo
Classes de palavras	Capítulo	Maria da Aparecida de Pinilla	2013	Contexto	São Paulo

E o segundo momento constituiu-se na descrição das abordagens sobre GT, contidas no material selecionado. A leitura dos livros indica que a GT está sendo abordada numa perspectiva descritiva, com sugestões de mudança, tanto para o registro de língua, quanto para a terminologia, conforme veremos no capítulo de análise.

3. GRAMÁTICA TRADICIONAL: CONCEITO, CLASSIFICAÇÃO E TERMINOLOGIA

“Gramática tradicional” é uma expressão muito utilizada no ambiente escolar e acadêmico, que, às vezes, termina por remeter a um conceito obscuro. Neste capítulo, apresentamos o que se entende por “gramática tradicional”, que classificações são encontradas em gramáticas tradicionais da língua portuguesa, e em que elas se baseiam, e que terminologia propõem essas gramáticas.

3.1 Conceito de “gramática tradicional”

Para entendermos melhor o que vem a ser “gramática tradicional”, partimos do que se entende por “gramática”. Para os gregos, a palavra gramática significa *grammatiké*, “que designa a arte de ler e escrever” (NEVES, 1987, p. 105). Lendo obras que abordam esse assunto, podemos verificar que há vários conceitos para a palavra de acordo com o ponto de vista adotado para seu estudo: “gramática”, conjunto de regras a serem seguidas obrigatoriamente (que corresponde à gramática normativa); de uma perspectiva de estudo, como em: “a gramática gerativista”, “a gramática estruturalista”, “a gramática funcionalista”; e regras internalizadas pelo falante (que corresponde à gramática interna), “nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de “gramática internalizada”” (ANTUNES, 2007, p. 25).

Portanto, cada gramática tem sua função e suas prioridades. A “gramática internalizada” é aquela que envolve todas as regras de uso da língua sem restrição. Segundo Antunes (2007, p.26), “nada na língua, em nenhuma língua, escapa a essa gramática. Por isso é que se diz que não existe língua sem gramática. Nem existe gramática fora da língua” (ANTUNES, 2007, p. 26). Nesse sentido, a autora afirma que:

em síntese, a gramática da língua vai sendo aprendida naturalmente, quer dizer, na própria experiência de se ir fazendo tentativas, ouvindo e falando. Não há momento especial nem uma pessoa específica destinada ao ensino de gramática. Ela vai sendo incorporada ao conhecimento intuitivo, pelo simples fato de a pessoa estar exposta à convivência com os outros, a atividades sociais de uso da língua, das conversas familiares às atuações mais tensas e formais. Ou seja, essa gramática está inerentemente ligada à exposição da pessoa aos usos da língua. A escola virá depois; para *ampliar*. (ANTUNES, 2007, p. 27).

Com relação à gramática normativa, como o próprio nome já diz, percebe-se que há restrição, tornando-a particularizada, ou seja, diferentemente da gramática interna, que envolve todo e qualquer uso da língua, essa “contempla apenas aqueles usos considerados aceitáveis na ótica da língua *prestigiada socialmente*” (ANTUNES, 2007, p. 30). Isso faz com que ela defina o que é “certo” e “errado” no uso da língua, conceitos estabelecidos devido a razões históricas e sociais.

As gramáticas gerativistas, estruturalistas e funcionalistas são importantíssimas para o estudo da língua portuguesa, pois, geralmente, são utilizadas nos estudos teóricos e estão designadas a uma perspectiva científica. Portanto, “cada uma apresenta um corpo de teorias, que justificam um tipo de apreensão, observação e análise do fenômeno linguístico” (ANTUNES, 2007, p. 31).

Vale ressaltar que a gramática normativa (GN), com o passar dos séculos, foi denominada como tradicional, pois também era constituída por regras e normas. Por essa razão, atualmente, GT equivale a GN.

Segundo Franchi (2006, p. 16), “gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”. Nessa citação, o autor deixa bem claro que não são todas as pessoas que dominam a gramática, e

sim os estudiosos da língua. Numa perspectiva oposta a esse conceito, o mesmo autor diz:

gramática é 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 é 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 as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade. (FRANCHI, 2006, p. 22).

Sendo assim, se o falante da língua escrever ou falar uma oração sintaticamente desorganizada, como, por exemplo: “menina a chão caiu no”, estará usando uma oração não gramatical, e segundo a GT e LA, essa oração jamais poderá ser vista como “correta”. Os falantes da língua podem até não dominar a GT, porém ao desenvolver a linguagem, todos, sejam crianças, jovens ou adultos, conseguem dominar a língua nativa, pois isto é algo “natural” dos falantes, seja qual for sua língua materna. A linguagem não pode ser feita e muito menos ensinada, uma vez que, naturalmente, todos os seres humanos a desenvolvem, pois ela é inata, ou seja, já faz parte da natureza humana. Partindo dessa perspectiva, Franchi (2006) defende o seguinte:

gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica. “Saber gramática” não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. (FRANCHI, 2006, p. 25).

Contradizendo o que já foi exposto anteriormente, a GT está sendo ensinada na educação básica com o intuito de fazer com que os falantes da língua portuguesa desenvolvam melhor sua linguagem, e, nessa perspectiva, aqueles que não se submeterem ao ensino da GT são, automaticamente, considerados como os que falam “errado”. No entanto, Franchi (2006, p. 30)

afirma que “todo homem, sejam quais forem suas condições, nasce dotado de uma faculdade da linguagem, como parte de sua própria capacidade e dignidade humana”. Portanto, estudando ou não a GT, o ser humano é totalmente competente para falar sua língua nativa. Aqueles que estudarem GT terão mais conhecimento metalinguístico e descreverão com mais fluidez as formas linguísticas propostas por esta GT.

Vale ressaltar que

a gramática tradicional, como estudo teórico das línguas, está associada, inicialmente, a uma visão histórica e cultural que procura conhecer como a linguagem humana se constitui e, posteriormente, a uma visão que atrela a superioridade de uma língua a seu patrimônio literário e erudito, exigindo, portanto, que ela seja seguida (na fala e na escrita) e ensinada a quem não a domina (BEZERRA, 2012, p. 90).

Assim, finalizando esse tópico, destacamos que GT é o estudo, ora descritivo, ora normativo da língua considerada como padrão, que os estudantes da língua portuguesa precisam conhecer.

3.2 Classificação e terminologia propostas pela gramática tradicional

Desde a década de 1950, a gramática tradicional aborda as palavras em classes, porém essa classificação já teve outras denominações, como, por exemplo, *as partes do discurso*. Segundo NEVES (1987), “Dionísio o Trácio foi o verdadeiro organizador da arte da gramática na Antiguidade, dando-lhe uma forma que por muito tempo foi definitiva [...]” (NEVES, 1987, p. 115). Ele dividiu a gramática em partes, da seguinte maneira:

- leitura praticada segundo a regra da prosódia; - explicação dos poetas segundo os tropos que neles aparecem; - explicação natural dos fatos linguísticos e históricos; - investigação etimológica; - exposição da analogia; - julgamento das obras (que é a parte mais importante da arte gramatical.). A obra de Dionísio consta de vinte parágrafos: 1. Da gramática 2. Da leitura 3. Do acento 4. Da pontuação 5. Da rapsódia 6. Do elemento 7. Da sílaba 8. Da sílaba longa 9. Da sílaba breve 10. Da sílaba comum 11. Da palavra 12. Do nome 13. Do verbo 14. Da conjunção 15. Do particípio 16. Do artigo 17. Do pronome 18. Da preposição 19. Do advérbio 20. Da conjunção. Como se ver a obra não obriga a sintaxe, apenas a

fonética e a morfologia, sempre com vistas à língua grega. (NEVES, 1987, p. 116).

Assim como Dionísio, outros gramáticos também organizaram a gramática na Antiguidade e um deles foi Apolônio Díscolo. Diferentemente de Dionísio, suas classificações estão ligadas à sintaxe, pois “Apolônio classifica sistematicamente toda a matéria linguística sobre uma base filosófica, afastando-se do exame do aspecto exterior, característica da gramática alexandrina” (NEVES, 1987, p. 117). Ele foi autor de uma grande obra, porém nem todas as partes permaneceram entre nós. Em sua classificação, a gramática está denominada como *partes do discurso* e está classificada assim:

I – Dos elementos (isto é, sobre os sons elementares). II – Da divisão das partes do discurso. III- 1. Dos nomes. Podem-se ligar a essa obra, segundo Egger, alguns títulos mencionados pelos gramáticos ou pelos escoliastas como sendo livros especiais: Dos parônimos; Dos gêneros; Dos comparativos; Do nominativo dos nomes femininos; Dos casos. 2. Dos verbos. A este último trabalho ligavam os seguintes livros: Da conjugação; Dos verbos alongados em **-mi**; Dos substantivos; Dos imperativos. 3. Dos participios. 4. Do artigo. 5. Do pronome. 6. Da preposição. 7. Dos advérbios. 8. Das conjunções. IV – Da sintaxe das partes do discurso. V – Da composição. VI – Dos acidentes (isto é, sobre as alterações que afetam a forma das palavras, como a apócope, a sinérese etc.). VII – Das figuras. VIII – Das figuras homéricas. IX – Da ortografia. X – Da prosódia (isto é, sobre os sinais do acento, da aspiração e da quantidade, segundo o sentido bem geral que os gregos dão ao nome **prosódia**). Compreende: Dos acentos necessários ou regulares; Dos acentos diretos ou indiretos; Dos acentos enganadores ou errôneos; Dos acentos contestados ou duvidosos; Da quantidade; Dos espíritos; Da pontuação. XI – Dos dialetos dórico, jônico, eólico, ático. XI – **Perí tôn Didýmou pithanôn** (seria uma obra polêmica sobre assunto gramatical, mas não é possível precisar a matéria), (NEVES, 1987, p. p.118-119).

Vale ressaltar que “da vasta obra de Apolônio conservaram-se apenas quatro trabalhos: Do pronome, Das conjunções; Dos advérbios e Da sintaxe das partes do discurso”. (NEVES, 1987, p. 119). Já Dionísio “distingue oito partes do discurso, compondo um esquema com o qual o de nossas gramáticas tem bastante semelhança”, (NEVES, 1987, p. 119). De todas as

partes do discurso de Dionísio, as que permaneceram foram: *nome, verbo, particípio, artigo, pronome, preposição, advérbio, e conjunção*.

De acordo com Bechara (2001, p. 2-15), os fundamentos da teoria gramatical estão definidos em: diversos tipos de enunciados; nem todos os enunciados têm a mesma importância para a exposição gramatical; os diversos significados das orações; a importância da oração para a gramática; sintaxe e concordância; sintaxe de regência; sintaxe de colocação; constituição das unidades: morfologia; disciplinas das unidades não significativas; ortoepia, prosódia e ortografia; disciplina das unidades significativas (lexemas): lexicologia; os saberes da competência linguística; os estratos de estruturação gramatical; propriedades dos estratos de estruturação gramatical; hipertaxe ou superordenação; hipotaxe ou subordinação; parataxe ou coordenação; antitaxe ou substituição; juízos de valor; língua comum dialeto – língua exemplar ou padrão; o exemplar e o correto; gramática descritiva e gramática normativa.

Com relação à terminologia da gramática tradicional, como havia várias, os gramáticos da primeira metade do século XX propuseram uma uniformização, que viesse tornar mais fáceis o estudo e a aprendizagem dessa gramática. Isso ocorreu em 1959, quando foi estabelecida a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que em 2009 completou 50 anos. Atualmente, a terminologia da GT da língua portuguesa do Brasil é a seguinte ^(vide anexo):

- a) Funções intraoracionais – funções lógicas: I. Fundamentais: **sujeito** (lógico, gramatical, expreso, simples, composto, indefinível, indeterminado, oculto, por elipse, por zeugma); **predicado** (lógico, gramatical, verbal...); II. Essenciais: **complemento direto** (sem preposição (normalmente), preposicional, simples...); **complemento indireto** (com preposição (normalmente), preposicional, simples...); III. Acidentais: **complementos atributivos** (em forma de adjetivo, restritivo, aposto...), **complementos adverbiais** (temporal, local, modal...).
- b. Classificação do período e das orações: I. **o período pode ser**: lógico, gramatical (simples, composto por coordenação e subordinação...). II. A oração é: absoluta, principal, coordenada, subordinada... (HENRIQUES, 2009, p. 54-56).

Alguns autores contemporâneos concordaram com a necessidade de existir uma terminologia para a gramática, como, por exemplo, *Alice Saboia, Ataliba Teixeira de Castilho, Carlos Faraco, Calos Eduardo Falcão Uchôa, Irlandé Antunes, José Carlos Santos de Azeredo, José Luiz Fiorin, Luiz Carlos Travaglia e Margarida Basílio*. ^(vide anexo) Porém, há também estudiosos, como Sírio Possenti e Mário Perini ^(vide anexo) que não aceitaram e afirmaram que não há necessidade de existir essa terminologia padrão, pois em vez de ajudar só faz atrapalhar o ensino da língua portuguesa.

A existência da NGB favoreceu bastante o ensino, pois antes dessa terminologia “o que havia no ensino de língua portuguesa no Brasil era um total conflito no emprego de termos” (HENRIQUES, 2009, p. 16). De acordo com Henriques (2009),

tal situação só gerava polêmicas e discussões, prejudicando única e exclusivamente, o estudante do curso médio, diversas vezes enredado por não saber decifrar a variedade de códigos terminológicos que lhe eram impostos e cobrados em provas e concursos. (HENRIQUES, 2009, p. 16).

Mesmo sendo favorecida, ela não foi aplaudida, uma vez que não poderia ser conservadora, para que não fosse considerada ultrapassada, nem tão inovadora que incomodasse a longa tradição do ensino.

4. O ENSINO DE GRAMÁTICA TRADICIONAL

O ensino de gramática tradicional está presente há muito tempo na educação básica no Brasil, e este ensino vem sendo criticado por pesquisadores acadêmicos. Os principais questionamentos são: para que ensinar um idioma que todos já conhecem? E para que serve aprender a gramática tradicional se os alunos não aprendem, e sim, decoram ou memorizam e depois esquecem? Neste capítulo, apresentamos as propostas de ensino da tradição escolar e a crítica da LA ao ensino da gramática tradicional.

4.1. Tradição escolar

Desde muitos anos, a gramática tradicional está inserida na educação básica brasileira. Porém, no decorrer dos anos de 2006 a 2014 a GT vem sendo questionada por pesquisadores acadêmicos. Um dos principais questionamentos é o simples fato de que “essa gramática não é relacionada a um melhor atendimento dos processos de produção e compreensão de textos” (FRANCHI, 2006, p. 34). Além disso, percebe-se que o uso excessivo da GT atrapalha o trabalho dos professores e principalmente a questão da “norma” e o “desprezo” da oralidade.

Mesmo a GT sendo renovada, a “norma” permanece, e junto à norma vêm as regras do que é “certo e errado”. Entretanto, não podemos deixar de lado suas contribuições para o ensino da língua, além disso, a ela é a base de todas as gramáticas escolares. Segundo Travaglia (2006), “o ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos” (TRAVAGLIA, 2006, p. 101). Por isso muitos linguistas são contra essa gramática, não por ser prescritiva, mas por não dar espaço para outros estudos.

Mas a GT não pode ser o principal motivo pelo fracasso do ensino da língua portuguesa. De acordo com Neves (2002),

[...] o tratamento tradicional da gramática é dado como responsável por todos os males que, na linha do tempo, vêm assolando o ensino da gramática, o ensino das línguas, o ensino em geral. Dessa última atitude são bons exemplos teses acadêmicas – que começam muito frequentemente apontando as “falhas” do tratamento tradicional e assentam sua validade na “superação” dessas falhas –, bem como trabalhos destinados a orientar o ensino da língua, materna ou estrangeira, nas escolas. A primeira atitude adotam não apenas estudiosos que têm um bom conhecimento do que se fez na gramática incipiente, mas ainda aqueles que simplesmente já perceberam que pichar a gramática tradicional é um lugar-comum, e que esse esporte já não é tão bem-visto. (NEVES, 2002, p. 228,).

Então, de acordo com Neves (2002), percebe-se que os críticos, na maioria das vezes, são os mesmos que também precisaram da GT para melhor elaborar seus trabalhos ou pesquisas acadêmicas. Torna-se inútil desconsiderar as mudanças ocorridas ao longo do tempo, uma vez que o português brasileiro tem construções linguísticas pautadas em bases distintas desde a implantação da língua oficial no Brasil. É normal encontrar falantes alterando na fala e/ ou escrita algumas palavras. Isso vai acontecer sempre e não há nada que mude esses acontecimentos. Todavia, a GT não pode ser a principal causa das “falhas” ocorridas no ensino da língua, pois estas “falhas” sempre houve e vai sempre existir.

Embora não se ouse defender a normatividade, devemos lembrar que,

se gramática não tem que ver com norma, por outro lado o desempenho eficiente, em certos registros, depende da conformação do texto a determinados padrões vigentes e aceitos na sociedade. (NEVES, 2002, p. 229).

Portanto, a norma faz parte do registro padrão. Não há o que escolher entre norma padrão ou culta, a escola em que o aluno está inserido é obrigada a propor o ensino que a regulamentação exige. O professor de língua portuguesa tem que estar capacitado para lidar com as demandas propostas pela direção. Se a escola propõe que seja ensinada a GT, o professor não pode contrariar a direção, lógico que tem várias maneiras de trabalhar o tradicional e, ao mesmo tempo, o contemporâneo. Para isto é preciso diálogo

entre os profissionais e muita luta com o sistema de educação, e isso não acontece do dia para a noite, leva anos e anos, para que as mudanças possam ocorrer. Como afirma Neves (2002):

O mínimo que se espera da escola é que ela se esforce para prover à criança toda a apropriação de vivências e de conhecimentos que lhe assegure um domínio linguístico capaz de garantir a produção de textos adequados às situações, de modo que ela possa ocupar posições na sociedade. Por outro lado, também se espera da escola que ela não crie um cotejo entre registros que constitua estigmatização e banimento para o lado do aluno. Esse é um ponto em que já se obtiveram grandes avanços. Tanto teorias como práticas atuais têm comprovado e têm mostrado que nenhum registro linguístico é melhor ou pior do que o outro, embora haja registros poucos prestigiados, e que só são adequados e eficientes em tipos de situação. (NEVES, 2002, p. 231).

Isso não é tarefa fácil, pois a escola não dá este suporte para o desenvolvimento da linguagem do aluno. Porém, é praticamente a única alternativa. Se o indivíduo tiver força de vontade e quiser por si só buscar conhecimento em outros ambientes além da escola, com certeza encontrará uma fonte inesgotável, pois a sociedade em si deixa-nos livres para nos capacitarmos cada vez mais.

Vale ressaltar que os professores de língua portuguesa preparam os estudantes para seguirem uma carreira profissional, nesse sentido, a escrita torna-se o viés mais importante, pois vai ser através da escrita que o estudante vai poder concorrer aos concursos, vestibulares, entre outros. Nessas situações, é exigida a norma padrão, que reflete, em muitos casos, princípios da GT. Por essa razão é que os professores precisam abordar a GT, embora com alterações em relação a conceitos e algumas prescrições que não representam mais o português usado no Brasil.

O ensino da GT não pode ser algo do passado, algo tradicional, e que tem que ser abolido do ensino de língua portuguesa, principalmente, porque é uma teoria que deve ser considerada, não precisa ser a única, porém sempre há de existir, para que no futuro, estudiosos da língua tenham ideia de onde tudo começou. De acordo com Neves (2000),

não é necessária muita argumentação para que se assegure 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 linguagem, usam a língua – para produzir sentidos, e, desse modo, estudar gramática é, exatamente, pôr sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala. (NEVES, 2000, p. 52).

Então, os professores ao ensinarem a GT não estão fazendo algo errado. O “erro” pode estar na metodologia aplicada. “Para tanto os nossos professores deveriam ter uma forte formação linguística e sociolinguística, o que sabemos só ocorrer para uma minoria que teve a oportunidade de cursar o 3º grau do ensino, em cursos de efetiva qualidade” (MATTOS E SILVA, 1995, p. 25).

Observando por este lado, podemos destacar pontos positivos e negativos. Os positivos estão relacionados à mudança da língua, às renovações que estão surgindo. Já os negativos estão pautados em que as novidades “atrapalham” as normas/regras da língua. “Acredito que o ensino da gramática normativa resulta da possibilidade de que dispõe o falante de optar, no exercício da linguagem, pela língua funcional que mais lhe convém à expressão” (BECHARA, 1985, p. 17).

Temos conhecimento de que os avanços dos estudos linguísticos não chegaram a todos os estudantes e professores, e o pouco que chegou gerou dúvidas e conflitos para a maioria. Sabemos também que a língua não pode ser definida em questões que visam apenas o *certo* e *errado*. Além disso, a gramática pretende regular toda a língua, mas não consegue, pois “muitas das normas que definem o uso adequado e relevante da linguagem extrapolam seu conjunto de regras” (ANTUNES, 2007, p. 41).

Concluindo este capítulo, destacamos o seguinte: o estudo da GT contribui para a formação do aluno, embora não seja suficiente, pois todos os falantes de língua portuguesa precisam também dominar as modalidades oral (formal e informal) e a escrita (formal e informal), para melhor poder se expressar em qualquer situação. Há momentos em que o registro informal é o mais adequado, como, por exemplo, na escrita de um bilhete para o colega de classe, ou um e-mail para a amiga etc. Porém, haverá momento em que o

registro informal não será recomendável, como, por exemplo, em uma carta para o prefeito da cidade ou um ofício para uma escola etc. Pensando nisso, o estudante não poderá se deter apenas no ensino de gramática, mas não poderá deixá-la de lado como se não tivesse serventia para sua aprendizagem.

4.2 Crítica da LA ao ensino da gramática tradicional

Por volta da primeira década de 2000, professores da língua portuguesa ficaram com dúvidas sobre o que ensinar na educação básica. As preocupações começaram a surgir depois do advento da linguística, pois novas propostas metodológicas foram surgindo com a intenção de mudar as abordagens tradicionais da GT. Os professores não sabiam se aceitavam as contribuições da linguística, uma vez que, aceitando-as, automaticamente, mudariam o ensino da GT. Pior do que esta década, foi a de 1990, pois “lançaram-se propostas mais radicais como a de não ensinar gramática na escola” (AZEREDO, 2000, p. 7).

Vale ressaltar que “a tradição escolar brasileira, em relação ao ensino de línguas, é uma tradição gramatical bem tradicional” (FERRAREZI JÚNIOR 2007, p. 26). Estas críticas já estão sendo registradas nas pesquisas há muito tempo, e os linguistas tentam mudar esse quadro, trazendo inovações para o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras. “Mas a razão mais invocada para essa rejeição da gramática é que, mesmo assumindo uma postura descritiva mais moderna, ela sempre resultará de uma redução metodológica que torna estanque e restritiva” (FRANCHI, 2006, p. 35).

Entretanto, há “conservadores” e “defensores” da GT que admitem a harmonia entre as duas abordagens, pois tanto a Gramática como a Linguística fazem parte do ensino da língua portuguesa no Brasil, e não faz sentido dar prioridade a uma e excluir a outra. Além disso, “a gramática tradicional e a linguística, cada uma a seu modo, têm sua contribuição a dar ao ensino de línguas, pois cada uma trabalha aspectos distintos da linguagem” (FERRAREZI JUNIOR, 2007, p. 27). Todavia, é preciso que os professores estejam capacitados para ensinar a nova abordagem, principalmente porque, “a linguística moderna tem visto e tem mostrado a língua dentro de uma

complexidade extraordinária” (BECHARA, 2000, p. 11). Dentro dessa perspectiva, o professor irá perceber a diferença do ensino, pois o que antes era considerado “errado”, agora com o advento da linguística poderá ter outro sentido, ou seja, o professor irá ter uma nova visão a respeito do que é “certo e errado”. Além disso,

sabemos que o “certo” e o “errado”, em matéria de uso linguístico, no âmbito de uma comunidade que tem uma mesma língua histórica, sempre mais ou menos heterogênea, estão condicionadas à vivência e à experiência linguística dos seus utentes. Sabemos também que há uma expectativa em segmentos da sociedade de que certos usos devem ser corrigidos, até mesmo extirpados; sabemos ainda que certas instâncias institucionais da sociedade exigem –p. ex., seleções, concursos, vestibulares... -determinados usos. (MATTOS E SILVA, 2000, p. 31).

Nessa perspectiva, o ensino da língua não pode ser algo mecânico, em que o professor ensina a técnica e os estudantes apenas decoram, e sim algo inovador, pois a aprendizagem servirá para uma vida inteira, em que o aluno será cobrado, a todo o momento, no percurso de sua vida profissional. Todos têm o direito de questionar o ensino da língua, no entanto, “o conhecimento, a análise e o confronto de opiniões sobre as diferentes maneiras da linguagem devem levar o aluno a respeitá-las e preservá-las como construções simbólicas e representações da diversidade social e histórica” (SIMÕES, 2000, p. 115). Por isso,

o professor de línguas deve então estar atento ao fato de que o desenvolvimento da competência linguística do aluno do Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes. (SIMÕES, 2000, p. 115).

Além disso, nem todos tiveram a oportunidade de se formar nas melhores instituições, por isso, esta diferença entre o português popular ou *normas vernáculas do português-padrão*. É importante ter conhecimento de que “nenhum linguista questiona a necessidade de se adquirir competência em português padrão, aquela língua escrita que é tão diferente da que realmente se fala” (PERINI, 2010, p. 35). As principais indagações estão relacionadas ao

estudo da gramática, ou seja, para adquirir competências é necessário estudar a gramática? Segundo Perini (2010, p.37), “já sabemos que não é estudando gramática que vamos aprender a usar melhor a língua”.

Nessa perspectiva, entendemos que todo falante da língua portuguesa tem, por natureza, capacidades e competências para desenvolver a língua, seja ela formal ou informal. Isso são questões polêmicas que terão de ser analisadas e comprovadas cientificamente. Mattos e Silva (2000) afirma que,

além da generalizada formação precária, há que destacar ainda que, cada vez mais, os nossos professores do ensino fundamental e do 2º grau vêm das classes populares e, na sua grande maioria, adquirem o português popular ou *normas vernáculas* no seu contexto social de origem e elaboram esse português, também na maioria dos casos, em escolas de qualidade precária, como sabemos. A conclusão lógica decorrente desse quadro sócio-histórico, que não é pessimista, mas realista, é a de que cada vez mais se esvai a possibilidade da transmissão do português-padrão prescritivo e cada vez mais se avança o português popular, tanto pela via da população estudantil que felizmente cresce, como pela via do professorado, que, independente de suas escolhas, sofre as consequências dos problemas de política social vigentes em nosso país. Tal situação pode ser interpretada considerando a sócio-história brasileira do passado, também a do presente. (MATTOS E SILVA, 2000, p. 25-26).

A língua muda sempre no decorrer dos tempos, fato inquestionável, e por isso a *norma* também tem obrigação de acompanhar esta mudança. Já a *norma culta* “refere-se à linguagem concretamente empregada pelos cidadãos que pertencem aos segmentos mais favorecidos da nossa população” (BAGNO, 2004, p. 50). Ao se referir aos “cidadãos favorecidos da nossa população”, o autor faz uma referência aos falantes escolarizados, os quais têm um “poder” na sociedade e, principalmente, porque conseguem “dominar a GT”.

Os que ficam de fora dessa classe de dominadores são os sem prestígios, ou seja, aqueles que não têm condições de estudar, por questões financeiras e sociais. Os considerados sem prestígios são, na verdade, os dominados, e há uma enorme quantidade de pessoas que, ao longo do tempo, vem sendo vista pela sociedade como a classe dos sem prestígios. Esta questão é bastante discutida ao longo do tempo, pois os responsáveis pela educação são os representantes políticos.

Os políticos são os principais dominadores da classe dominada, e os que não conseguem dominar a língua gramaticalmente, ficam de fora, ou seja, não sabem falar a norma culta. Vale ressaltar que a “norma como fator de aglutinação social envolve situações sociais e específicas tais como as relações entre língua e nação, língua e império, língua e mobilidade social” (MATTOS E SILVA, 1995, p. 39).

Porém, que esses fatos não são apenas da nossa sociedade atual, e sim, já vêm desde a implantação da língua portuguesa no Brasil. Desde os séculos XVII e XVIII, os bons estudiosos eram aqueles que tinham bom gosto literário, mas nem todos podiam ter o prazer de estudar, pois só os “homens da elite” tinham o direito de aprender a ler e escrever. Então, entende-se por *norma culta* um conjunto de regras do que é *civilizado, correto, elegante*, e que não são para todos os falantes e sim para os prestigiados.

Segundo Bagno (2004), “a língua escrita, evidentemente, tem um papel tremendo da história da humanidade e não vai ser desprezada pela Linguística, como algumas pessoas costumam temer” (BAGNO, 2004, p. 24).

Mas ela será sempre secundária, pois é assim desde o início da aventura do ser humano sobre esse planeta: a escrita tem somente 10.000 anos, enquanto a espécie humana vem falando há pelo menos um milhão de anos! Além disso, como já lembrei, muitas pessoas não têm conhecimento da escrita, e nem por isso a língua deixa de ser um material valiosíssimo para a compreensão das regras de funcionamento da linguagem humana. Por outro lado, a língua escrita conserva o patrimônio científico cultural, intelectual de um povo, transmitindo-o de uma geração para a outra - desprezar a escrita seria quase um suicídio científico! (BAGNO, 2004, p. 24).

Nessa perspectiva, a GT é bastante importante para o ensino de língua portuguesa na educação básica, porém não pode ser considerada a única alternativa. Concluindo essas ideias do autor, percebemos que este não é totalmente “contra” o ensino da GT, no entanto, não a defende como o único caminho para se adquirir competências e, muito menos, chegar-se à norma padrão da língua. Além disso, o ideal é que a GT seja utilizada como termos de formação científica, ou seja, assim, como as outras disciplinas que são consideradas ciências e teorias, ela terá muita mais serventia sendo utilizada

no ensino como estudos teóricos, em vez de ser apresentada como a principal referência para o desenvolvimento da língua portuguesa.

5. DESCRIÇÃO DE ESTUDOS DA LA SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA TRADICIONAL

Este capítulo e o sexto correspondem à nossa análise das obras selecionadas e mostradas no quadro 1 (capítulo de Metodologia), abordaremos a posição da LA referente à nomenclatura da GT e a posição da LA referente ao registro de língua da GT.

5.1. Posição da LA referente à nomenclatura da gramática tradicional

Neste subtópico, está destacado o posicionamento dos autores (cujas obras analisamos) sobre a nomenclatura das classes gramaticais. Verificamos que Kleiman e Sepulveda (2007) utilizam a mesma nomenclatura da GT, sem demonstrar nenhuma alteração ou proposta de mudança, seja em relação aos conceitos, seja em relação à classificação das palavras ou das funções das palavras. Podemos comprovar essa afirmação com o exemplo 1 abaixo.

Exemplo 1:

Nas primeiras gramáticas, as classes de palavras distinguem nome e verbo. Mais tarde, acrescenta-se a classe dos adjetivos. Então nome, adjetivo e verbo se tornaram categorias para representar, respectivamente, seres, qualidades e ações do mundo real (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2012, p. 69).

As autoras, ao informarem que a classificação das palavras partiu de nome e verbo e depois introduziu-se a de adjetivo, fazem referência ao conceito dessas classes, mas não questionam os próprios termos propostos pela GT. O que demonstra a opção pela nomenclatura gramatical tradicional.

Segundo Kleiman e Sepulveda (2012, p. 67) “[...] as classes de palavras baseiam-se numa concepção de categorias universais da linguagem [...]”. Assim, elas são predominantes no ensino das línguas, uma vez que as classes de palavras estão presentes em todas as gramáticas da língua.

Segundo essas autoras, embora os alunos não saibam descrever a diferença, eles se conscientizam que há essa possibilidade de o substantivo

denotar ações. Eles só terão mais facilidade de perceber essa mudança na palavra quando vier dentro de uma oração, pois a palavra por si só não dá esse comando, e é preciso o aluno refletir um pouco sobre essas questões.

As autoras destacam uma observação muito importante para nosso entendimento, como pode ser visto no exemplo 2 a seguir.

Exemplo 2:

O que não é defendido por nenhum linguista é a concepção **prescritiva**, ou normativa, predominante na escola, que justifica o ensino da gramática para aprender a falar e escrever “corretamente” e que pressupõe uma relação entre conhecimento de regras e o uso ‘correto’ da língua. A noção de ‘uso correto’ da Gramática Normativa tem como ideal uma norma que não existe mais, nem na língua escrita nem na língua falada, e que se resume aos textos de autores consagrados. Essa concepção ignora as mudanças pelas quais a língua passa e a enorme variação dialetal (devido a diferenças regionais, sociais, etárias), na situação comunicativa de uso (formal, informal, escrito, falado) que caracterizam toda língua viva. (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2012, p. 42).

Então percebe-se que essas linguistas não são contra o ensino da nomenclatura gramatical, uma vez que é necessário o seu ensino, para que existam alunos críticos e reflexivos, por isso é preciso o ensino descritivo e classificatório para o desenvolvimento metalinguístico dos alunos.

Outra autora que segue a nomenclatura da GT é Antunes (2007). Em toda sua obra ela se utiliza dos termos propostos por essa gramática, mas opondo-se à forma de seu ensino, como pode ser percebido no exemplo 3:

Exemplo 3:

“a língua não pode ser vista tão simplesmente, como um conjunto de palavras que pertencem a determinada classe e que se juntam para formar frases, a volta de um sujeito e de um predicado (ANTUNES, 2007, p. 22).

Ao referir-se aos termos “frases”, “sujeito” e “predicado”, Antunes adota a nomenclatura da GT, como forma de propor um estudo metalinguístico da língua, conforme vemos em outra passagem da mesma obra dessa autora:

Exemplo 4:

Uma das funções da nomenclatura é de permitir que as unidades ou funções da língua sejam designadas pelos seus nomes correspondentes. (ANTUNES, 2007, p. 79).

Segundo Antunes (2007), é importante que os estudiosos da língua conheçam a nomenclatura gramatical, pois a própria nomenclatura poderá ser útil no momento de compreensão das unidades e categorias gramaticais denominadas. Assim, será muito mais fácil identificar os nomes técnicos na hora de elaborar ou responder qualquer atividade. Concluindo, a autora afirma que é importante “fazer da nomenclatura um recurso, uma mediação, um ponto de passagem e não um fim, ou um objeto isolado de estudo e, muito menos, de avaliação” (2007, p.79). Portanto, é necessário utilizar a nomenclatura, principalmente, porque ela já faz parte do patrimônio cultural da comunidade, e qualquer escola tem essa “obrigação” de utilizá-la, mas, não como a única alternativa.

Diferentemente de Kleiman e Sepulveda (2012) e Antunes (2007), Bagno, critica a nomenclatura da GT, afirmando que ela não é científica e deixa muitas lacunas durante o ensino da língua, conforme podemos ver no exemplo 5:

Exemplo 5:

[...] as classes gramaticais lhe são apresentadas [ao aluno] a partir de definições, sem que os critérios de classificação sejam explicitados e sem que os objetivos da própria classificação sejam considerados. Aprende nomes de classes, definições, faz exercícios, mas não consegue entender a razão de tais classificações. Obviamente, a teoria gramatical tradicional que embasa os estudos escolares não tem critérios muito precisos – ora os critérios são morfológicos, ora semânticos, ora sintáticos. Além disso, toda classificação responde a algum objetivo teórico (em língua não há classes naturais e aquelas que construímos respondem a alguma necessidade do estudo teórico que as produziu), e este objetivo nunca é explicitado no ensino da gramática (a classificação parece ter um valor em si). (GERALDI, 1996, p. 133 *apud* BAGNO, 2004, p. 61).

Como verificamos, o Bagno critica a nomenclatura referente à classificação das classes gramaticais, levando em conta que o conceito dado não está de acordo com os critérios abordados, uma vez que os alunos não conseguem entender as razões de tais classificações. Além disso, as classificações precisam de um objetivo teórico, elas não podem ser

classificadas naturalmente, visto que na língua não existem classes naturais, principalmente, porque toda ciência precisa de teorias.

5. 2. Posição da LA referente ao registro de língua da GT

Se observarmos que, em relação à nomenclatura, há autores que a criticam e outros que a consideram como a GT propôs (conforme vimos no item 5.1), em relação ao registro de língua que a GT explora, todas as obras em análise fazem referência ao fato de que a gramática tradicional privilegia apenas a norma padrão da língua portuguesa. Restringir-se a essa norma é uma demonstração de que a GT pressupõe uma língua homogênea, sem variação. Muitos linguistas apoiam o ensino da norma-padrão, desde que não desvalorizem o registro coloquial.

A norma-padrão está vinculada ao conceito de norma prestigiada. Por esse motivo Bagno (2004, p. 60) afirma que é a favor do ensino da norma-padrão, pois só assim, os alunos oriundos das camadas sociais desfavorecidas, que, nesse caso, é praticamente a maioria da população brasileira, poderão lutar com as mesmas armas dos alunos provindos das camadas privilegiadas. Além disso, é preciso um estudo crítico a respeito dessa norma-padrão, uma vez que língua não é homogênea e, sim heterogênea, como podemos observar no exemplo 6 abaixo.

Exemplo 6:

Sou a favor de um ensino crítico da norma-padrão. E para empreender essa crítica, é necessário despejar sobre o pano de fundo homogêneo da norma-padrão clássica a heterogeneidade da língua realmente usada. (BAGNO, 2001, p. 59).

Por isso, deve-se sim ensinar a norma-padrão, não ensinar apenas ela, como já foi citado anteriormente, mas ensinar o todo, ou seja, a norma padrão e a coloquial, o informal e o formal.

Antunes (2007, p. 98) tem posicionamento idêntico ao de Bagno, quando ela se refere ao registro de língua que se explora na escola, como ilustra o exemplo 7:

Exemplo 7:

Não me parece serem comuns as situações em que a escola providencie a análise e a exploração de diferentes tipos de registro. Qualquer um parece bem desde que o texto não apresente “erros de gramática”. No caso de formar frases soltas, é mais indiferente ainda o tipo de registro: não há situação social que possa servir de parâmetro. (ANTUNES, 2007, p. 47-48)

Nessa citação, vemos que a autora critica a postura da escola, que reflete o ensinamento da GT, em relação ao fato de enfatizar apenas a demonstração de que não se cometeu erros gramaticais. Como não se exploram situações sociais diversificadas, não se explora também os registros linguísticos variados.

Para Antunes (2007), o fato de a norma culta ou padrão ser socialmente prestigiada não significa que ela seja a única opção para ser validada como a verdadeira representante da língua, inclusive porque há situações sociais que exigem variedades linguísticas diferentes. Para confirmar essa ideia, vejamos o exemplo 8:

Exemplo 8:

Há contexto em que só cabe o registro formal (uma carta ao prefeito da cidade, um debate ou uma conferência, por exemplo); há outros, em que seria ridículo fugir do registro informal (um bilhete a um colega de turma, por exemplo). (ANTUNES, 2007, p. 47-48)

Conforme verificamos no exemplo 8, Antunes defende a exploração dos registros formal e informal, pois só assim o falante da língua saberá utilizar os recursos linguísticos seja qual for a ocasião.

Kleiman e Sepulveda (2012), em relação aos registros de língua, destacam o preconceito linguístico presente entre alunos, quando afirmam que estudam o português, porque não conseguem “falar corretamente”. Vejamos o exemplo 9.

Exemplo 9:

Fica evidente, nas respostas dos alunos, a força do mito da dificuldade de aprender a língua materna. (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2012, p. 51).

Então, percebemos que os alunos entendem que precisam ir para a escola, apenas para aprenderem a falar corretamente, e segundo eles é estudando a gramática que isso poderá acontecer. A professora ministrante da aula, objeto de estudo das autoras Kleiman e Sepulveda (2012), tenta combater esta ideia de que os alunos não sabem falar a língua e mostra que eles estão acreditando em um mito, ou seja, “o mito de que só a variedade linguística de prestígio é língua e todo o resto é erro” (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2012, p. 51).

Por fim, as autoras afirmam que “o processo de ensino-aprendizagem depende fundamentalmente da relação entre professor e aluno em situação de comunicação intercultural...” (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2012, p. 54-55). Assim, a “culpa” de terem esta ideia de que o registro informal e a variação linguística são errados e fazem parte apenas da língua dos “caipiras e ignorantes” não pode ser de responsabilidade apenas dos alunos, pois desde que eles começaram a estudar aprenderam assim.

Agora cabe aos professores a responsabilidade de conscientizá-los e mostrarem o que realmente é certo e o que pode ser considerado errado. Visto que consideramos errados orações e textos agramaticais, seja na escrita, seja na fala, como, por exemplo, *Mariana lixo rua na o jogou*, em vez de ser dito: *Mariana jogou o lixo na rua*, e assim, sucessivamente.

Assim como Kleiman e Sepulveda (2012), Bagno (2004) e Antunes (2007), Travaglia (2006) é a favor do ensino da gramática normativa e seu registro formal, como podemos observar no exemplo 10 a seguir.

Exemplo 10:

Soares (1979: capítulo 9) diz que às vezes é preciso ensinar a *gramática normativa*. Para nós isto deve ser feito sempre porque representa desenvolver a competência comunicativa do aluno de forma que ele seja capaz de utilizar adequadamente *também* a variedade padrão culta da língua, que é uma variedade importante por seu papel e status social, inclusive de veículo, no modo escrito de toda a produção cultural. (TRAVAGLIA, 2006, p. 229).

Nesta citação o autor afirma a importância do ensino da Gramática Normativa, pois ela é uma das alternativas para ser desenvolvida a competência comunicativa dos alunos, além disso, o seu ensino faz com que o aluno saiba utilizar a variedade padrão culta da língua. Sabemos que a Gramática Normativa tem suas lacunas, todavia, ela não deixa de ser fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa e muito menos para o registro formal da língua, que nesse caso, é o registro padrão.

Então, Travaglia (2006), assim como os demais autores citados anteriormente, é a favor do registro formal da língua e do ensino da GT. Entretanto, ele nos alerta acerca deste ensino, nos informado que é preciso cuidado na hora de ensinar a Gramática Normativa, visto que esta pode causar preconceitos linguísticos, uma vez que a maioria dos alunos afirmam que não conseguem aprender e nem dominar a língua por causa do uso da GT. Devido a isto, os professores precisam conscientizá-los de que eles dominam sim a língua, e o que eles parecem não saberem é a questão das normas prescritas pela Gramática Normativa a qual diz que o aluno precisa segui-la para bem “falar e escrever”.

Portanto, os professores têm que desfazer este equívoco, pois a língua não é difícil e os alunos precisam entender as regras prescritas da gramática para melhor poderem se comunicar. Veja o exemplo 11 abaixo.

Exemplo 11:

Assim é necessário, além de mais econômico, ensinar as normas sociais de uso das variedades da língua nas diferentes situações (incluindo as regras de uso da norma culta dadas pela gramática normativa) (TRAVAGLIA, 2006, p. 230).

Enfim, torna-se necessário ensinar as regras de uso da norma culta, e os autores sugerem que para isto é preciso trabalhar com a GT, mostrando seu lado positivo e também nos alertando acerca do lado negativo, que nesse caso, são as lacunas presente nela, como podemos observar no exemplo 12 a seguir.

Exemplo 12:

Ao ensinar as regras da gramática normativa é preciso cuidado com as normas que se ensina e com o como isto é feito, para não levar a comportamentos e atitudes totalmente inaceitáveis com relação ao uso da língua. (TRAVAGLIA, 2006, p. 230).

Nessa perspectiva, o autor enfatiza que não podemos nos prender apenas às regras da GT, pois é preciso estar atento para o uso da língua, e este uso está também relacionado ao registro informal. Assim, o professor tanto pode ensinar o registro formal, quanto o informal. E o aluno compreendendo estes dois registros não terá tanta dificuldade com relação à comunicação, seja ela oral ou escrita.

De acordo com Travaglia (2011), todo falante da língua portuguesa precisa conhecer o registro formal, pois haverá situações em que o ideal será apenas o registro formal, conforme veremos no exemplo 13 abaixo.

Exemplo 13:

É necessário e importante que a educação linguística ensine esta norma culta ou padrão dada a sua importância política, econômica e cultural em nossa sociedade, inclusive como instrumento de mobilidade social para os cidadãos, mas é preciso que fique claro que ela é uma forma de usar a língua apropriada para uso em grande número de situações, de modo semelhante ao fato de que devo usar terno e não bermuda e camiseta em uma série de situações (...), (TRAVAGLIA, 2011, p. 27).

Assim como Kleiman e Sepulveda (2012) e Antunes (2007), Travaglia (2011) é a favor do registro formal da língua, visto que, em várias situações usa-se a norma padrão. Mesmo sabendo que há momentos e situações em que o mais adequado é o registro informal, como, por exemplo, assim como tem situações que só pode usar “ternos”, também existem situações em que o mais apropriado é uma camiseta com uma bermuda, e, assim por diante.

Então, podemos enfatizar que ambos os registros são de suma importância para a competência comunicativa do falante da língua portuguesa.

O que os alunos precisam entender é que haverá situações em que, em hipótese alguma, poderá usar o registro informal, mas não podemos abrir mão dele.

6. SUGESTÕES PROPOSTAS POR ESTUDOS DE LA PARA A ABORDAGEM DA GRAMÁTICA TRADICIONAL

Descreveremos neste capítulo as sugestões de ensino alterando a nomenclatura e registro da língua e as sugestões de ensino mantendo a nomenclatura da GT, conforme identificamos nas obras em estudo.

6.1. Sugestão de ensino alterando o registro da língua e sugerindo como ensinar a nomenclatura

Em relação ao ensino alterando o registro da língua da GT, encontramos Bagno (2012). O autor afirma que a norma-padrão é diferente da norma culta, e por isso, também deve ser ensinada na escola a norma culta. Veja no exemplo 14 abaixo a diferença entre a norma-padrão e norma culta:

Exemplo 14:

Norma-padrão: conjunto de regras prescritas, inspirado no uso literário de alguns poucos escritores do passado considerados exemplares e como modelos a ser imitados. Ela também se inspira na gramática do latim clássico, rejeitando os usos de formas herdadas do latim que não correspondam aos usos que os falantes de latim clássico faziam dessas mesmas formas linguísticas. Tradicionalista, elitista e conservadora, essa norma-padrão leva muitíssimo tempo para acolher inovações linguísticas e, mesmo assim, somente aquelas que podem ser encontradas na obra dos escritores que acabam por se consagrar como nomes importantes do cânone literário. Além disso, ela vem atrelada a uma *doutrina gramatical pré-científica*, baseada nos postulados dos gramáticos da Antiguidade clássica e, por conseguinte, refratária a novas análises teóricas advindas das ciências da linguagem contemporânea;

Norma culta: conjunto formado pelas *variedades urbanas de prestígio*, faladas e escritas por cidadãs e cidadãos com vivência urbana e elevado grau de letramento (objetivamente quantificado pela posse de um diploma de curso superior). Essas variedades urbanas de prestígio (com suas evidentes diferenças regionais) é que são, de fato, o objeto de desejo da maioria dos falantes que não as dominam e que pretendem, com elas, ascender socialmente. É essa norma culta real (e não ideal, como a norma-padrão) que define realmente o que é considerado “erro”, uma vez que seus usuários aceitam e empregam formas linguísticas condenadas pela norma-padrão tradicional, mas já perfeitamente incorporadas às variedades urbanas de prestígio – ela é que deve ser o objeto e o objetivo de ensino de língua na escola. (BAGNO, 2012, p. 984).

Nessa perspectiva, vemos que o autor faz uma distinção entre o que é norma padrão e norma culta, propondo que se deve ensinar na escola a norma culta. Ou seja, é importante que o aluno tenha consciência da existência dessas duas normas, mas que não deve abrir mão do ensino da normal culta. Com relação à alteração da nomenclatura, o autor destaca as conjugações dos verbos, mostrando o que deve ser ensinado na escola. Como podemos observar no exemplo 15 abaixo:

Exemplo 15:

Conjugação verbal:

Norma-padrão

Eu falo

Tu falas

Nós falamos

Vós falais

Eles falam

Norma culta

Eu falo

Tu falas/ tu fala/ você fala

Ele fala

Nós falamos/ a gente fala

Vocês falam

Eles falam (BAGNO, 2012, p. 986).

Assim, o autor sugere a mudança do registro da língua, visto que a norma culta está dentro dos padrões linguísticos e a realidade da língua do falante, pois não valoriza apenas uma minoria e sim, faz parte da língua de todo falante da sociedade. Já a norma-padrão se restringe apenas à língua do falante canônico, isto é, dos literários, e isso faz com que não seja uma variedade linguística, pois “ela não corresponde em grande parte à intuição linguística dos falantes” (BAGNO, 2012, p. 984). Por isso, a norma-padrão se distancia da realidade contemporânea.

Então Bagno (2012) propõe que seja ensinada na escola a norma culta, como podemos observar no exemplo 16 a seguir:

Exemplo 16:

O que deve ser ensinado na escola.

Eu falo

Você fala

Ele/ ela fala

A gente fala

Nós falamos

Vocês falam

Eles falam (BAGNO, 2012, p. 986).

Enfim, as sugestões do autor faz com que os falantes da língua portuguesa tenham mais opções para desenvolverem suas competências comunicativas, pois tanto a norma padrão, quanto a norma culta são adequadas ao registro formal.

Ainda, em relação ao ensino da nomenclatura da GT, encontramos Pinilla (2013), que propõe um ensino voltado para as práticas renovadoras, influenciadas pela LA. Essa autora não propõe uma alteração para a nomenclatura da GT, mas sim para seu ensino, baseando-se em critérios claros e uniformes, como podemos ver no exemplo 17.

Exemplo 17:

O problema das definições apresentadas nas gramáticas e nos livros didáticos é a mistura de critérios, o que prejudica a tarefa de estabelecer diferenças entre as classes de palavras (PINILLA, 2013, p. 180).

De acordo com Pinilla (2013, p. 180), essa mistura de critérios pode confundir tanto o professor na hora de ensinar, quanto os alunos na hora de aprender. Além disso, a maioria dos autores privilegia o critério semântico na classificação, que, isoladamente, não é suficiente para estabelecer as oposições entre as classes. A autora ainda enfatiza que não se deve classificar as classes de palavras apenas semanticamente, e sim, torna-se necessário utilizar os três critérios, que são o funcional, mórfico e semântico. Visto isto, ao utilizar esses três critérios, definitivamente, podem estabelecer as diferenças entre as classes de palavras. Vejamos o exemplo 18 abaixo.

Exemplo 18:

[...] é preciso ter em mente que um ensino mais produtivo da língua está vinculado ao conhecimento de como cada classe atua na organização e na produção de textos. O maior domínio das inúmeras possibilidades da expressão que a língua oferece é o objetivo de todo professor da língua portuguesa. Sob esse ponto de vista, o estudo das classes deveria contribuir para ampliar a expressão oral e escrita do aluno, permitindo-lhe explorar, com mais expressividade, as possibilidades combinatórias das palavras na construção do texto. (PINILLA, 2013, p. 181).

A autora propõe um ensino que leve em conta a classificação de palavras associada ao texto oral ou escrito, para leitura ou produção escrita. Assim, essa classificação não se limitaria apenas à identificação de terminologia ou metalinguagem, como um fim em si própria, mas como um recurso para proporcionar ao aluno “possibilidades combinatórias” dos elementos linguísticos a serem utilizados nos textos.

Essa posição vista em Pinilla (op.cit.) é encontrada em Antunes (2007), quando defende que o papel da nomenclatura é de permitir que as unidades ou funções da língua sejam designadas pelos seus nomes correspondentes, fazendo com que haja possibilidade de uma comunicação ajustada às suas condições de produção. O exemplo 19 ilustra o que dissemos.

Exemplo 19:

Fazer da nomenclatura um recurso, uma mediação, um ponto de passagem e não um fim, ou um objeto isolado de estudo e, muito menos, de avaliação (ANTUNES, 2007, p. 81).

Nesse caso, o problema não está em utilizar a nomenclatura, e sim, em fazer dela a única alternativa para o ensino. De acordo com Antunes (2007, p. 82), a escola precisa atribuir à nomenclatura gramatical uma função apenas suplementar, assim, poderá dar oportunidades para outros saberes, sem se deter ou fazer dela seu único objeto de estudo. Além disso, os alunos precisam ter oportunidades para se tornarem cidadãos críticos reflexivos, e não é conhecendo uma única maneira de aprender a língua que os fará isso.

Concluindo, destacamos um exemplo retirado do texto da autora que vem tratar da questão do mau uso da nomenclatura. Segundo Antunes (2007, p. 82), o ideal seria que questões eminentemente terminológicas ou de nomenclatura não viessem embotar o encantamento que se poderia despertar pela contemplação do potencial de atuação e de interação assegurado pelo uso da linguagem (literária ou não).

Assim, ao corrigir um texto visando apenas o ensino dos termos como sugere a nomenclatura, o texto fica artificial, ou seja, perde o encanto literário e o sentido. Veja o exemplo 20 a seguir:

Exemplo 20:

1. Leia o texto e faça o que se pede:

“Sou pretinho...
pretinho de uma perna só.
Uso gorro vermelhinho
E cachimbo de cipó.
Faço cada traquinada!
Eu sou esperto como eu só...”

Retire do texto as palavras com:

Uma sílaba
Duas sílabas
Três sílabas
Mais de três sílabas.

Verificamos que o texto é apenas utilizado para um estudo metalinguístico, ou seja, trabalhar com as sílabas, deixando de lado o sentido. Por isso, a autora não é a favor completamente do ensino rígido da nomenclatura, pois não adianta utilizar um texto literário para trabalhar com sintaxe ou qualquer outra função sem explicar o verdadeiro sentido do texto.

Em relação ao registro linguístico, as obras estudadas defendem o registro padrão, porém, não aceitam que seja o único, como sugere a GT. No momento em que a escola permite que seja trabalhada apenas a NGB, isso faz com que os alunos percam a oportunidade de aprender o ensino funcional da língua, ou seja, só conhecerão o registro formal, e devido a isto, poderá surgir o

que se entende por preconceito linguístico, assim, não irão valorizar o registro informal. Veja o exemplo 21 abaixo.

Exemplo 21:

[...] vale referir que a designação de norma culta não é das melhores, do ponto de vista ideológico, pois favorece a suposição de que aqueles que adotam é que são os cultos, têm cultura; e aqueles que não adotam são os incultos, não tem cultura. Mesmo não sendo explícito, esse contraste pode ser pernicioso, se não se chama atenção para seus efeitos discriminatórios, sobretudo em relação àqueles falantes das classes sociais menos favorecidas. (ANTUNES, 2007, p. 87).

Pensando assim, percebemos que, muitas vezes, o ensino da NGB pode levar para esse lado “obscuro”, pois ao valorizar somente um registro da língua, automaticamente desvalorizará o outro, e, nesse caso, o outro é o registro informal. E, de acordo com a autora, é preciso trabalhar com os dois registros, mostrando as possibilidades de comunicação, e o ambiente mais adequado para se expressar com cada um dele. Vale ressaltar que a norma culta está presente na maioria das vezes na escrita e nem todos tiveram a oportunidade de aprender a ler e escrever, mas isso não quer dizer que a pessoa não escolarizada não tenha competência de se comunicar formalmente e muito menos não tenha cultura, como está explícito no exemplo 22 abaixo.

Exemplo 22:

A norma culta é requisitada mais pelo caráter de formalidade da comunicação do que pelo fato de ser ela falada ou escrita. (ANTUNES, 2007, p. 89).

Então como já foi citado anteriormente, isso vai depender não somente, se a pessoa é ou não escolarizada, e sim do convívio social e cultural de cada região. No entanto, a norma culta está direcionada principalmente para os literários, e, por muitos anos, o ensino da língua escrita estava voltado para eles. Com o passar dos séculos, foram surgindo outras maneiras de ensinar a língua escrita sem se prender apenas nos exemplos da literatura, dando lugar para os gêneros textuais. Além disso, valorizaram também a linguagem da

imprensa, das divulgações científicas, da administração pública e, assim, por diante.

O ensino de gramática está voltado para o domínio da língua e para que todos os estudantes tenham uma ótima competência comunicativa. Porém, raramente, isto ocorre, uma vez que não é necessário o falante dominar a gramática para que isto aconteça, principalmente, porque todo falante já nasce com esta competência. Para que o aluno consiga desenvolver melhor sua competência comunicativa, é preciso ter interação, pois a linguagem é uma maneira de interagir com o próximo, nesse sentido, a língua será usada, tanto em sua modalidade oral, quanto em sua modalidade escrita.

De acordo com Bagno (2004, p. 59), é preciso existir um ensino crítico da norma-padrão. E para que isso aconteça é preciso abrir mão do pano de fundo homogêneo da norma-padrão clássica e começar a trabalhar com a heterogeneidade da língua realmente usada. Veja o exemplo 23 abaixo.

Exemplo 23.

[...] a escola deve dar espaço ao *maior número possível de manifestações linguísticas*, concretizadas no maior número possível de *gêneros textuais* e de *variedades de língua*: rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas, não-cultas etc. Assim como Mattos e Silva (1995:37), também proponho “uma pedagogia voltada para o *todo* da língua e não para algumas de suas formas” (BAGNO, 2004, p. 59).

Portanto, não basta a escola se prender apenas na linguagem padrão, pois existem inúmeras manifestações da língua que precisam ser abordadas no ensino de língua portuguesa. Por isso, é preciso dar espaço para trabalhar com a heterogeneidade da língua. E, ao trabalhar com essa heterogeneidade, o professor não pode só trabalhar com os clássicos literários e sim, prestigiar também os gêneros textuais. Pois o ensino dos gêneros textuais abre espaço para ser ensinado o uso da língua, que, nesse caso, também é de suma importância.

6.2. Sugestão de ensino mantendo a nomenclatura da GT

Levando em consideração as sugestões de ensino mantendo a nomenclatura da gramática tradicional, verificamos que Kleiman e Sepulveda (2012), influenciadas pela LA, apresentam a abordagem da gramática a partir da nomenclatura existente. Elas analisaram uma aula de sexta série (sétimo ano) na qual a professora trabalha com a GT. Segundo Kleiman e Sepulveda (2012, p. 36), é necessário acreditar que a gramática tem alguma utilidade na formação do aluno para poder ensiná-la.

Entretanto, não são todos os professores que tem essa visão, pois muitos não aceitam o ensino da GT, e sim a crítica, uma vez que afirma que a GT está ultrapassada e só atrapalha o ensino. Então, é preciso mudar essa ideia de que a gramática é algo negativo para o ensino, além disso, o ensino reflexivo da gramática não atrapalha, e sim, melhora ainda mais a compreensão da própria língua, como pode ser visto no exemplo 24 a seguir.

Exemplo 24:

As autoras enfatizam que “algumas propostas de ensino da gramática que privilegiam a reflexão sobre a própria língua atribuem ao conhecimento gramatical uma função importante para melhor expressão e compreensão da própria língua” (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2012, p. 41).

Segundo as autoras, existem propostas que justificam o ensino da gramática pelo valor intrínseco da língua. Nessa perspectiva, elas citam um linguista brasileiro muito conhecido e que estuda a gramática, que é o Mário Perini. Veja o exemplo 25 abaixo.

Exemplo 25:

(...) Mário Perini considera que a gramática deve ser ensinada por esta razão. A gramática seria uma parte necessária da estrutura curricular pela sua contribuição para a formação geral do aluno, para o desenvolvimento de seu raciocínio (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2012. p. 41).

Portanto, não podemos considerar o ensino da gramática como algo negativo para a aprendizagem dos alunos, pois como foi visto no exemplo 25

acima, o ensino da gramática é de suma importância para o desenvolvimento do raciocínio do aluno. Vale ressaltar que as autoras são a favor do ensino da nomenclatura, uma vez que ambas sugerem que sejam ensinadas as classes de palavras dentro do Sintagma Nominal. Então, dentro do Sintagma Nominal, que é o termo proposto pela Linguística, estão incluídas as classes dos substantivos, dos artigos e dos adjetivos. As autoras sugerem o ensino da classe dos verbos seguindo o mesmo padrão tradicional, como pode ser visto no exemplo 26 abaixo.

Exemplo 26:

A outra possibilidade envolve continuar o trabalho com a classe de verbos, apresentando as classes que permitem completar a estrutura da frase, abrindo caminho para o ensino da regra de concordância verbal da língua padrão (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2012, p. 86).

Verifica-se que durante a análise da aula da professora, a classe dos verbos permanece dentro das regras da Concordância Verbal da língua padrão. Assim, percebe-se que os termos são os mesmos da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) sem ser feita nenhuma alteração, o que comprova que as autoras continuam permitindo este ensino tradicional que por muito tempo atrás foi questionado pelas próprias autoras.

Compreendemos que não é fácil ensinar a gramática tradicional, mas há momentos em que é necessário optar por ela. Além disso, é preciso ensinar a linguagem erudita, mesmo sendo difícil para os alunos, pois “nota-se uma grande resistência em incorporar os novos vocábulos no seu discurso” (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2012, p. 119). Devido a isto, as autoras afirmam que é necessário estudar a nomenclatura, como pode ser visto no exemplo 27 abaixo:

Exemplo 27:

Embora os alunos tenham sido bem sucedidos na apreensão do conceito quando a atividade consiste em produzir exemplos da classe, o reconhecimento de um substantivo no sintagma nominal ou na frase é bem mais difícil. Para efeitos de ensino da regra invariável de Concordância Nominal na escrita, diferente da regra de Concordância Nominal na fala não-padrão, que é a variedade que os alunos dominam, é crucial que eles saibam

reconhecer o substantivo que é núcleo no sintagma nominal. Daí a necessidade de insistir e retomar a nomenclatura sempre que possível (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2012, p. 77).

Portanto, percebe-se que as autoras realmente estão a favor do uso da Nomenclatura, seja para ensinar as classes de palavras, como também utilizá-la na hora do ensino da linguagem, principalmente no ensino dos novos vocábulos. Além disso, destacamos que as autoras defendem a GT, afirmando que ela apresenta propostas interessantes para o ensino da língua na escola, como podemos observar no exemplo 28 abaixo:

Exemplo 28:

Começamos este estudo defendendo que a Gramática Tradicional apresenta propostas interessantes para iniciar a reflexão sobre a língua na escola, como, por exemplo, com as classes de palavras (...) (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2012, p. 149).

Portanto, mesmo que a GT tenha suas lacunas, ela não pode ser desprezada. Logo, se torna necessário também ampliar os seus estudos para melhor facilitar o ensino. “Daí a importância de propostas que mostrem que não é necessário abandonar o “velho” para chegar a uma nova prática” (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2012, p. 149). Nessa perspectiva, o professor precisa estar atento para as novas sugestões, pois não é desfazendo o que foi fundamental para o ensino da língua materna que vão conseguir um ensino de qualidade.

Consequentemente, Kleiman e Sepulveda (2012, p. 150-151) enfatizam que é preciso haver um equilíbrio entre as práticas tradicionais e as inovações científicas da Linguística, uma vez que respeitando o conhecimento e a cultura do outro, que tanto os professores, quanto os alunos, terão maiores chances de a interação acontecer. Lembrando que para existir essa interação não é preciso a escola abandonar suas práticas tradicionais e priorizar as práticas renovadoras. Além do mais, é de suma importância que o professor se sinta bem em ensinar o que aprendeu durante sua formação acadêmica, ou seja, tenha prazer em ensinar os elementos da GT, e, ao mesmo tempo, evitar proibições arcaicas sobre o que é a língua e o que pode ou não ser ensinado,

pois tanto o conhecimento teórico quanto a formação e a reflexão constantes são de extrema importância para o ensino da língua portuguesa.

Concluindo, as autoras afirmam que sua opção é pelo ensino da gramática tradicional, como pode ser visto no exemplo 29 abaixo.

Exemplo 29.

Nossa opção é pelo ensino da gramática, porém, por uma vertente que assimile o que há de positivo nas práticas tradicionais e nas modernas, sem nos posicionarmos radicalmente por uma ou outra. O resultado esperado é o desenvolvimento do potencial comunicativo do aluno, e o consequente fortalecimento de sua capacidade cidadã na sociedade moderna, essencialmente letrada. (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2012, p. 11).

Decorrente dessa constatação, averiguamos que as autoras não pretendem mais entrar na disputa do que é certo e errado e muito menos seguir uma única maneira de ensinar a língua, visto que ambas as autoras optam pela gramática, porém não desfaz dos elementos linguísticos. Além disso, apoiar apenas uma vertente radicalmente pode afetar o principal alvo, que nesse caso, é o aluno. Por isto, trabalhando com as práticas tradicionais e as renovadoras os alunos terão mais domínio metalinguístico, tanto na escrita quando na oralidade. Assim, todos sairão ganhando e os alunos não terão mais essa ideia de que não conseguem aprender o português por causa do ensino tradicional abordado em sala de aula.

Assim como Kleiman e Sepulveda (2012), Travaglia (2006) propõe que o ensino da língua portuguesa seja mantido dentro das regras da Nomenclatura Gramatical Brasileira. Porém, ele não concorda com o ensino da GT utilizando-se apenas de frases isoladas, como podemos observar no exemplo 30 abaixo.

Exemplo 30:

A proposta é também trabalhar a gramática numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual discursivo dos elementos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação. (TRAVAGLIA, 2006, p. 109).

Assim, sua proposta para com o ensino é trabalhar a GT e juntamente com ela abrir espaço para o ensino de outras gramáticas, como, por exemplo, a gramática de uso, a reflexiva e a teórica. Além disso, o autor sugere que a língua seja ensinada numa perspectiva textual. Ou seja, a língua não pode ser ensinada apenas em frases isoladas, como já foi citado anteriormente, porém é preciso que o professor busque estratégias para trabalhar com textos e diversos gêneros, sem se prender apenas em textos literários como sempre foi. Veja o exemplo 31 abaixo:

Exemplo 31:

A perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso. (TRAVAGLIA, 2006, p. 109).

Portanto, percebemos que, ao ensinar a gramática numa perspectiva textual, o seu ensino deixa de ser visto como precário e passa a ser valorizado, uma vez que trabalhando com os gêneros textuais e juntos deles enfatizando a GT, o aluno perceberá a diferença entre o ensino com o texto e o ensino com orações isoladas, assim entenderá que a gramática não pode ficar de fora do ensino, pois como já foi citado acima, a gramática é a própria língua. Por fim, destacamos que o ensino da nomenclatura permanece, o que não pode acontecer é deixá-la como a única alternativa para ensinar a língua, visto que a língua é heterogênea e muito complexa para caber em apenas uma simples nomenclatura.

Por fim, verificamos que Travaglia (2011), assim como as demais autoras citadas anteriormente, é a favor do uso da gramática normativa e da nomenclatura (NGB), como podemos observar no exemplo 32 a seguir.

Exemplo 32:

(...) é possível fazer uma sistematização do ensino de gramática, em particular do ensino através das atividades de gramática reflexiva, de uso e normativa (...). (TRAVAGLIA, 2011, p. 72).

De acordo com o exemplo acima, percebemos que o autor sugere o ensino de outras gramáticas, como, por exemplo, a reflexiva e a de uso, porém não descarta a normativa. Além disso, suas propostas com relação às

atividades são baseadas na nomenclatura, pois o autor utiliza-se dos mesmos termos ao fazer referência às classes de palavras, como podemos observar no exemplo 33 abaixo.

Exemplo 33:

Os recursos para expressão do tempo com que se pode trabalhar são: 1) as formas verbais (...); (...) substantivos (...); (...) adjetivos (...); (...) preposições (...); (...) conjunções; (...) pronomes (...) e etc. (TRAVAGLIA, 2012, p.65-70).

Portanto, percebemos que mesmo propondo outras gramáticas, as quais são muito importantes para o ensino da língua portuguesa, o autor não se desfaz da GT. Assim, entendemos que a GT ainda tem seu grande valor, e que mesmo surgindo outras novas possibilidades, ela jamais poderá ficar para trás, como algo insignificante, uma vez que seu ensino é muito importante para qualquer falante da língua portuguesa.

Assim como Bagno (2004), Travaglia (2011) é a favor do ensino da GT, uma vez que os alunos precisam adquirir conhecimento e habilidades necessárias para melhor desenvolverem suas competências comunicativas, principalmente porque a própria sociedade é quem estabelece o que é melhor para o falante, e, nesse caso, os alunos não têm muitas alternativas. Veja o exemplo 34 a seguir.

Exemplo 34:

(...) gramática como conjunto de regras sociais para o uso da língua (Gramática Normativa), que são estabelecidas a partir de critérios de natureza menos linguística e comunicacional e mais política (prestígio social com base econômica, política e cultural e questão de nacionalidade), estética, de atendimentos a tradições, lógica; por objetivos educacionais mais gerais (...). (TRAVAGLIA, 2011, p. 76)

Portanto, é necessário o ensino da GT para os estudantes da educação básica, pois eles precisam ter o mesmo nível de conhecimento dos estudiosos da Gramática, não só pela questão da norma, mas por outras razões que estão inseridas neste ensino, como já foi dito anteriormente, a questão do fator social, econômico etc.

Concluindo este capítulo, podemos destacar que todos os autores analisados são a favor do ensino da GT e da nomenclatura (NGB). Além disso, todos concordam com os registros formais e informais, como já foi citado

anteriormente, agora cabe aos alunos saberem a situação em que devem utilizá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tínhamos como problemática para essa pesquisa: (1) que posição tem a LA a respeito do ensino da gramática tradicional na educação básica, entre 2006 e 2014? e (2) o que suas pesquisas, realizadas nesse período, apresentam sobre o ensino de GT nesse nível de ensino? E como objetivos: (1) mostrar a posição que a LA tem a respeito do ensino da GT na educação básica; (2) descrever estudos na área da LA cujo objeto seja a GT e, por fim, (3) apresentar as sugestões propostas pelos autores dessas pesquisas, a respeito desse ensino de gramática.

Em relação à primeira pergunta, observamos que durante os anos de 2006 e 2014 surgiram novas pesquisas abordando os estudos da GT, e os autores da LA que antes eram contra os estudos da GT, atualmente estão abordando outras concepções que valorizam este ensino e não permanecem com a visão que tinham em anos anteriores. Em relação à segunda questão, verificamos que as pesquisas de LA apresentam a abordagem da gramática a partir da nomenclatura existente.

É necessário utilizar a nomenclatura, principalmente, porque ela já faz parte do patrimônio cultural da comunidade, e qualquer escola tem essa “obrigação” de utilizá-la, mas não como a única alternativa.

Além de apresentarem propostas abordando a nomenclatura, os autores analisados também são a favor do registro formal da língua, uma vez que a norma-padrão está vinculada ao conceito de norma prestigiada.

Em relação aos objetivos, podemos afirmar que conseguimos cumprilos, pois apresentamos durante a análise desta pesquisa tudo o que foi proposto por eles, ou seja, em nossos capítulos de análises abordamos as

descrições dos estudos da LA sobre o ensino de gramática tradicional, as posições da LA referente à nomenclatura da gramática tradicional e as posições da LA referente ao registro de língua da GT. Enfim, apresentamos as sugestões propostas por estudos de LA para a abordagem da gramática tradicional, as sugestões de ensino alterando o registro da língua e propondo como ensinar a nomenclatura e as sugestões de ensino mantendo a nomenclatura da GT.

Portanto, concluímos que o ensino da GT é de extrema importância para a educação básica, e que os linguistas não são contra o seu ensino, como a maioria pensa. Podemos destacar que se existem motivos para serem contra o ensino da GT, não é em seu ensino propriamente dito, e sim, na metodologia aplicada pelo professor. Além disso, não podemos desvalorizá-la, pois a GT é patrimônio cultural e já faz parte da língua há décadas, e também não temos algo perfeito para substituí-la, visto que as novas ciências estão sendo estudadas e também têm suas lacunas.

Assim, propomos que o ideal é trabalhar, tanto considerando a descrição linguística quanto a tradicional, sem ter que abrir mão de um para valorizar o outro. E, como sabemos, a língua é heterogênea: além do registro formal temos também o informal, por isso, ensinaremos ambos os registros, e explicaremos em quais situações serão utilizados.

Em relação à nomenclatura (NGB), verificamos que há autores que são contra o seu ensino e outros que são a favor. Não tomaremos partido, ou seja, não seremos contra os que são contra e muito menos a favor dos que são a favor. O nosso posicionamento é que seja trabalhado um ensino de qualidade. Então, haverá momentos em que temos que explorá-la, porém haverá situações que não será necessário, e isso cabe ao professor saber definir o que deverá fazer, lembrando que a nomenclatura não é a única opção e sim um recurso com que se analisa a língua, isto é, uma mediação a ser seguida.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Muito Além da Gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro?** Um convite à pesquisa. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “Gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006.
- FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Ensinar o brasileiro:** resposta a 50 perguntas de professores de língua materna. São Paulo: Parábola, 2007.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. **Nomenclatura gramatical brasileira:** 50 anos depois. São Paulo: Parábola, 2009.
- KLEIMAN, Angela B. – SEPULVEDA, Cida. **Oficina de gramática – metalinguagem para principiantes.** 2. ed. São Paulo. Pontes, 2012.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática:** história, teoria e análise, ensino. São Paulo: UNESP, 2002.
- _____. **A vertente Grega da Gramática Tradicional.** São Paulo: HUCITEC, 1987.
- PINILLA, Maria da Aparecida de. Classes de palavras. In BRANDÃO, Sílvia Figueiredo & VIEIRA, Sílvia Rodrigues. (orgs.). **Ensino de Gramática: descrição e uso.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 169-181.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Contradições no ensino de português:** a língua que se fala X a língua que se ensina. São Paulo: Contexto, 1995.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2006.

ANEXOS

Anexo (1) Funções intraoracionais- Funções lógicas.

54

Cláudio Cezar Henriques

A - FUNÇÕES INTRAORACIONAIS - FUNÇÕES LÓGICAS:

I - FUNDAMENTAIS

⇒ **sujeito**

- lógico
- gramatical
 - expresso
 - simples
 - composto
 - indefinível
 - indeterminado
 - oculto
 - por elipse
 - por zeugma

⇒ **predicado**

- lógico
- gramatical
 - verbal
 - verbo ou perífrase verbal de valor
 - intransitivo
 - transitivo direto
 - transitivo indireto
 - bitransitivo
 - transobjetivo
 - nominal (com verbo de ligação)
 - substantivo
 - adjetivo

II - ESSENCIAIS

⇒ **complemento direto**

- sem preposição (normalmente)
- preposicional
- simples
- composto
- pleonástico

⇒ **complemento indireto**

- com preposição (normalmente)
- sem preposição
- simples
- composto
- pleonástico

⇒ **complemento terminativo**

⇒ **completivo do complemento direto**

⇒ **completivo do sujeito**

INFORMECLÁSSICA GRAMÁTICA BRASILEIRA - 80 ANOS DEPOIS

55

TERMINOLOGIA

III - ACIDENTAIS

⇒ **complementos atributivos**

- em forma de adjetivo
- restritivo
- aposto
 - explicativo
 - vocativo

⇒ **complementos adverbiais**

- temporal
- local
- modal
- causal
- condicional
- final
- exclusivo
- concessivo
- instrumental
- de meio
- de companhia
- de conformidade
- de causa eficiente
- de matéria
- de afirmação
- de dúvida
- de negação
- de assunto
- de limitação
- de idade
- de quantidade

B - CLASSIFICAÇÃO DO PERÍODO E DAS ORAÇÕES

I - O período pode ser:

⇒ **lógico**

⇒ **gramatical**

- simples
- composto por
 - coordenação
 - subordinação
 - composição mista

II - A oração é:

⇒ **absoluta**

⇒ **principal**

Anexo (2) Funções intraoracionais- Funções lógicas.

56

Claudio Cezar Henriques

- ⇒ **coordenada**
 - a uma oração principal ou a outra coordenada
 - a uma subordinada (= equipolente)
 - sindética
 - assindética
- ⇒ **subordinada**
 - **substantiva** (em forma integrante ou infinitiva)
 - subjetiva
 - complementar direta
 - complementar indireta
 - complementar terminativa
 - predicativa nominal
 - **adjetiva**
 - relativa (com pron. relativo)
 - restritiva
 - explicativa
 - participial (reduzível à forma pronominal relativa)
 - apostá (em forma integrante ou infinitiva)
 - **adverbial**
 - **em forma:**
 - conjuncional (conjunção subordinativa)
 - preposicional infinitiva
 - gerundial
 - participial
 - **em função*:**
 - modal
 - temporal
 - causal
 - final
 - concessiva
 - exclusiva
 - comparativa
 - de conformidade
 - correlativa
 - condicional
 - proporcional

(*) acrescento nosso, para opor este grupo ao anterior (nota de A. Cardoso)

O quadro usado no livro não era, naqueles tempos, apenas uma ilustração didática. Os concursos, durante décadas privilegiaram a classificação dos fatos da língua. Na época em que predominaram nos vestibulares brasilei-

NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA - 50 ANOS DEPOIS

57

TERMINOLOGIA HOJE

ros as provas de múltipla escolha, o paradigma de pergunta apresentava a cobrança gramatical ora no enunciado, ora nas alternativas.

Vejamos o concurso de habilitação para todas as faculdades da Universidade Federal Fluminense (UFF), realizado em 1968. O primeiro texto da prova mostrava um excerto do poema de Alphonsus de Guimaraens, "A catedral" para o qual se formularam seis questões: uma de compreensão do poema, uma de vocabulário, uma de formação de palavras, uma sobre classes de palavras, uma sobre termos da oração e uma sobre versificação.

Os versos são:

1º: Entre brumas, ao longe, surge a aurora

4º: A catedral ebúrnea do meu sonho

5º: Aparece, na paz do céu risonho,

6º: Toda branca de sol.

Transcrevo a questão n. 5, que exemplifica o primeiro modelo predominante no contexto dos anos 1960 e 1970, privilegiando nas alternativas a cobrança de nomenclatura:

- Assinale o item em que estão devidamente reconhecidas as funções sintáticas das palavras *brumas* (verso 1), *risonho* (verso 5) e *branca* (verso 6):
- (a) objeto indireto / adjunto adnominal / predicativo do objeto;
 - (b) objeto indireto / objeto indireto / adjunto adnominal;
 - (c) adjunto adverbial / adjunto adnominal / predicativo do sujeito;
 - (d) adjunto adverbial / objeto indireto / adjunto adnominal;
 - (e) complemento nominal / adjunto adverbial de modo / aposto.

Essa prova de 50 questões tinha mais cinco textos: "Eu e o cão", de Ciro dos Anjos; "O cacto", de Manuel Bandeira; "O fim de tudo", de Mário Palmério; "Saudade", de Raimundo Correia; e "O exemplo", de Rui Barbosa. Para eles, 35 questões. Ao final, mais 15 questões avulsas, precedidas do aviso "Outras questões".

Transcrevo agora a questão 45, que exemplifica o segundo modelo predominante naquele contexto: menção ao conteúdo gramatical no enunciado e alternativas que verificam a aplicação do conteúdo em frases "certas" ou "erradas":

- Assinale a frase que encerra um erro de concordância verbal:
- (a) A maior parte dos alunos não compareceu ao colégio.
 - (b) Nem Paulo nem Maria os viram passar lá por casa.
 - (c) Um dos trabalhadores que mais reclamou o pagamento o teu amigo.

Anexo (3) Alice Saboia (concorda com a NGB).

70

Claudio Cezar Henriques

ausências que vão aparecer entre os participantes dessa pesquisa devem ser atribuídas a dificuldades de localização, seja por e-mail, seja por contatos telefônicos ou institucionais, e mesmo a problemas de prazo.

Minha opinião está revelada nas páginas anteriores: existe a necessidade de mudanças na política de ensino de língua portuguesa e de formação dos professores. Uma atualização da terminologia não é a principal coisa a se fazer, mas é uma delas. Tenho a esperança de que a Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa (COLIP), formada pelo Ministério da Educação, possa criar condições oficiais para isso. Afinal, ter esperanças é um dos alimentos da vida do professor, e eu sigo me alimentando.

As respostas que recebi estão a seguir transcritas, apresentadas por seus autores em ordem alfabética. Agradeço sinceramente a cada um desses cinquenta amigos.

ADERLANDE PEREIRA FERRAZ:

Quando se indaga sobre a importância da NGB no ensino de língua portuguesa, comumente a resposta se apoia sobre a realidade vivida no Brasil, especialmente na primeira metade do século XX, com respeito ao ensino da gramática tradicional. É que antes da portaria nº 36, que recomendava a adoção da NGB, o cenário no qual figuravam os manuais e gramáticas de língua portuguesa era marcado por ampla variação terminológica que, segundo alguns observadores, mais contribuiu para a confusão do que para a homogeneidade no ensino gramatical. Nesse aspecto, a NGB indubitavelmente contribuiu para a unificação terminológica, ao fazer a apresentação esquemática dos conteúdos gramaticais (mesmo com alguns equívocos conceituais), unificando e fixando, para uso escolar, a nomenclatura a ser usada pelos professores de língua portuguesa.

Entretanto, com cinquenta anos de vigência, não se discute mais a importância da NGB para uso escolar; o que se discute agora é a necessidade de sua atualização em face do evidente progresso dos estudos linguísticos, alcançado nas últimas décadas.

NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA - 50 ANOS DEPOIS

ALICE SABOIA:

Passei boa parte de minha vida profissional combatendo aqueles pedagogos adeptos da eliminação, por completo, da terminologia gramatical, sob o pretexto de que, por exemplo, o domínio teórico da noção de sujeito em nada ajudava a “aprendizagem da língua portuguesa”. Meses atrás, fiz um comentário-brincadeira, em face da indignação de um colega da UFMT, diante de uma proposta pedagógica que saiu do Seminário do Instituto de Linguagens e previa a incorporação dos conteúdos de língua e literatura numa só disciplina. Assim, encaminhei um e-mail ao colega nos seguintes termos: “Amigo, na Antiguidade Grega, pelo que se sabe, os filósofos tratavam de tudo, e tudo faz crer que não haviam afinado para a divisão do conhecimento em áreas, o que aconteceu apenas a partir da Idade Média (com as sete artes). Como a Bíblia diz que viemos do pó, ao pó retornaremos... Então, pelo visto, vamos voltar ao princípio. Será que vamos fazer mais bonito e melhor do que Dionísio da Trácia?”

Não sei por qual razão quero voltar ao *Crátilo*. Acho que é porque, com ele e o perdão de Platão, eu costumava combater os pedagogos infelizes. O nome faz parte da identidade da coisa, pois sem ele, retornaríamos à linguagem gestual pela indicação. Não consigo entender a resistência aos rótulos gramaticais. Para mim, fica a sensação de que as pessoas estão subestimando a inteligência dos aprendizes. Até posso entender que a juventude anda por aí, nos *blogs* da vida, e resiste a incorporar um tipo de conhecimento mais tradicional. Mas, isso acontece apenas até chegar a hora de procurar um emprego fixo (público) para garantir o sustento. A partir daí, corre todo mundo para os “cursinhos” para “aprender a maldita gramática”, com todas as figuras de linguagem e tudo o mais. Conheço gente que já apela até para o *kumon*. Enquanto isso, os pedagogos continuam achando que as crianças não aprendem os nomes dos conceitos, porque são muito difíceis. Nesses entendimentos, contam com a ajuda de gente respeitada, como o “filósofo” da Unicamp, Rubem Alves, que, há alguns anos, escreveu um artigo para a *Folha de S.Paulo* só para dizer que não sabe o que é dígrafo, não sente falta desse conhecimento e acha que os dígrafos são inúteis!!! Não consigo imaginar como ele consegue escrever sem os dígrafos. Alguém sabe? Acho que ele confundiu conhecimento sedimentado e, por isso, tomado como

71

OPINIÕES CONTEMPORÂNEAS

Anexo (4) Calos Eduardo Falcão Uchôa (Concorda com a NGB)

76

Claudio Cezar Henriques

Se conseguíssemos alcançar um mínimo consenso sobre este tema, poderíamos, então, pensar que seria desejável que uma gramática pedagógica mínima seguisse uma nomenclatura uniforme também mínima. Insisto no adjetivo "mínima": uma nomenclatura que não descambe para um equivocado enciclopedismo escolástico, nem se apresente como limite à possibilidade de se desenvolver uma reflexão não engessada sobre a língua.

CARLOS EDUARDO FALCÃO UCHÔA

A Nomenclatura Gramatical Brasileira, que entrou em vigor no ano de 1959, por recomendação do então Ministério de Educação e Cultura, atendendo sugestão de sua Diretoria do Ensino Secundário, foi, em geral, bem recebida, apesar de certas naturais resistências iniciais, pelo professorado de português. Houve, é certo, também algumas vozes críticas mais veementes em relação à terminologia sugerida, por servir de suporte de uma doutrina gramatical (como a não menção da correlação, não aceita, pois, como processo sintático autônomo), e, ainda, no tocante à inclusão ou à não inclusão de termos no conjunto levantado pela comissão encarregada de propor um projeto de simplificação e unificação da nossa nomenclatura gramatical com vista ao ensino programático da língua portuguesa e atividades dele decorrentes. Em breve tempo, contudo, a aceitação da NGB foi-se firmando e generalizando.

Sobre a indagação da necessidade, nos dias atuais, de uma nomenclatura gramatical uniforme no ensino de português, nos níveis fundamental e médio, minha resposta é positiva, pela mesma razão básica que originou a NGB de 1959: contar-se, para tais níveis de ensino, com uma nomenclatura atualizada, simplificada e unificada. Se a tarefa da Comissão da NGB já não foi fácil, a apresentação de uma nomenclatura gramatical, no atual quadro dos estudos linguísticos, se mostra certamente muito mais complexa.

De início, há a necessidade de sanar certas falhas evidentes, apontadas há tempos por inúmeros estudiosos de prestígio acadêmico, no texto da NGB. Os exemplos mais notórios, transcorridos cinquenta anos da sua publicação: a classificação equivocada das vogais, quanto ao timbre, em abertas, fechadas e reduzidas; o substantivo e o adje-

NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA - 50 ANOS DEPOIS

77

OPINIÕES CONTEMPORÂNEAS

tivo figurarem como classes de palavras e, ao mesmo tempo, como classes funcionais: pronome substantivo e pronome adjetivo; a não menção de orações que, em exemplos irrefutáveis, se devem classificar como agente da passiva e modais, para me ater a tais termos.

Mas a maior dificuldade de se estabelecer, nos dias atuais, uma nomenclatura gramatical é a de fixação de critérios para a aceitação de termos que dela venham constar, ante a enorme e crescente multiplicidade deles, integrantes das diversificadas correntes linguísticas contemporâneas. Não sem razão, proliferam, espalhados pelo mundo, os dicionários de linguística.

Como critério inicial, defendo que se adotem apenas termos, além dos já constantes da NGB, que tenham efetivo alcance didático no ensino da gramática numa listagem suficientemente ampla que possibilite ao professor a liberdade de adotar sua orientação linguístico-pedagógica. Não caberá a inclusão de termos simplesmente por pertencerem a uma teoria linguística que esteja na moda, mas desconhecida da grande maioria dos nossos professores. Uma coisa é a ciência linguística, outra, o ensino da língua.

A consulta a vários manuais didáticos atualmente adotados e também a algumas das muitas obras, assinadas por vários especialistas de prestígio, que vêm, nos últimos vinte anos, procurando responder a indagações fundamentais sobre o ensino gramatical, parece-me um instrumento de valia na avaliação da penetração ou não de alguns termos na nossa prática escolar. Assim, se anáfora, dêixis, paradigma, sintagma, registro, distribuição, intensificador, e alguns outros termos, já estão disseminados no nosso ensino gramatical, outros, muitos outros, precisam ser detidamente examinados por uma comissão de professores universitários e não universitários a fim de, talvez, ficarem em condições de concluir pela inclusão ou não deles na nomenclatura atual, como, entre tantos outros, gramaticalização, modalização, nominalizador, predicador, transpositor ou constituinte,

CLÁUDIA RONCARATI

As discussões em torno da necessidade ou não de uma nomenclatura gramatical tendem a suscitar argumentações ou arrazoamentos oscilantes ou conflitantes, a depender do ângulo ou enquadre dimen-

Nessa perspectiva, parece-nos sábia a postura adotada por Kehdi (1990, p. 11), ao tratar da questão da conceituação de *palavra*:

Ainda segundo a NGB, a *palavra*, considerada, do ponto de vista fonético, como constituída de fonemas e sílabas e provida ou não de tonicidade, recebe a designação de *vocabulo*; *palavra* é a denominação mais adequada se enfocarmos o ponto de vista semântico. Não levaremos em conta, aqui, essa distinção, e os dois termos serão utilizados como sinônimos.

Desse modo, a terminologia elencada no texto da NGB pode ser ou não seguida, mas servir como ponto referencial tem sido sua mais importante função.

Em 28 de janeiro de 2009, a portaria n. 36, apresentada pelo ex-Ministro de Estado da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, cumpre cinquenta anos de recomendação de sua adoção no ensino programático da língua portuguesa e nas atividades relativas à verificação de seu aprendizado. Muitos fatos relativos ao ensino da língua portuguesa mudaram nas décadas que separam a implementação da NGB aos dias atuais, determinando a constituição de novos termos. Uma terminologia nunca é estática, adapta-se sempre a novas situações e dinamiza-se de acordo com elas.

Por isso, uma terminologia linguístico-gramatical, que abranja termos das várias subáreas gramaticais, é bastante oportuna. Certamente não será aceita consensualmente por linguistas, filólogos e pesquisadores da língua portuguesa, mas poderá cumprir a mesma função desempenhada pela NGB de 1959: a de servir como elemento referencial no que concerne à terminologia linguístico-gramatical do português brasileiro.

IRANDÉ ANTUNES

Creio que essa questão merece ser desdobrada em alguns pontos, para que possamos entendê-la e levá-la para o âmbito do ensino com mais consistência e propriedade:

- (1) Qualquer nomenclatura de determinado domínio tem a função de designar, de nomear (ou de rotular) as unidades que compõem esse domínio. Falamos das coisas pelos “nomes” que elas têm. Quando esses nomes faltam, inventamos, tomamos emprestado de outras línguas, ressignificamos os que já temos. Portanto, as nomenclaturas têm sua função na atividade da interação verbal.

- (2) Uma segunda questão concerne à conveniência de a nomenclatura de certo domínio ser ou não uniforme. Parece-me razoável admitir que uma *relativa uniformidade* resulta prática, econômica e, por isso mesmo, facilitadora das transações comunicativas que se efetuam. Insisto: uma uniformidade relativa, isto é, flexível, conforme os avanços de novos estudos.
- (3) A uniformidade aqui pensada tem como apoio uma séria fundamentação teórica, a fim de que os “nomes” propostos correspondam, com o máximo de propriedade, aos sentidos e às funções das entidades nomeadas. A flexibilidade das nomenclaturas, acima referida, se sustenta, exatamente, na consistência de seus pressupostos teóricos: alterem-se os conceitos, alterem-se os nomes com que os designamos.
- (4) Se há necessidade de uma nomenclatura gramatical uniforme no ensino de língua portuguesa nos níveis fundamental e médio? Creio, sim, que uma nomenclatura gramatical uniforme é *necessária, é útil para o ensino de língua portuguesa*. Contudo, como já adiantei acima, essa uniformidade não pode deixar de ser vista como algo funcional e, portanto, deve vir para a sala de aula dentro dos limites a que se destina. Sobretudo no ensino fundamental, quando a premência de desenvolvimento de certas competências comunicativas — bem mais relevantes — é incontestavelmente maior.
- (5) Uma última consideração — à qual atribuo a máxima importância — concerne, pois, *ao ensino dessa nomenclatura*. Isto é, durante muito tempo, temos confundido “regra gramatical” com “nomenclatura gramatical” e temos feito de nossas aulas de línguas “aulas de nomenclatura”, passando uma por uma cada classe gramatical, com suas múltiplas subdivisões e classificações. As “regras” — sobretudo as regras de como entender e de como construir textos relevantes e adequados — vão ficando para trás. Precisamos de regras, de orientações, de diretrizes. Os “nomes” só servem para nos ajudar a manejar e a monitorar melhor, com a adequada explicitude, tais orientações e diretrizes.

Em síntese: as nomenclaturas são necessárias, dentro da função “designadora” que cumprem. Sua uniformidade facilita o uso adequado da metalinguagem, quando isso for necessário. Não podem, no entanto, polarizar o estudo da língua, que se deve concentrar na exploração do que, de fato, fazemos em nossas interações verbais.

JOSÉ CARLOS SANTOS DE AZEREDO

A razoável organização das múltiplas áreas do saber sempre dependeu da adoção de terminologias específicas, como se pode comprovar na existência de dicionários especializados. Não há como negar a utilidade da nomenclatura comum quando queremos abordar algum tema em dado ramo do conhecimento academicamente elaborado. Tal como a conhecemos no ocidente, a ciência da linguagem não teria podido sequer ser esboçada no curso do século XIX, se então já não estivessem consolidados termos como proposição, palavra, regime, caso, flexão, vogal, sílaba, entre outros. A persistência de certa nomenclatura, a despeito de toda mudança ocorrida nos domínios da teoria e da elaboração conceitual, demonstra que é necessário pisar em um solo relativamente firme e conhecido para, trabalhando em conjunto e de forma associativa, poder avançar em busca do desconhecido e da ampliação do bem enciclopédico comum. E é impossível universalizar o conhecimento sem o suporte de uma padronização terminológica. Acho que estamos todos de acordo a esse respeito.

Agora, pensemos na nomenclatura gramatical. Que importância tem ela? Sabemos que seu fundamento é, antes de mais nada, pedagógico. Ou seja, o que a justifica é a concepção de ensino adotada. Em minha opinião, conhecemos melhor os fenômenos quando podemos explicar a natureza deles e as leis que os governam. Penso que o domínio do funcionamento da linguagem, segundo essa perspectiva, dá muito maior segurança ao cidadão para fazer suas escolhas verbais. Se um estudante não pode aprender geometria sem dominar o conceito — e a respectiva nomenclatura — de “metro quadrado” ou de “diâmetro”; se não pode adquirir a mais elementar noção de biologia sem o domínio dos conceitos — e respectiva terminologia — de “célula” ou de “fotossíntese”, como admitir que um estudante possa adquirir o conhecimento sobre como funciona a linguagem sem a respectiva nomenclatura analítica e descritiva? Qualquer pessoa de bom-senso dirá: é óbvio que não. O que não é, porém, ponto de acordo universal é se há no ensino escolar lugar para esse conhecimento. Pessoalmente, pela razão que apresentei no início deste parágrafo, sou convicto de que devemos continuar a reservar no currículo escolar uma fatia adequada de tempo para ensinar a estrutura e o funcionamento da língua. E, para tanto, a nomenclatura gramatical é necessária. Para que se pos-

sa oferecer uma formação na língua que dê a todos os brasileiros as mesmas ferramentas de trabalho e de atuação social, será conveniente que os especialistas e os professores falem uma linguagem tão comum quanto possível na hora de mostrar como a língua se estrutura e funciona.

JOSÉ LEMOS MONTEIRO

Quando a Nomenclatura Gramatical Brasileira foi instituída, preencheu satisfatoriamente seus dois principais objetivos: simplificar e uniformizar o ensino da gramática, resolvendo os problemas que os alunos encontravam quando se transferiam para outro colégio ou simplesmente mudavam de turma, passando a ter outro professor, que adotava uma terminologia diferente da que eles já utilizavam. O maior problema ocorreu com a tarefa da simplificação, pois inúmeros termos absolutamente necessários foram deixados de fora. Houve, porém, o grande mérito de eliminar algumas incoerências ou contradições (por exemplo, o antigo modo condicional, que passou a ser entendido apenas como um tempo, e a chamada quarta conjugação verbal que projetava um grave erro de interpretação ou análise mórfica do verbo pôr e seus cognatos).

Por outro lado, as lacunas deixadas passaram a incomodar tanto que, em pouco tempo, o ensino da gramática ficou difícil de ser aplicado de forma coerente e motivadora. Talvez a causa seja até outra, mas hoje a situação que temos é a de um ensino da língua que despreza em grande parte o suporte de uma doutrina gramatical que não se reduza ao puro normativismo. A lei 5.692 veio só agravar esse problema, mudando até o nome da disciplina língua portuguesa para comunicação e expressão, com isso sinalizando que a base gramatical devia ficar mesmo em plano secundário. Este quadro persiste hoje em dia e o que se constata é que muitos professores de português pouco ou quase nada sabem a respeito de assuntos que interessam à descrição da língua.

Talvez seja a hora de tentar minimizar as conotações negativas que a palavra “gramática” passou a ter e de propor as adaptações necessárias à flexibilidade do ensino. É bom não esquecer que um dos propósitos dos idealizadores da NGB jamais foi cumprido: o de uma revisão a cada cinco anos, não só para corrigir defeitos percebidos, mas também para atualizar o acervo nomenclatural com novos termos necessários, neutralizando a oposição que se criou entre gramática e linguística.

Anexo (7) José Luiz Fiorin (Concorda com a NGB)

86

Claudio Cezar Henriques

JOSÉ LUIZ FIORIN

Uma nomenclatura gramatical uniforme no ensino de língua portuguesa nos níveis fundamental e médio é necessária, porque, se cada professor usasse uma nomenclatura diferente, o aluno, saltando de uma terminologia para outra, gastaria muito mais tempo do que hoje em seu aprendizado. Ora, o objetivo do ensino de português nos níveis fundamental e médio é fazer do aluno um leitor eficaz e um competente produtor de textos. O ensino da metalinguagem, nesses níveis do ensino, é um meio e não um fim. Além disso, uma nomenclatura uniforme é condição de democratização dos concursos e exames, pois todos têm as mesmas condições de prestá-los, sem que seja necessário um preparo terminológico específico para cada um deles. Isso posto, é necessário olhar a questão de outros ângulos.

O estabelecimento de uma nomenclatura gramatical uniforme para uso escolar é um processo de incorporação da ciência no discurso pedagógico, o que não se faz sem tensão, uma vez que o conhecimento escolar e o científico se fundamentam em princípios diversos. Todas as ciências, e a da linguagem não é diferente, necessitam de uma terminologia, para referir-se, de maneira unívoca, aos fatos que descrevem ou explicam. No entanto, como na ciência é "o ponto de vista que cria o objeto", não é possível unificar a terminologia sem engessar o desenvolvimento científico, pois pontos de vista teóricos distintos estabelecem fatos também diversos, o que implica uma metalinguagem diferente. Já a nomenclatura gramatical para uso pedagógico tem, antes de tudo, a função de delimitar fatos relevantes que são objeto dos processos de ensino/aprendizagem, tendo em vista objetivos do ensino de línguas estabelecidos numa dada época. A terminologia, ao circunscrever os fatos linguísticos de que se deve falar na escola e os modos de falar deles, é um dos instrumentos do ensino do idioma.

Isso significa que, mudados os objetivos do ensino de língua materna, é necessário proceder a uma atualização da nomenclatura. Nossa terminologia gramatical foi estabelecida num período em que se estudavam, sincrônica e diacronicamente, apenas os fatos da fonética, da morfologia e da sintaxe. Por isso, suas três partes concernem a esses níveis da língua. Num apêndice, aparecem alguns outros elementos que eram também ensinados na escola, mas de maneira

marginal. Ora, é necessária uma atualização da nomenclatura para incorporar a semântica, as práticas discursivas, a organização do texto, a variação etc.

Em nosso país, o ensino de português é insatisfatório. As avaliações realizadas pelos diferentes órgãos oficiais têm demonstrado que a maioria dos estudantes termina o ensino médio com dificuldade para ler um texto de média complexidade e para redigir textos adequadamente. Isso implica, antes de mais nada, discutir o que ensinar, a fim de que os estudantes desenvolvam os saberes relativos à produção e à recepção linguística, à estrutura e ao funcionamento da linguagem humana e das línguas e, ao mesmo tempo, adotem uma posição não estreita a respeito da variação e da mudança. Isso implica uma terminologia linguística uniforme.

Por tudo o que foi exposto, uma nomenclatura gramatical uniforme deve atender a algumas exigências. Deve ser coerente. Para isso, é preciso que tenha uma sustentação teórica. Entretanto, só entrarão na nomenclatura aqueles termos que representem aquisições consolidadas e consensuais no domínio da investigação linguística. Ela deve ser simples, ou seja, de fácil aplicação pedagógica. Para isso, é necessário que respeite tanto quanto possível a tradição escolar brasileira. Além disso, deve aproximar-se do uso internacional, para que, no estudo das diversas línguas, não se precise fazer um aprendizado terminológico específico. Finalmente, deve visar sempre à monosemia, para que os fatos que ela nomeia sejam evocados de maneira unívoca. Essas exigências parecem contraditórias entre si: por exemplo, atualidade teórica e respeito à tradição escolar. No entanto, é em meio a essa contradição que é preciso estabelecer uma nova nomenclatura gramatical brasileira. Estamos na situação de Riobaldo, mas a vida, mesmo a escolar, se faz em meio a contradições, mesclas, misturas:

Baixei, mas fui ponteando opostos. Que isso foi o que sempre me invocou, o senhor sabe: eu careço de que o bom seja bom e o ruim ruim, que de um lado esteja o preto e do outro o branco, que o feio fique bem apartado do bonito e a alegria longe da tristeza! Quero os todos pastos demarcados... Como é que posso com este mundo? A vida é ingrata no macio de si, mas transtroz a esperança mesmo no meio do fel do desespero. Ao que, este mundo é muito misturado.

(Rosa, 1963, p. 210)

NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA - 50 ANOS DEPOIS

87

OFÍCIOS CONTEMPORÂNEOS

Anexo (8) Luiz Carlos Travaglia (Concorda com a NGB)

92

Claudio Cezar Henriques

LUIZ CARLOS CAGLIARI

Sempre achei e continuo achando um absurdo total haver no Brasil uma norma do Ministério da Educação que obriga as editoras e autores de obras didáticas a seguir uma nomenclatura gramatical. Gostaria muito que o mesmo Ministério fizesse o mesmo para as demais áreas de conhecimentos: física, química, biologia etc. A ideia da nomenclatura veio de um grande preconceito contra a linguística, quando esta se distanciou da tradição gramatical, porque a linguística passou a ver a linguagem como um sistema que deveria ser descrito e não como um sistema que deveria ser seguido. Descrever uma língua implica reconhecer suas variações e dar aos usuários o direito de usar a variedade que constitui sua língua materna. Se a educação vê apenas o que é normativo, precisa de uma terminologia fixa, não de teorias linguísticas. Já não basta toda a confusão e aberrações trazidas pela ABNT no que diz respeito à apresentação de textos? Vamos continuar (até quando?) com a nomenclatura gramatical brasileira que, aliás, nenhuma editora mais segue? Já não basta o nosso governo (e agora outros também) cometerem o enorme absurdo de transformar a ortografia em objeto de lei? Quem manda na linguagem? Quem manda na ciência? Por que o governo precisa se preocupar com essas coisas, quando o que a sociedade mais precisa fica de fora? Acho que está na hora de deixar que a sociedade, com todas as suas peculiaridades, encontre o melhor caminho para a educação, para a escola, para a ciência, para a tecnologia, para a arte. Por que o governo precisa legislar nesses assuntos? Nossa educação tem regras e burocracias demais e competência de menos. Não é uma NCB que vai melhorar a educação, mas pode atrapalhar muito.

LUIZ CARLOS TRAVAGLIA

Esta questão, sem dúvida bastante pertinente, nos leva com frequência a considerações e afirmações mais ou menos esperadas. É evidente que uma nomenclatura gramatical é necessária, por ser uma condição básica da existência de qualquer ciência. Não seria diferente com a linguística, com os estudos linguísticos, porque, sem uma terminologia, sem uma metalinguagem, seria difícil constituir e utilizar modelos teóricos e analíticos aplicáveis à língua.

Certamente não é esta a questão em pauta, mas sim, se é necessário e se devemos elaborar e estabelecer uma metalinguagem, uma nomenclatura gramatical a ser utilizada no ensino, em sala de aula pelos professores, de modo a ter alguma uniformidade de nomes (e conceituações, análises, explicações?) dados a fatos e fenômenos linguísticos. Quando se cria esse tipo de nomenclatura, espera-se também uma uniformidade de conceituação, análise, explicação que se dá aos fatos e fenômenos, mas me parece que nem sempre isto é muito explicitamente cuidado.

Evidentemente uma proposta dessa natureza surge no contexto em que diferentes estudiosos, utilizando teorias e modelos analíticos diversos e muitos, vão teorizando e utilizando:

- termos diferentes para o mesmo fato;
- o mesmo termo para fatos diferentes ou para percepções e análises distintas com focos distintos do mesmo fato ou fenômeno;
- conceituações e termos diferentes para o mesmo fato ou fenômeno linguístico;
- termos que recobrem recortes diferentes de um mesmo fato ou fenômeno linguístico.

Isto cria uma variedade que leva as pessoas a pensarem que são fatos ou fenômenos distintos aquilo que, em essência, é o mesmo e as leva também, com frequência, a não se entenderem por supor que falam do mesmo quando falam de coisas completamente diferentes e vice-versa. Assim, quando um linguista/gramático utiliza o termo "discurso", entende-se que ele esteja falando de quê? E quando usa termos como "anáfora associativa", "operador discursivo", "operador argumentativo", "marcador conversacional", "sintagma preposicional", "deslocamento", "gramaticalização", "sujeito" etc.? Quando se fala de classes de palavras, por exemplo, quantas elas são?

Se professores de diferentes regiões ou da mesma região ou cidade ou escola, gostam mais de uma teoria, análise, explicação de dado fato ou fenômeno linguístico que de outra, ou conhecem mais uma que a(s) outra(s) e por isso a elege como a que vão usar no trabalho em sala de aula com seus alunos, o que vai resultar? Numa diversidade e num pouco entendimento entre pessoas que nem sempre têm consciência da relativa validade de cada proposta teórica face a uma pretensa ou possível verdade no descrever e explicar o mundo (no

caso a língua). Como ficam os alunos nesse quadro? Ao mudar de professor, de escola, de região etc. vão ter que se ajustar a outra descrição e explicação da língua? E se formos pedir essas coisas em exames seletivos de vestibulares, concursos etc., como fica a construção de gabaritos e a aceitação ou não de dada resposta que pode ser perfeitamente válida, mas não é a que o corretor aceita? O que se vai colocar em livros didáticos, manuais e assemelhados, que se espera vender no país todo? Tudo isto cria muita ansiedade, e o homem tende a buscar na uniformidade uma possível calma para seu espírito (aliás, infelizmente, o homem faz isto também com relação a religiões; doutrinas políticas e sociais; costumes etc., gerando preconceitos, intolerância e até guerras); uma facilidade de conversa entre pessoas com entendimentos tão diversos dos fatos; uma possibilidade mais operacional na produção e comercialização de material a ser usado pelos professores.

A nomenclatura gramatical uniformizada (e também conceituações, análises, explicações?) certamente ajudará a atender necessidades como as sugeridas no final do parágrafo anterior, resolvendo vários problemas de “convivência” e de operacionalização das atividades de ensino e outras correlacionadas com elas. Estas as vantagens e justificativas para criar uma nomenclatura gramatical como a NGB estabelecida em 1959. Mas tal estabelecimento tem também algumas consequências negativas. Uma que considero bastante importante é o fato de as pessoas (professores e alunos e a sociedade em geral, quem não é gramático/linguista) acharem que tal nomenclatura é uma teoria (chegaria a ser isto?) e que é a única possibilidade de descrição e explicação do funcionamento da língua (a verdade absoluta). Isto elimina da sala de aula muito do espírito científico que, educacionalmente, considero importante na formação de alunos.

Creio que se pode produzir algo como uma nomenclatura gramatical uniformizada, acompanhada da busca de uma desejada uniformidade de conceitos, análises e explicações no estudo da língua, baseada naquilo que já é mais ou menos consensual na comunidade científica de estudiosos da língua e linguagem, porque isto ajuda em muitos momentos e atividades. Isto, no entanto, deve ser feito com alguns cuidados, sobretudo o de não retirar da sala de aula a possibilidade da discussão, da presença de alguma diversidade, de um espírito científico mais acurado.

Finalmente gostaria de repetir, como já disse em vários outros momentos e lugares, que, se nosso objetivo prioritário no ensino de língua

for desenvolver a competência comunicativa e não ensinar metalinguagem, parece que a nomenclatura gramatical perde muito de sua importância, uma vez que o foco estará em como os recursos da língua funcionam para significar em situações reais de interação comunicativa verbal e não em classificar esses recursos da língua. Parece que esta questão é fundamental e não pode ser esquecida quando discutimos se é necessário, pertinente, produtivo, lucrativo (em qualquer sentido) estabelecer uma nomenclatura gramatical uniforme para fins de ensino.

LUIZ RICARDO LEITÃO

Participo, sem nenhuma reserva, daquele grupo de docentes que assimilou, em maior ou menor grau, os ensinamentos de grandes linguistas e filólogos da segunda metade do século XX. As lições de brasileiros como Mattoso Câmara e Celso Pedro Luff, ou de estudiosos de outras terras, como Halliday e Chomsky, repercutem em cada estudo que elaboro ou cada aula que ministro. Por isso, sou avesso ao ensino essencialmente “prescritivo”, mas sempre julguei imprescindível a boa descrição gramatical.

Trocando em miúdos: jamais ignorei a NGB; apenas indiquei, sempre que possível, suas lacunas e incoerências, sobretudo aos meus alunos de licenciatura, em cujas mãos repousa a enorme responsabilidade de formação das novas gerações de usuários da nossa bela e sedutora língua. Essa prática docente ensinou-me a convicção de que, para essa cinquentona tão polêmica, a necessidade premente é de uma rigorosa e criteriosa *revisão*, empreendida de forma aberta e democrática pelos meios acadêmicos (o que incluiria docentes dos principais centros universitários do país, escritores de irrestrito reconhecimento, membros da ABL e de outras instituições afins, representantes do MEC etc.).

Soa quase utópica tal proposta, em uma pátria que tem estado tão distraída e “subtraída em tenebrosas transações” (ave, Chico!), mas vale a pena abraçá-la e subscrevê-la. Afinal, a contribuição dos estudos linguísticos nesses últimos cinquenta anos também ajudou a tornar o processo de ensino-aprendizagem do idioma materno seara bem menos árida para milhões de jovens estudantes. Proceder à revisão da NGB, seria, pois, uma ótima oportunidade de sistematizar e consolidar avanços que logramos nessa área, implicando, quase compulsoriamente, uma saudável atualização de todos os pares.

de sala de aula com a decoreba da nomenclatura (qualquer que seja) e com a análise sintática e morfológica sem nenhuma relevância.

A reflexão sobre a linguagem e seu funcionamento também tem lugar na escola, mas ela deve ser deixada para etapas avançadas da escolarização, depois que o aprendiz tiver se apoderado eficazmente da leitura e da escrita. Assim como só se aprende química, física, biologia no ensino médio, a abordagem da língua como objeto de ciência também deveria ser deixada para essa fase do aprendizado.

MARIA APARECIDA LINO PAULIUKONIS

Todo ensino de gramática necessita de uma codificação – importante ramo da linguística aplicada – cuja maior eficácia será obtida, se feita a partir de resultados de uma linguística descritiva, baseados em pesquisa científica, interpretação objetiva e rigorosa dos fatos linguísticos, pois, como enfatizava o mestre Mattoso Câmara Jr. (1970, p. 15), “a gramática normativa depende da linguística sincrônica, ou gramática descritiva em suma, para não ser caprichosa e contraproducente”.

Embora constatada, à época, a importância do esforço conjunto de gramáticos que culminou na NGB, hoje, dado o desenvolvimento da descrição científica dos fatos linguísticos, pós-Saussure, sente-se a necessidade de uma proposta de revisão geral dessa nomenclatura, em prol da elaboração de uma gramática padrão da língua portuguesa, que venha minimizar “a ausência de espírito crítico, as falsas definições, a má exemplificação e a falta de uma revisão rigorosa nas edições e reedições de compêndios gramaticais”, o que documenta “o descaso de estudiosos pelo sistema linguístico do português”, para usar as palavras de Haug (1986, p. 3). Sendo assim, discussões e propostas, nesse sentido, são louváveis e muito produtivas.

MARGARIDA BASÍLIO

Apesar de todas as críticas que não podemos deixar de fazer à Nomenclatura Gramatical Brasileira, considero que, com a crescente proliferação de teorias, subteorias e suas ramificações nos estudos da linguagem, a NGB continua sendo cada vez mais necessária – ou

então alunos e professores deixariam de se entender. Conforme observado por Kuhn (1970), diferentes teorias não dialogam. Adicionalmente, modelos descritivos decorrentes de diferentes teorias usam as mesmas palavras com valores terminológicos diferentes. Para garantir um mínimo de conhecimento comum na abordagem de nossa língua, sobretudo nos estágios preliminares de formação linguística dos nossos alunos, acredito ser de mais alta relevância a manutenção de uma Nomenclatura Gramatical Brasileira.

A manutenção seria importante não apenas para garantir um núcleo comum de conhecimento linguístico nos currículos, programas e livros didáticos, mas também para efeitos de avaliação em diferentes circunstâncias.

Naturalmente, seriam bem-vindas alterações ou simplificações que fossem de consenso, no caso de uma reavaliação do conteúdo da NGB vigente.

MARIA CECILIA MOLLICÁ

A Nomenclatura Gramatical Brasileira constitui documento oficial de referência sobre a terminologia dos fatos, níveis e categorias gramaticais do português. Tendo como meta atingir a exatidão científica dos termos, evitar a vulgarização internacional e manter uma norma gramatical na vida escolar brasileira, a comissão de eminentes estudiosos do idioma nacional oficial atingiu o feito da uniformização e simplificação.

Durante algumas décadas, a taxonomia proposta mostrou-se suficiente, dado que os paradigmas concebiam os sistemas linguísticos sob o prisma estrutural, classificando-os em unidades menores e maiores, de forma a entender os subsistemas linguísticos. Contudo, os modelos teóricos recentes na área, que preveem os usos reais e a competência comunicativa dos falantes, tornaram estreitada a classificação original concebida, na medida em que a heterogeneidade inerente dos sistemas das línguas bem como as estratégias pragmático-interacionais não aparecem contempladas em profundidade na NGB.

Verdade é que os avanços da ciência da linguagem alargaram os horizontes da compreensão das línguas naturais de tal modo que não podem mais ser reduzidos ao texto original dos idos de 1959. Os conceitos

Anexo (10) Mário Perini e Lúcia Fulgêncio (Não concorda com a NGB)

106

Claudio Cezar Henriques

O limite a que as discussões escolares poderão chegar será extremamente variável, nesse complexo tão heterogêneo que é o Brasil, e não é possível que, em nome do respeito a uma nomenclatura oficial, se abra mão, *a priori*, de metas a alcançar, nos diferentes ambientes de ensino. Sabemos que, hoje, as diferenças na profundidade a que chega o ensino nas diversas instituições existem, obviamente, mas sabemos também que, no ensino de gramática, o modo de proceder tem estado viciadamente preso a um esquema congelado, a um engessamento de termos que, pretensamente, não daria margem a discussões. Enfim, há de impedir-se a suposição de que o aluno deva limitar-se ao conhecimento do funcionamento das entidades nomeadas no documento oficial. Mais ainda, há de impedir-se sequer supor que a existência de uma nomenclatura oficial seja instrumento para limitar os estudos ao puro acerto do uso da nomenclatura.

Finalmente quero observar, que aquele “ainda” da pergunta que me é feita não faz muito sentido. Hoje, cinquenta anos depois da instituição da NGB, com o avanço das discussões sobre teoria e análise linguística e com a conseqüente multiplicação de termos em uso nesse campo, mais que antes é necessário um instrumento garantidor de uma padronização que evite penalizar-se, numa disputa geral, os que não tiveram acesso a maiores avanços no estudo da gramática.

MARIA JOSÉ BOCORNY FINATTO

A nomenclatura gramatical, como qualquer terminologia, é importante. As terminologias marcam processos de organização de um conhecimento. Conhecer uma dada terminologia, que é sobre a organização da língua, integra nossa capacidade de refletir sobre a língua que usamos. Entretanto, não penso que o ensino de língua portuguesa deva ser centrado nela, na metalinguagem, sobretudo no ensino fundamental.

MARIA TERESA GONÇALVES PEREIRA

Todos nós, usuários da língua portuguesa, temos direitos e deveres em relação a ela; os primeiros, entretanto, exercem irresistível fascínio, nos levando a supor que tudo podemos. Dentre tais poderes,

NOMENCLATURA GRAMATICAL - BRASILEIRA - 50 ANOS DEPOIS

107

OPINIÕES CONTEMPORÂNEAS

situa-se o arbitrar nomes que julgamos mais apropriados para tratar dos fatos gramaticais. Que dirão aqueles que lidam com a língua portuguesa de modo mais especializado, estudantes e professores (de letras, particularmente?). A nomenclatura é campo fértil para experimentações já que, sem dúvida, a sensibilidade linguística de cada um tende à volubilidade. Há que se resistir, porém, à tentação, em nome do bom senso, antes de qualquer outra argumentação.

Há conceitos que demandam por ajustes terminológicos porque estes atentam contra a clareza e a objetividade; contudo, não se pode incentivar uma babel linguística com experimentações individuais que, ao invés de contribuir para melhor domínio da língua, instaure o caos.

A expressão linguística e seus propósitos se assentam sobre uma nomenclatura gramatical unificada para os falantes. Não se trata de dar vazão ao livre-arbítrio, mas de, considerando a nomenclatura existente, abrir espaço para discuti-la, procurando alternativas a fim de aperfeiçoá-la no âmbito adequado, não perdendo de vista a função social da aula de língua portuguesa. Assim, creio que a enxurrada de modismos terminológicos ou o demasiado apego ao passado são ambos caminhos que não devemos percorrer.

A academia não pode exibir uma posição arrogante. Sua preocupação consiste em traçar uma doutrina que atenda às necessidades de professores e alunos dos ensinos fundamental e médio, bases do saber linguístico. Qualquer mudança deve acatular-se contra os excessos, sem receio, entretanto, de ousar, no compasso de novos tempos e de novas posturas.

MÁRIO ALBERTO PERINI & LÚCIA FULGÊNCIO

A ideia de uma nomenclatura oficial tem pelo menos um mérito, que é o de tentar controlar a proliferação indiscriminada da terminologia gramatical. Na época em que foi proposta a NGB, a diversidade era tanta que dificultava transferências de alunos de uma escola para outra: o que um professor chamava “adjunto adnominal” outro chamava de “adjunto limitativo”, e ainda outros “modificador”, “epíteto” etc. Essas várias denominações não refletiam diferenças de análise, sendo, portanto, simplesmente redundantes. Nesse contexto, compreende-se que professores e alunos ansiassem por uma unificação, e a NGB, logo amplamente adotada, veio resolver esse problema.

Anexo (10) Mário Perini e Lúcia Fulgêncio (Não concorda com a NGB)

108

Claudio Cezar Henriques

10/10/05

Gostaríamos de insistir nesse ponto: a falta de uma nomenclatura coerente em qualquer área dificulta, e mesmo às vezes impede a discussão. Acontece frequentemente de uma afirmação não poder ser contestada porque cada pessoa toma um termo em uma significação diferente, e nem sempre percebe isso. Sem uma nomenclatura comum não pode haver diálogo profícuo — estamos admitindo que deve haver diálogo, discussão e contestação em gramática, o que não está de acordo com a tradição escolar, mas é essencial em uma disciplina científica. A falta de uma linguagem comum é um problema agudo em linguística, como sabem todos os que trabalham na área. Seria muito bom que fosse atacado com seriedade.

Mas há outros aspectos que uma simples nomenclatura não resolve. Um deles é que uma nomenclatura é indissolvelmente ligada a uma teoria — não se trata, em absoluto, de dar este ou aquele nome a categorias universalmente aceitas, mas de estabelecer categorias, mais ou menos ao mesmo tempo em que se atribui um nome a cada uma. E como não havia (como não há) um sistema de categorias universalmente aceito, a NGB fez mais do que deveria: além de fornecer uma nomenclatura, acabou impondo uma teoria. Ao libertar o professor da confusão dos termos, acabou libertando-o da necessidade de justificar (pelo menos em seu foro íntimo) a análise adotada. Com isso, desestimulou a discussão gramatical propriamente dita.

É possível que a NGB tenha sido inspirada nas nomenclaturas de outras disciplinas, criadas com o intuito de facilitar a comunicação entre os especialistas. Assim, os médicos têm a sua *Nomina anatomica*, que estipula que aquele ossinho do joelho se chama “patela”, e não “rótula”; e os astrónomos têm uma comissão que batiza acidentes geográficos de outros planetas (cratera de Clavius, Mar da Serenidade). Mas aqui estamos falando de objetos pré-teóricos, facilmente definíveis: ossos e crateras não carecem de definição, e não variam segundo a teoria adotada. É uma situação muito diferente da das funções sintáticas ou das classes de palavras: aqui não tratamos de objetos concretos, mas de relações e associações cuja natureza e extensão não são evidentes. É como discutir se a Grécia faz ou não parte do terceiro mundo: depende de como se define o terceiro mundo.

A bem dizer, a NGB foi apenas “recomendada” por uma portaria do MEC, mas tem sido interpretada nos últimos cinquenta anos como uma

NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA - 50 ANOS DEPOIS

109

OPINIÕES CONTEMPORÂNEAS

lei de fato. Ou seja, mesmo que um professor esteja convencido de que alguma coisa está errada na nomenclatura (o que já em si seria excepcional), ele se pergunta se é “lícito” ensinar alguma coisa que vá contra a NGB.

Mattoso Câmara Jr. (2002, p. 245) alertou que o estatuto, oficialmente estabelecido, “funciona como um empecilho” e portanto “cerceia e desorienta os esforços para uma teoria satisfatória em gramática descritiva”.

Talvez tivéssemos nos poupado de muito aborrecimento se alguém tivesse lido com atenção aquela página do artigo de Mattoso Câmara. Como ninguém o fez, a NGB virou “lei” e com isso isolou as gramáticas escolares da pesquisa linguística que se desenvolvia no Brasil. O máximo que se encontra nas gramáticas, em termos de atualização da nomenclatura, são algumas notas esparsas, que são de valor puramente cosmético. A NGB, assim entendida, dificultou o diálogo (nunca muito fácil) entre professores e pesquisadores, e contribuiu para desencorajar as pesquisas sobre a estrutura gramatical do português.

Mas o que dizer dos méritos e deméritos intrínsecos da NGB? Ela pelo menos reflete uma teoria e uma análise da língua defensáveis? Nem isso. As cinco últimas décadas viram um enorme florescimento dos estudos linguísticos no nosso país, e boa parte deles se dirigiu à análise do português, principalmente do português padrão, que constitui (ainda!) o objetivo único do ensino nas escolas. Hoje podemos submeter a NGB a um exame severo, e nesse exame ela se sai bem mal.

Naturalmente é preciso criticar não apenas a NGB, mas as gramáticas que dela derivaram. Quanto a essas, nunca é demais apontar sua falta de clareza, que leva o estudante a simplesmente decorar definições (que não consegue aplicar na prática) ou soluções (que não se baseiam nas definições). Isso resulta em um processo que só podemos chamar de “antieducacional”: aprender uma disciplina científica através da memorização de princípios e soluções, sem participar do raciocínio que os conecta (ou deveria conectar).

Entretanto, o que mais nos impressiona na NGB, e mais ainda nas gramáticas usuais, não são suas inadequações e sua falta de coerência teórica, mas sua pobreza: onde está a maravilhosa complexidade da língua, estudada com (e às vezes sem) sucesso pelos linguistas das últimas décadas? Onde está a imensa complicação das valências verbais? As condições de atribuição dos papéis temáticos aos diferen-

Anexo (10) Mário Perini e Lúcia Fulgêncio (Não concorda com a NGB)

110

Claudio Cezar Henriques

tes complementos? As condições de ocorrência do sujeito explícito? A complexa estrutura interna do sintagma nominal? As muitas maneiras pelas quais um adjetivo pode restringir a referência de um substantivo? As complicadas regras de uso do artigo definido? As restrições sobre a ordem dos termos na oração? O delicado e complexo sistema de classificação das palavras, com classes que se sobrepõem e interferem de muitas maneiras? Os vários tipos de comportamento gramatical que se escondem sob rótulos como “conjunções coordenativas”, “advérbios” e “pronomes”? As condições de expressão do aspecto verbal?

Esses e muitos outros pontos são simplesmente ignorados pela tradição gramatical, o que talvez se justificasse em parte em 1959, mas não hoje, depois de meio século em que se realizou muito mais do que em toda a história anterior da linguística do português. A NGB nos dá a impressão de uma obra feita às pressas, e um tanto amadorística. Sua criação, embora atendesse a um problema real, acabou sendo mais prejudicial do que benéfica, pelos outros problemas que criou; dentre estes, ressaltamos a paralisação da pesquisa em gramática portuguesa. Algumas pessoas propõem substituí-la por uma versão atualizada, mas nós temos dúvidas se isso seria suficiente.

Hayu (1983) defende a elaboração uma nova gramática — e presumivelmente uma nova nomenclatura — que inclua um enfoque coerente, objetivo e uniforme na tradicional descrição dos fatos gramaticais. Esse é sem dúvida um objetivo a perseguir, e nesse particular não temos objeção a fazer à posição de Hayu. O que perguntamos é se seria suficiente: se forem mantidas as atuais atitudes frente à gramática, o atual tipo de preparação dos professores e os atuais objetivos do ensino gramatical, uma reforma da descrição gramatical se arrisca a tornar-se uma nova ortodoxia, uma camisa de força mais moderna, mas tão paralisante quanto a anterior. Ou seja, precisamos de uma nova gramática, não de uma nova nomenclatura “oficial”. E precisamos de muita coisa mais.

Para explicar essa posição, temos que fazer uma digressão e tratar brevemente dos objetivos do ensino de gramática na escola média. Sem uma radical mudança nesse ponto, a reforma da gramática propriamente dita não trará resultados apreciáveis para a formação dos estudantes. Não pedimos desculpas por nos estendemos nesse assunto: o problema é complexo e urgente, e não vai ser resolvido de maneira fácil, rápida e barata.

NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA - 50 ANOS DEPOIS

111

OPINIÕES CONTEMPORÂNEAS

Nenhum linguista questiona a necessidade de se adquirir competência em português padrão, aquela língua escrita que é tão diferente da que realmente se fala. A questão é se estudar gramática é o caminho para se adquirir essa competência. E toda a evidência indica que não é. Não vamos desenvolver aqui esse ponto, que já foi suficientemente argumentado em trabalhos de autores que vão de linguistas profissionais, como Sírio Possenti, a escritores como Luís Fernando Veríssimo: saber gramática não é condição para o bom uso da língua padrão, nem o estudo de gramática é o caminho para chegar lá.

Então, o que é que a gramática poderia fazer enquanto disciplina escolar? Nossa resposta é que a gramática é uma disciplina científica, tal como a química, a história e a biologia. Assim como a biologia estuda os seres vivos (sua forma, fisiologia, hábitos etc.) e a química estuda os elementos e suas combinações, a gramática estuda um aspecto da linguagem — um fenômeno tão presente em nossas vidas quanto os seres vivos ou os elementos químicos. A gramática não estuda todo o fenômeno da linguagem; mas estuda um componente básico, que é sua estrutura formal e semântica.

Quem perderia tempo aprendendo os elementos químicos, seus pesos atômicos e suas valências, sem saber para que tudo isso foi inventado? Faz parte do estudo de química saber que as valências exprimem as possibilidades de combinação dos elementos, e que estas explicam as substâncias realmente encontradas na natureza. Explicam, por exemplo, por que encontramos compostos de hidrogênio, enxofre e oxigênio em determinadas proporções, mas nunca compostos de hélio e hidrogênio (nem de hélio mais nenhum outro elemento, porque o hélio não se combina). Em outras palavras, as valências dos elementos nos levam, no final das contas, a explicar certos aspectos do mundo real.

O conhecimento de uma língua é uma parte do nosso conhecimento do mundo, programado em nosso cérebro, e acessível à observação através do comportamento e dos julgamentos dos falantes. E a gramática é uma disciplina que estuda uma parte importante desse sistema de conhecimentos. Em outras palavras, a gramática é uma disciplina científica, pois tem como finalidade o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos do mundo real. Nisso ela se coloca ao lado da biologia, da história e da física. Seus objetivos, como os das

Anexo (11) Mário Perini e Lúcia Fulgêncio (Não concorda com a NGB)

112

Claudio Cezar Henriques

CONTEMPORÂNEAS

disciplinas científicas em geral, não têm a ver com a formação profissional, mesmo porque ninguém sabe o que um jovem de 14 anos vai fazer na vida adulta. Ela é parte da alfabetização científica que é fundamental na educação do homem do século XXI.

Como se vê, há muito o que fazer, e, a bem dizer, ainda não começamos. Por enquanto os alunos continuam estudando uma disciplina cheia de ilogismos e contradições, que tenta justificar sua presença no currículo através da falsa promessa de ser um dos caminhos para desenvolver as habilidades de uso da língua padrão. Por enquanto os alunos continuam odiando essa disciplina desagradável, inútil e impossível de aprender (quem é que tem segurança em análise sintática, mesmo depois de dez, doze anos de estudo?). E o pior é que em geral não odeiam só a gramática; odeiam a disciplina de língua portuguesa, e isso é sério. Mas a solução não pode vir de uma simples portaria de algum ministério, baseada no parecer de alguns gramáticos. A tarefa a realizar é longa e difícil, e nada ganharemos fingindo que não é.

Os componentes dessa tarefa são, em resumo:

- (a) uma reforma da doutrina gramatical ensinada, como propugnou Haug nos anos 1980;
- (b) uma definição racional dos objetivos da disciplina;
- (c) uma mudança dos procedimentos de ensino; e, certamente,
- (d) um redimensionamento da disciplina dentro do quadro geral da língua portuguesa, dando mais ênfase ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita — não através do estudo de gramática, claro, mas através de procedimentos diretos, que são do conhecimento da maioria dos professores.

Gostariamos de enfatizar que se as tarefas (b), (c) e (d) não forem atacadas seriamente, a tarefa (a), ainda que realizada de maneira brilhante, vai ter impacto nulo ou quase nulo na qualidade do ensino.

Vamos deixar uma coisa clara: acreditamos que a tarefa (a) pode e deve ser realizada. Mas é preciso fazer uma proposta e submetê-la a discussão — não discussão política, mas discussão científica —, de modo a ter alguma segurança de sua aceitação consciente pelos futuros usuários. Não vai ser possível fazer tudo isso com facilidade, claro; mas há muito a ganhar em termos de qualidade educacional e científica, e por isso a nosso ver o trabalho vai compensar.

Voltando ao nosso tema, a NGB, podemos perguntar: se fizermos realmente a reforma, atualizando a nomenclatura (e a teoria,

NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASIL 1994 - 50 ANOS DEPOIS

113

OPINIÕES CONTEMPORÂNEAS

da qual ela não se separa) e limpando-a de suas muitas inadequações, teremos uma nova gramática — por quanto tempo? Aqui é preciso lembrar um ponto fundamental: o Ministério da Educação brasileiro (ou de qualquer país) não tem autoridade nenhuma sobre o conteúdo das teorias e pesquisas científicas: Marte tem dois satélites não porque assim determinou o ministério, mas porque eles estão lá. E se amanhã alguém descobrir um terceiro satélite de Marte, ou descobrir documentos mostrando que a Independência foi proclamada no dia 8 de setembro, não vai consultar o ministério ou alguma academia para saber se pode ou não incluir isso nos livros didáticos. A ciência — inclusive a gramática, que é uma parte da linguística — não se submete a ditames burocráticos, porque se ocupa do estudo do universo (físico, psicológico ou social). Ou seja, se amanhã algum ponto da nova gramática padrão for questionado, saberemos se deve ou não ser reformulado através de discussões e eventual consenso entre os pesquisadores, nunca através de portarias do ministério.

Isso quer dizer que os resultados da pesquisa gramatical estão sempre abertos a questionamento e reformulação. Essa é a situação do conhecimento científico em geral, e a gramática não é exceção. Pretender chegar a soluções definitivas é violar os princípios do trabalho científico. Nomenclaturas oficiais, se adotadas, precisam levar isso em conta.

Já é hora de iniciar a tarefa (a) mencionada acima, ou seja, a proposta de uma nova análise do português em termos mais coerentes e atualizados. Alguma coisa já foi feita, principalmente no que se refere à análise da língua falada. Podemos citar os volumes organizados por Castilho (1990-1999), que embora sejam dirigidos a linguistas profissionais, oferecem um grande número de propostas parciais de análise, a serem aproveitadas em uma síntese futura. Há também Perini (2002), que, no entanto, foi produzido com o estudante estrangeiro em mente, e portanto ainda não é exatamente a gramática que precisamos para iniciar os debates. No momento, está em preparação uma gramática do português falado (Perini, no prelo), que poderá servir como ponto de partida para a realização da tarefa. Fica aqui o convite aos linguistas para que se dediquem à importante tarefa de introduzir no Brasil, finalmente, os estudos gramaticais como disciplina científica.

Perini