



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

CLEILMA SOUSA RODRIGUES RIKER

**DO ESTUDO AO ENSINO DE GRAMÁTICA NAS OBRAS DE MÁRIO PERINI
(1986 [1985]; 2003 [1995]; 2016)**

**SANTARÉM – PA
2023**

CLEILMA SOUSA RODRIGUES RIKER

**DO ESTUDO AO ENSINO DE GRAMÁTICA NAS OBRAS DE MÁRIO PERINI
(1986 [1985]; 2003 [1995]; 2016)**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ediene Pena Ferreira.

**SANTARÉM – PA
2023**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

R572e Riker, Cleilma Sousa Rodrigues
 Do estudo ao ensino de gramática nas obras de Mário Perini (1986 [1985]; 2003 [1995]; 2016)./ Cleilma Sousa Rodrigues Riker. – Santarém, 2023.
 140 p. : il.
 Inclui bibliografias.

 Orientadora: Ediene Pena Ferreira.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Gramática. 2. Ensino. 3. Língua portuguesa. I. Ferreira, Ediene Pena, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 469.5



Universidade Federal do Oeste do Pará

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA Nº 105

Aos vinte e nove dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e três, às quatorze horas e trinta minutos, por meio de videoconferência Google Meet, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira (orientadora e presidente), Profa. Dra. Eliane Pereira Machado Soares (membro externo), Prof. Dr. Roberto do Nascimento Paiva (membro externo ao Programa) e Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto (membro interno) a fim de arguirem a mestranda CLEILMA SOUSA RODRIGUES RIKER, com a dissertação intitulada "DO ESTUDO AO ENSINO DE GRAMÁTICA NAS OBRAS DE MÁRIO PERINI (1986 [1985]; 2003 [1995]; 2016)". Aberta a sessão pela presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

(X) Aprovada, fazendo jus ao título de Mestra em Educação.

() Reprovada.

Documento assinado digitalmente
gov.br ELIANE PEREIRA MACHADO SOARES
Data: 30/08/2023 09:43:46-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dra. ELIANE PEREIRA MACHADO SOARES, UNIFESSPA

Documento assinado digitalmente
gov.br ROBERTO DO NASCIMENTO PAIVA
Data: 12/09/2023 09:04:08-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Examinadora Externa à Instituição

Dr. ROBERTO DO NASCIMENTO PAIVA, UFOPA

Examinador Externo ao Programa

Documento assinado digitalmente
gov.br LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO
Data: 30/08/2023 17:51:42-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO, UFOPA

Examinador Interno

Documento assinado digitalmente
gov.br EDIENE PENA FERREIRA
Data: 09/10/2023 15:08:01-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dra. EDIENE PENA FERREIRA, UFOPA

Presidente

Documento assinado digitalmente
gov.br CLEILMA SOUSA RODRIGUES RIKER
Data: 13/10/2023 00:55:18-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

CLEILMA SOUSA RODRIGUES RIKER

Mestranda

Aos meus Pais Raimundo e
Raimunda Rodrigues
(*In memoriam*),
pelo desvelo incessante
na minha formação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pelas possibilidades!

À Profa. Dra. Ediene Pena, pela inspiração e parceria preciosa,
também pelas intervenções e sábia orientação;

À Profa. Me. Thaíza Oliveira da Silva, pela sua importante contribuição;

Ao Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto pela inspiração e relevantes contribuições;

À Prof. Dra. Eliane Pereira, pelas contribuições valiosas e necessárias;

Ao Prof. Dr. Roberto Paiva, pelas contribuições pontuais e relevantes;

Ao Prof. Dr. Mário Alberto Perini pela atenção e concessão da entrevista,
que tanto contribuiu quanto enriqueceu esta pesquisa;

À Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) pelo aprendizado e
crescimento acadêmico a mim proporcionado;

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) pela imensa contribuição
para a minha formação acadêmica, profissional e pessoal;

Ao Conselho Executivo do PPGE, em especial aos Coordenadores, pela oportunidade de
aprender e por compartilhar conhecimentos e decisões para a minha vida e a dos colegas;

Ao Grupo de Estudos Linguístico do Oeste do Pará (Gelopa), pela partilha e troca de conheci-
mentos, pela parceria e bons momentos, que somente uma equipe integrada e bem coordenada
consegue manter dentro e fora da academia;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),
pela bolsa de incentivo na minha formação acadêmica;

Ao Thiago B. F. Riker e esposo amado, pelo incentivo, companheirismo e paciência;

À minha família pelo amor, apoio e compreensão nas minhas ausências;

Aos colegas de mestrado das turmas de 2020 e 2021, pela partilha e trocas de conhecimentos e
pelo apoio na superação do Covid-19 e em outros momentos difíceis;

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com esta pesquisa, muito obrigada!

A gramática é a mais perfeita das loucuras, sempre inacabada e perplexa, vítima eterna de si mesma e tendo de estar formulada antes de poder ser formulada — especialmente se se acredita que no princípio era o Verbo. Estou estudando gramática e fico pasmo com os milagres de raciocínio empregados para enquadrar em linguagem “objetiva” os fatos misteriosos da língua. Alguns convencem, outros não. Estes podem constituir esforços meritórios, mas se trata de explicações que a gente sente serem meras aproximações de algo no fundo inexprimível, irrotulável, inclassificável, impossível de compreender integralmente. Mas vou estudando, sou ignorante, há que aprender. Meu consolo é que muitas das coisas que me afligem deve afligir vocês também. Ou pelo menos coisas parecidas.

(RIBEIRO, 1998, p. 96)

RESUMO

A Gramática, conforme a conhecemos tradicionalmente, não é recente, assim como os desafios e obstáculos enfrentados em sala de aula relacionados ao ensino e aprendizagem dos conceitos gramaticais, na disciplina de Língua Portuguesa. De acordo com Faraco (2018), a Gramática permanece inalterada e em circulação, especialmente no sistema educacional, mesmo diante das significativas transformações teóricas, metodológicas e empíricas, pelas quais tem passado o estudo da linguagem, desde o século XVII. Apesar das críticas que tem recebido, ainda constitui a base teórica do ensino de Língua Portuguesa nas escolas e nas operações das linguísticas. Nesse cenário, considerando as profundas transformações pelas quais o estudo da linguagem tem passado, a gramática, apesar com as suas falhas, desempenha uma função relevante na compreensão da realidade linguística. Diante dos desafios e as implicações para o ensino de gramática, na região oeste da Amazônia - Pará, o Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (Gelopa), iniciou o projeto “*Língua, gramática, variação e ensino*” e, desde 2017, vem desenvolvendo o subprojeto “*Análise de gramáticas escritas por linguistas brasileiros*”, o qual busca responder a quatro questões norteadoras: *O que é gramática?*; *O que é ensinar gramática?*; *Para que ensinar gramática?*; e *Como ensinar gramática?*. Inserida neste subprojeto, esta pesquisa busca responder às questões propostas a partir da análise bibliográfica das obras de Mário A. Perini: *Para uma nova gramática do português* (1986 [1985]), *Gramática descritiva do português* (2003 [1995]) e *Gramática descritiva do Português Brasileiro* (2016). Dessa forma, o estudo inicia analisando as ocorrências do termo “gramática” nos PCN e na BNCC, revelando que, nas raras vezes em que é citado, está relacionado a outras disciplinas. Em seguida, apresenta um resumo das pesquisas previamente realizadas pelo Gelopa, abordando a análise gramatical. Posteriormente, realiza uma breve descrição das obras supracitadas e apresenta as respostas para às questões norteadoras. À guisa de conclusão, expõe um resumo das respostas extraídas as obras analisadas, destacando que, para o autor, a gramática é uma disciplina científica. Ensinar gramática é levar o aluno a refletir sobre a linguagem, contribuindo assim para a sua formação científica e intelectual e, para tanto, propõe uma reformulação nos estudos gramaticais e no ensino de língua, sugerindo que este deve seja conduzido de maneira análoga ao método utilizado em outras ciências.

Palavras-chave: Gramática. Ensino. Língua portuguesa. Mário Perini.

ABSTRACT

Grammar, as we traditionally know it, is not new, as are the challenges and obstacles faced in the classroom related to the teaching and learning of grammatical concepts, in the Portuguese Language discipline. According to Faraco (2018), Grammar remains unchanged and in circulation, especially in the educational system, even in the face of the significant theoretical, methodological and empirical transformations that the study of language has undergone since the 17th century. Despite the criticism it has received, it still constitutes the theoretical basis for teaching Portuguese in schools and in linguistic operations. In this scenario, considering the profound changes that the study of language has undergone, grammar, despite its flaws, plays a relevant role in understanding linguistic reality. Faced with the challenges and implications for teaching grammar, in the western region of the Amazon - Pará, the Linguistic Studies Group of Western Pará (Gelopa), started the project “Language, grammar, variation and teaching” and, since 2017, has been developing the subproject “Analysis of grammars written by Brazilian linguists”, which seeks to answer four guiding questions: *What is grammar?*; *What is teaching grammar?*; *Why teach grammar?*; and *How to teach grammar?* Inserted in this subproject, this research seeks to answer the questions proposed based on the bibliographic analysis of the works of Mário A. Perini: *For a new grammar of Portuguese* (1986 [1985]), *Descriptive grammar of Portuguese* (2003 [1995]) and *Descriptive grammar of Brazilian Portuguese* (2016). Thus, the study begins by analyzing the occurrences of the term “grammar” in the PCN and BNCC, revealing that, in the rare times it is mentioned, it is related to other disciplines. It then presents a summary of research previously carried out by Gelopa, addressing grammatical analysis. Subsequently, it provides a brief description of the aforementioned works and presents the answers to the guiding questions. By way of conclusion, he presents a summary of the answers extracted from the analyzed works, highlighting that, for the author, grammar is a scientific discipline. Teaching grammar is leading students to reflect on language, thus contributing to their scientific and intellectual training and, to this end, it proposes a reformulation in grammatical studies and language teaching, suggesting that this should be conducted in a manner analogous to the method used in other sciences.

Keywords: Grammar. Teaching. Portuguese language. Mário Perini

RESUMEN

La gramática, como la conocemos tradicionalmente, no es nueva, al igual que los desafíos y obstáculos que se enfrentan en el aula relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de conceptos gramaticales, en la disciplina de la Lengua Portuguesa. Según Faraco (2018), la Gramática se mantiene inalterada y en circulación, especialmente en el sistema educativo, incluso frente a las importantes transformaciones teóricas, metodológicas y empíricas que ha experimentado el estudio de la lengua desde el siglo XVII. A pesar de las críticas que ha recibido, sigue constituyendo la base teórica para la enseñanza del portugués en las escuelas y en las operaciones lingüísticas. En este escenario, considerando las profundas transformaciones que ha experimentado el estudio del lenguaje, la gramática, a pesar de sus fallas, juega un papel relevante en la comprensión de la realidad lingüística. Ante los desafíos e implicaciones para la enseñanza de la gramática, en la región occidental de la Amazonia - Pará, el Grupo de Estudios Lingüísticos del Oeste de Pará (Gelopa), inició el proyecto “Lengua, gramática, variación y enseñanza” y, desde 2017, está desarrollando el subproyecto “Análisis de gramáticas escritas por lingüistas brasileños”, que busca responder cuatro preguntas orientadoras: ¿Qué es la gramática?; ¿Qué es enseñar gramática?; ¿Por qué enseñar gramática?; y ¿Cómo enseñar gramática? Insertada en este subproyecto, esta investigación busca responder a las preguntas propuestas a partir del análisis bibliográfico de las obras de Mário A. Perini: *Por una nueva gramática del portugués* (1986 [1985]), *Gramática descriptiva del portugués* (2003 [1995]) y *Gramática descriptiva del portugués brasileño* (2016). Así, el estudio comienza analizando las apariciones del término “gramática” en el PCN y el BNCC, revelando que, en las raras ocasiones en que es mencionado, se relaciona con otras disciplinas. Luego presenta un resumen de investigaciones realizadas previamente por Gelopa, abordando el análisis gramatical. Posteriormente, se realiza una breve descripción de los trabajos antes mencionados y se presentan las respuestas a las preguntas orientadoras. A modo de conclusión, se presenta un resumen de las respuestas extraídas de los trabajos analizados, destacando que, para el autor, la gramática es una disciplina científica. La enseñanza de la gramática está llevando a los estudiantes a reflexionar sobre la lengua, contribuyendo así a su formación científica e intelectual y, para ello, propone una reformulación en los estudios gramaticales y la enseñanza de la lengua, sugiriendo que ésta se realice de manera análoga al método utilizado en otras ciencias.

Palabras clave: Gramática. Enseñanza. Lengua portuguesa. Mário Perini.

Lista de Ilustração

1. Quadros comparativos entre Bagno (2012), Castilho (2010), Neves (2018) e Perini (1986 [1985]; 2003 [1995]; 2016)	132
2. Tabela 1 – Traços distintivos	138
3. Tabela 2 – Função de nível oracional	138

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 GRAMÁTICA E ENSINO NOS PCN E NA BNCC	21
2.1 O que dizem os PCN sobre gramática e ensino.....	26
2.2 O que diz a BNCC sobre gramática e seu ensino	32
3 SOBRE GRAMÁTICA E ENSINO: O QUE HÁ PRODUZIDO NO GELOPA	38
3.1 Sobre gramática e ensino no Gelopa.....	38
3.2 Gramática Pedagógica do Português Brasileiro (2012), de Marcos Bagno, analisada por Marlison Soares Gomes (2019).....	40
3.3 Nova Gramática do Português Brasileiro (2010), de Ataliba Teixeira de Castilho, analisada por Adriane Gomes Barroso (2020).....	41
3.4 A gramática do português revelada em textos (2018) de Maria Helena de Moura Neves, analisada por Thaísa Oliveira da Silva.....	442
4 GRAMÁTICA E ENSINO NAS OBRAS DE MÁRIO PERINI – Breve descrição	46
4.1 Biografia do autor.....	46
4.2 Para uma nova gramática do português (1986 [1985]) - PNGP	47
4.3 Gramática Descritiva do português (2003 [1995]) - GDP	56
4.4 Gramática descritiva do português brasileiro (2016) - GDPB	61
5 SOBRE GRAMÁTICA E ENSINO NAS OBRAS DE MÁRIO PERINI (1986 [1985]; 2003 [1995]; 2016).....	67
5.1 Respondendo às questões norteadoras	67
5.2 O que é gramática?	68
5.3 O que é ensinar gramática?	78
5.4 Para que ensinar gramática?	93
5.5 Como ensinar gramática?	106
6 À GUIA DE CONCLUSÃO	120

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE	134
Quadro comparativo entre os autores: Bagno (2012), Castilho (2010), Neves (2018) e Perini (1986 [1985]; 2003 [1995]; 2016)	134
ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

A Gramática, em sua forma tradicional, não é recente assim como os seus desafios e as dificuldades enfrentadas pelos alunos em sala de aula, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem dos conteúdos gramaticais, na disciplina de Língua Portuguesa. Uma das bases para essa observação encontra-se na matéria que aborda a situação da educação no Brasil¹, recentemente publicada no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)². Mais especificamente, no tocante ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a notícia intitulada “Desempenho em língua portuguesa é desafio para os próximos anos”, referente aos resultados recentes do Saeb, destacando o seguinte:

O Dia Mundial da Língua Portuguesa, celebrado nesta sexta-feira, 5 de maio, lança luz sobre diversos cenários e a Educação é, inerentemente, um deles. Se, no Brasil, a língua é início, meio e fim, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é espelho e reflexo do desempenho escolar dos alunos. Mas, afinal, o que o Saeb traz de evidência nesses últimos anos? Realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a avaliação mostra que há desafios a serem superados (INEP, 2023).

Em seguida, com base na avaliação realizada no ensino fundamental, entre os anos de 2019 e 2021, os dados indicam uma diminuição na proficiência média em língua portuguesa. No 2º ano, houve uma queda de 24,1 pontos, passando de 750 para 725,9; no 5º ano, a redução foi de 7 pontos, de 215 caiu para 208, e no 9º ano, a diminuição foi de 2 pontos, de 260 para 258. Ao analisar esses dados, percebe-se que, quando se trata dos anos finais do ensino fundamental, a queda é menos acentuada em comparação com os anos iniciais (*Idem*).

De acordo com o Saeb, isto indica que há uma tendência de aumento no nível de proficiência no 5º e no 9º ano do ensino fundamental. O mesmo sistema aponta ainda que, no ensino médio, houve uma queda de 3 pontos, diminuindo de 278 para 275. É relevante salientar que, na última década (de 2010 a 2021), apesar das oscilações, houve um aumento geral, mas nos últimos anos, assim como no ensino fundamental, esse aumento foi interrompido. Em relação aos

¹ Ao pesquisar no Google, facilmente se encontra a matéria, em destaque, buscando por temas como: “desempenho em língua portuguesa”.

² Matéria disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/desempenho-em-lingua-portuguesa-e-desafio-para-proximos-anos> Acesso em: 30 jun 2023.

dados, pode-se inferir que este decréscimo nos resultados esteja diretamente associado à pandemia de Covid-19, que impactou e prejudicou significativamente a população, em larga escala, causando inúmeros prejuízos, inclusive, no âmbito do ensino e aprendizagem (Idem, grifo nosso).

Falar de língua portuguesa é, inevitavelmente, falar de gramática e discutir gramática também implica tratar do processo de ensino. Este é um tópico que desperta interesse, especialmente entre aqueles que se dedicam a estudar, pesquisar ou ministrar disciplinas ou componentes curriculares que fazem parte da área de estudos da Língua Portuguesa.

Quando se aborda a proficiência de língua portuguesa, tanto estudantes como professores da disciplina e indivíduos relacionados a áreas afins (ou mesmo de outras disciplinas), em algum momento, frequentemente se depararam (e dentre estes eu me incluo) com alunos em sala de aula e outras pessoas que expressam não saber “falar bem” português. Como explicar esse fenômeno? Tudo indica que um dos motivos está associado à percepção de que o ensino escolar tem contribuído com a ideia de que não conhecemos adequadamente a nossa língua, embora ela seja amplamente utilizada como meio de comunicação no cotidiano. Outro motivo que se destaca parece estar relacionado à facilidade de falar espontaneamente, sem preocupação com as regras gramaticais preestabelecidas, e ao mesmo tempo ter grande dificuldade em escrever de acordo com as exigências da norma gramatical.

Tradicionalmente, a gramática foi e continua sendo composta por uma série de prescrições normativas sobre usos e proibições, gerando a concepção das categorias e ideias do “certo” e do “errado”, em relação ao que não está de acordo com a norma culta da língua. Conforme apontado por Travaglia (2007, p. 75), “o conceito de certo e errado foi substituído por outro: o de adequado e não adequado”. Além disso, ela apresenta a descrição de uma língua idealizada, fundamentada em conceitos filosóficos (BORGES NETO, 2016). Disto, contando com a nossa experiência docente (inclusive na gestão escolar), observamos que ainda hoje são encontradas orientações que seguem esses padrões no ensino.

Acrescido a isto, é importante ressaltar que, por um extenso período, a gramática normativa baseou-se no registro formal da língua, composto por orientações e restrições referentes ao emprego de elementos linguísticos. Nesse contexto, o ensino de gramática tradicional, pautado na concepção das normas gramaticais estipuladas pela língua “padrão e culta”, nas instituições educacionais brasileiras, passou a ser encarado mais como um conjunto

de diretrizes ou “normas sociais para o uso das diferentes variedades da língua” (TRAVAGLIA, 2007, p. 74-76).

Frente a esse cenário e considerando o enfoque normativo no ensino gramatical, fica evidente, como será abordado ao longo desta pesquisa, que há tempo pesquisadores, linguistas e professores de língua portuguesa expressam insatisfação com as deficiências e limitações da gramática tradicional, apontando o crescente desinteresse dos alunos por essa área de ensino. Entre esses, destacamos o Prof. Mário Perini, que propõe uma reformulação no método de ensino.

É diante de quadros como esses que, conforme Mário A. Perini, uma das maiores lacunas na gramática reside na falta de coerência interna, na inadequação às realidades de nossa língua hoje e na má formulação de normas e definições. Em face destas lacunas, respaldado nas contribuições e avanços dos estudos linguísticos das últimas décadas, o autor elaborou uma série de gramáticas, nas quais realiza uma análise crítica da língua portuguesa contemporânea, suscitando discussões sobre os fenômenos observados no ensino de língua. Desse modo, por meio de uma proposta de descrição das lacunas presentes nos compêndios tradicionais e ao repensar o ensino de gramática, através de suas obras, Perini busca apresentar propostas inovadoras para o ensino de língua e de gramática.

A partir desta observação, é relevante destacar que, ao longo de vários anos atuando como docente na disciplina de língua portuguesa, na educação básica, foi possível notar um grande interesse por parte de alguns alunos, enquanto outros manifestaram um certo desagrado em relação aos estudos gramaticais. Nesse percurso, também foi possível perceber desapontamentos por parte de alguns professores que, confrontados com a abordagem da doutrina gramatical considerada pela maioria como ultrapassada, frequentemente, por falta de preparo ou de atualização, acabaram adotando atitudes autoritárias, resultando em frustrações para ambas as partes.

Em face desse panorama desafiador e das críticas relacionadas às falhas percebidas na gramática e na sua proposta de ensino, surgem diversos questionamentos, sendo um dos mais proeminentes: que gramática ensinar na escola? Apesar de não ser uma questão de fácil resolução, e ciente do desafio envolvido no ensino de gramática, desde 2017, o Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (Gelopa), tem se empenhado em responder a essa e a outras perguntas. Para tanto, criou o projeto: “*Língua, gramática, variação e ensino*”, e como parte integrante desse projeto, desenvolve o subprojeto: “*Análise de gramáticas escritas por linguistas brasileiros*”.

É crucial desatacar que o projeto do Gelopa se trata de uma iniciativa, que emergiu após uma discussão sobre o ensino de gramática, na perspectiva da educação linguística. Essa discussão teve origem em uma mesa-redonda realizada em 2013, com a participação de alguns autores renomados da Língua Portuguesa. Essa mesa-redonda abordou o tema da gramática sob a ótica da educação linguística. Portanto, vale destacar que, fazendo *jus* ao título, o principal objetivo deste projeto é analisar as obras dos linguistas e autores de gramáticas da Língua Portuguesa no Brasil, destacando os seguintes nomes: Ataliba de Castilho, Marcos Bagno, Maria Helena de Moura Neves, Mário Perini, Evanildo Bechara e José Azeredo.

Neste ponto, cabe registrar que, considerando os linguistas brasileiros que participaram do Simelp/2013, entre os seis cujas obras foram analisadas, nesta fase do projeto, com a análise das obras do quarto linguista – Mário Perini, o Gelopa, ultrapassou a marca de 65% de obras analisadas. Destacamos ainda que, em todas as pesquisas realizadas até o momento, enquanto analisamos algumas das gramáticas dos linguistas, a saber: Ataliba de Castilho, Marcos Bagno, Maria Helena de Moura Neves e Mário Perini, além de registrar as respostas para as questões norteadoras, paralelamente, buscamos refletir sobre a relação destas gramáticas com o ensino de língua.

Disto decorre que, no intuito de promover uma nova perspectiva sobre o ensino de língua e de gramática, e cientes da realidade e dos desafios enfrentados no trabalho docente, especificamente, no que diz respeito ao ensino de gramática, sobretudo na região oeste do Pará, na Amazônia, os estudos e pesquisas desenvolvidas pelo Gelopa, têm como objetivos específicos responder a quatro questões norteadoras: *O que é gramática?*; *O que é ensinar gramática?*; *Para que ensinar gramática?*; e *Como ensinar gramática?*. Dentro desse escopo, insere-se a presente pesquisa, a qual busca responder às questões por meio da análise das obras gramaticais de Mário A. Perini: *Para uma nova gramática do português* (1986 [1985]), *Gramática descritiva do português* (2003 [1995]) e *Gramática descritiva do Português Brasileiro* (2016).

No âmbito desta pesquisa, além das quatro obras basilares de Perini (incluindo a *Gramática do Português Brasileiro* – 2010), que servem de fonte primária, e de outras que constam nas referências, destacamos dois volumes, que também desempenharam um papel de suporte aos estudos realizados, por reunirem parte do que tem sido publicado por alguns dos “principais” e “mais conhecidos” linguistas brasileiros. Essas obras: a *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores* (2014) e a *Gramáticas brasileiras: com as palavras, os leitores* (2016).

Sobre estas obras, vale dizer que, além de sua singularidade e grande relevância, por se tratar de iniciativas ímpares, ambas são consideradas registros de diversas tendências gramaticais. A primeira, é vista como única pelas autoras e organizadoras do evento, que resultou na obra, sendo descrita como um momento “inusitado, memorável e histórico”, que contou com autores das novas gramáticas, chamadas contemporâneas (NEVES; CASSEB-GALVÃO, 2014, p. 9). A segunda, é notável pela iniciativa de criar um contraponto crítico, organizando uma obra que dá voz a outros autores, leitores especialistas das obras gramaticais (FARACO; VIEIRA, 2016).

Assim como as obras de Perini, essas iniciativas foram e são muito importantes, tanto para a pesquisa nesta área do ensino de gramática e de língua portuguesa quanto para o público mais especializado, como linguistas, professores de língua portuguesa e estudantes de letras, entre outros. Sua importância se manifesta, em primeiro lugar, ao reunir e publicar as ideias dos autores e definições sobre gramática. Em segundo, ao fazerem isso, essas obras também indicam como os autores concebem a gramática e o que propõem para o seu ensino. Essa contribuição foi e é fundamental para fornecer respostas atualizadas e complementares às questões que orientam este trabalho.

A respeito da obra *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores* (2014), idealizada a partir da realização do IV SIMELP, em 2013, esta reúne autores tradicionalistas, funcionalistas e formalistas, que apresentaram, as suas obras gramaticais em homenagem, reconhecimento e honra a importantes nomes da língua portuguesa, nas palavras das autoras, “uma faceta da nossa língua portuguesa: reunir os improváveis e torná-los uma unidade” (NEVES; CASSEB-GALVÃO, 2014, p. 9). É uma obra que deu voz às tendências das obras gramaticais de referência no cenário brasileiro e entre estas, algumas representam uma ruptura histórica, na tradição gramatical do português brasileiro (NEVES; CASSEB-GALVÃO, 2014).

Já, acerca da obra *Gramáticas brasileiras: com as palavra, os leitores* (2016), os autores Faraco e Vieira (2016) optaram por fazer alguns ajustes em não incluir a obra *Gramática da língua portuguesa* (2003) de autoria de Maria Helena Mira Mateus, em coautoria com oito linguistas, por considerá-la uma obra multiautoral, voltada para a “norma-padrão do português europeu” (MATEUS et al., 2003, p. 17. apud FARACO; VIEIRA, 2016, p. 9). Entretanto, por entenderem que Amini Boainain Haury (2014) deveria ser ouvida, embora ela não tenha participado do IV SIMELP (2013), por tratar-se de uma obra contemporânea, decidiram inclui-la entre as analisadas. Aqui destacamos que Mário Perini tanto participou do evento, em 2013, quanto teve a sua

Gramática do português brasileiro (2010) representada e comentada por ele (PERINI, 2014), na obra organizada por Neves; Casseb-Galvão (2014) e, posteriormente, analisada por José Borges Neto (2016), na obra organizada por Faraco e Vieira (2016).

Deste modo, ao considerar o interesse dessas publicações em abordar questões relacionadas à gramática e suas proposições para o ensino de língua e de gramática, identificamos uma interseção entre essas obras e outras mais, como veremos no decorrer do trabalho, especialmente, no que diz respeito ao estudo e ensino de gramática nas obras Perini.

No tocante ao assunto, destacamos que as obras do autor analisadas nesta pesquisa fazem parte de um projeto iniciado na década de 80 (PERINI, 1986, p. 7), cujo propósito é a produção de um compêndio gramatical destinado a servir como referência para o ensino. Assim, ao propor uma reformulação nos estudos de gramática, Perini (2014) justifica que, com a elaboração de uma série de gramáticas, sendo a *Gramática descritiva do português* (2003 [1995], p. 374) a primeira delas, ao longo dessa e das demais obras que se seguirão, pretende responder às perguntas “porque ensinar gramática?” e “que gramática ensinar?” (NEVES; CASSEB-GALVÃO, 2014, p. 12).

Neste contexto, tendo em mente a multiplicidade dos desafios enfrentados em sala de aula e levando em conta as diversas concepções de gramática e de ensino, os resultados desta pesquisa revelam a ausência de uma unidade de pensamento. No entanto buscou-se acomodar diferentes concepções de linguagem e perspectivas sobre o tema. Em consonância com o propósito do projeto do Gelopa, que tem como cerne responder às quatro questões norteadoras à luz das obras de Perini, simultaneamente, esta pesquisa busca refletir sobre o ensino de gramática. Seguindo esse enfoque, o trabalho está organizado em dez seções.

Considerando um tema mais específico sobre o lugar da gramática na escola e na sala de aula, é relevante notar que, a partir da década de 70, o ensino de Língua Portuguesa ganhou destaque ao lidar com a necessidade de aprimorar a qualidade de ensino educacional no Brasil, tornando-se epicentro das discussões. Com o objetivo de compreender o que os documentos oficiais afirmam e como se referem à gramática, na segunda seção, apresentamos um breve levantamento sobre o uso do termo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em decorrência, discorreremos sobre o ensino de língua portuguesa.

Na terceira seção, apresentamos um breve resumo das pesquisas realizadas pelo Gelopa até o momento, que inclui as respostas para as questões norteadoras, conforme empreendidas por

cada autor. Marlison Soares Gomes (2017) deu início aos estudos das gramáticas dos linguistas com a análise da *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de Marcos Bagno (2012). Adriane Gomes Barroso (2020) analisou a *Nova Gramática do Português Brasileiro*, de Ataliba de Castilho (2010). Thaíza Oliveira da Silva (2021) analisou a *Gramática do Português revelada em textos*, de Maria Helena de Moura Neves (2018). Agora, apresentamos a análise das gramáticas de Mário Alberto Perini, conforme disposto acima.

Pelo fato de esta pesquisa ter como base a análise de três das obras de Perini, reservamos a quarta seção para apresentar um breve resumo descritivo, acompanhado de alguns comentários destas obras, a saber: *Para uma nova gramática do português* (1986 [1985]), *Gramática descritiva do português* (2003 [1995]) e *Gramática descritiva do Português Brasileiro* (2016).

Avançando nas pesquisas realizadas pelo Gelopa, na quinta seção, buscamos verificar quais as concepções do Perini sobre gramática e as contribuições que oferecem para o ensino de gramática da língua portuguesa no Brasil. Nesse percurso, apresentamos um resumo de algumas das respostas do autor para as questões norteadoras, em interlocução com outros linguistas e gramáticos. Já na sexta seção, à guisa de conclusão, compartilhamos uma síntese das concepções de Perini sobre estudo e ensino de gramática.

E, finalmente, na sétima seção apresentamos as considerações finais acompanhadas de um quadro com a síntese das respostas dos quatro autores, permitindo verificar a convergência e/ou divergência (a depender da visão ou da vertente teórica) das respostas cunhadas e elaboradas pelo autor e pelas autoras das outras pesquisas, nas obras dos autores pesquisados. Nesta última fase, observamos que, em certa medida, as pesquisas realizados até o momento pelo Gelopa nos proporcionam uma reflexão abrangente sobre a necessidade de realização de um trabalho, não apenas científico, mas também reflexivo e sistemático acerca do ensino de gramática e de língua.

Desta forma, esta pesquisa busca se alinhar a outras iniciativas no esforço epistemológico de contribuir para a difícil tarefa de, ao responder às questões norteadoras, oferecer alguma contribuição para o ensino de gramática na escola. Assim, mostramos que esta pesquisa também se constitui pelo pressuposto de buscar reunir os olhares científicos e não científicos dos autores, em suas diferentes abordagens e respectivas linhas, nas quais emergem propostas pedagógicas sobre a temática, comprometidas em enriquecer o entendimento e as práticas no ensino de língua.

2. Gramática e ensino nos PCN e na BNCC

Quando lemos um pouco da história da gramática, é interessante notar como ela está entrelaçada com o ensino de língua portuguesa ao longo dos séculos. De acordo com Faraco (2016), essa relação remonta aos gregos alexandrinos. Quando o autor fala de gramática e ensino, postula que a gramática, aparece ao lado da lógica e da retórica, como uma das disciplinas do currículo medieval do *trivium* - herança das concepções teóricas e pedagógicas desenvolvidas primeiro pelos gregos e depois pelos romanos (FARACO, 2016, p. 11). Essa tradição persistiu ao longo do tempo e a gramática continuou a desempenhar um papel fundamental no currículo educacional.

Essa herança greco-romana moldou as concepções teóricas e pedagógicas relacionadas à gramática e ao ensino de línguas. Segundo o autor, “a simbiose escola/gramática remonta aos gregos alexandrinos” que por volta do século II a.C., paralelamente aos estudos filológicos, criaram uma disciplina autônoma, que se voltava para a edição crítica dos textos de autores gregos clássicos (FARACO, 2016, p. 12). Disto decorre o fascínio em observar como esses fundamentos históricos ainda ecoam nas práticas educacionais contemporâneas, mesmo em meio a debates e transformações no campo do ensino de língua e de gramática.

A respeito da primeira gramática, Borges Netto (2016) aponta que o texto mais antigo que conhecemos, a *Tékhne Grammatikē*, foi escrito por Dionísio de Trácio, filósofo ligado de Alexandria, por volta do ano 100 a.C., e “consiste de algumas informações sobre a fonologia e a morfologia do grego antigo (o grego homérico)” (BORGES NETO, 2016, p. 267).

De acordo com Faraco (2016, p. 12), foi Dionísio quem lançou as bases para um modelo de descrição organizado em dois eixos - das classes de palavras e da sintaxe da sentença, e tomando como base a variedade linguística de referência de uso dos poetas e prosadores, delimitou e fixou uma nomenclatura pelo viés normativo. A esse modelo que tem formatado as gramáticas tradicionais e que vem se reproduzindo ao longo dos séculos Vieira (2015 e 2016) atribuiu o nome de Paradigma Tradicional de Gramatização (PTG).

Mais adiante, no mesmo texto, Faraco (2016, p. 12), afirma que embora a gramática não trouxesse um discurso prescritivo explícito, o conhecimento empírico comumente usado (dito) por poetas e prosadores (cf. CHAPANSKI, 2003), tinha por objeto fundamental a língua escrita conforme era praticada pelos grandes escritores do passado. Assim, nascia a normativa. E, sobre

a meta de formar um bom orador, o autor diz que, com passar do tempo, essa concepção se perdeu tal concepção se perdeu, por isso a gramática deixou de ser vista como “disciplina complementar, auxiliar e funcional e passou a ocupar um lugar central na educação linguística” (FARACO, 2016, p. 13).

Em relação à concepção, a gramática era

Entendida como “arte”, ou seja, como um saber pratico, a gramática era considerada o instrumento para o aprendizado da variedade assumida como modelar. Não a gramática em si, tomada isoladamente, mas combinada com a leitura, o estudo e o comentário dos textos dos poetas e prosadores culturalmente prestigiados, como deixou registrado Marco Fabio Quintiliano (30 d.C. – 96 d.C.) no seu tratado *Institutio Oratoria*, escrito no ano de 95 da nossa era, obra que sintetizou e consolidou as linhas mestras da educação linguística greco-romana (FARACO, 2016, p. 13).³

Essa mudança se deu após o fim do império do Ocidente, em consequência das progressivas alterações ocorridas no panorama sociolinguístico na Europa ocidental. Já, sobre a história da educação linguística, após passar por alguns processos, desde a Antiguidade até o século XVII, ela deu forma a três postulações pedagógicas referentes ao ensino de gramática, são elas: de estudo complementar e funcional (*Quintiliano*); de estudo centrado no ensino (*Ratio Studiorum*); e, de estudo quase dispensável (*Comenio*) (FARACO, 2016, p. 15).

Segundo o autor, mesmo tendo se passado séculos, linguistas e estudiosos continuam perpassando entre estas três postulações.

Há quem defenda um ensino sem gramática e voltado exclusivamente ao desenvolvimento das práticas de leitura, de escrita e de oralidade. Talvez tenham sido os linguistas Geraldo Mattos e Eurico Back os mais radicais defensores dessa tese entre nós (cf. MATTOS E BACK, 1974). Há também quem pratique um ensino centrado na gramática, embora não haja quem defenda abertamente essa centralidade, salvo, talvez, a mídia e o senso comum. Por último, os documentos oficiais mais recentes se referem sempre a gramática como um conhecimento complementar, auxiliar e articulado com a leitura e a produção de texto, embora não se estendam sobre como operacionalizar esse princípio geral (FARACO, 2016, p. 15).

3 Conforme Faraco (2016, p. 12), o livro de Quintiliano foi recentemente traduzido para o português por Bruno F. Bassetto e publicado pela Editora da Unicamp (Instituição oratória. Tomos I a IV. Campinas: Editora da Unicamp, 2015 e 2016). Em seu artigo, ele utilizou como referência a tradução do livro I, feita por Pereira (2005).

Apesar das diretrizes do documentos oficiais, conforme apontamos nesta pesquisa, o ensino tradicional de gramática ainda se encontra em evidência nas práticas escolares, como tem sido enfatizado em muitas escolas, nas aulas de língua portuguesa e propriamente de gramática, de redação e de literatura. Inclusive, nas propostas dos livros didáticos tanto do ensino fundamental quanto do médio, estas ainda “reservam um lugar privilegiado para os conteúdos gramaticais arrolados pela NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira e detalhados pelas gramáticas escolares” (FARACO, 2016, p. 15); (Cf. BAGNO, 2010; PERINI; 2010, 2016).

De acordo com Faraco (2016, p. 17), programas de governo para sistematização do ensino de língua portuguesa, que vinham sendo implementados desde o século XVII, mesmo depois, no século XX, com a publicação da NGB, em 1959, os autores de gramáticas continuaram repetindo os modelos tradicionais, com alguns ajustes a ela, agora, “balizando tanto as gramáticas escolares quanto os livros didáticos. Ademais,

Esses programas perduraram até, pelo menos, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (a lei 4.024/61), mas, por força da tradição, nunca foram, de fato, abandonados pela escola (com exceção da gramática histórica, que desapareceu do ensino básico), mesmo quando os documentos oficiais passaram a adotar um discurso diferente, recomendando um papel auxiliar ao ensino de gramática (FARACO, 2016, p. 17).

Diante destes acontecimentos, Vieira (2015) pontua que, na década de 60, as gramáticas brasileiras com inclinação “prescritivo-normativa”, seguindo o exemplo do que ele denomina de paradigma tradicional de gramatização (PTG), não demonstraram inovação quanto à maneira secular de apresentar e de ensinar a gramática da língua. Com isso, a crítica tanto à doutrina gramatical quanto ao seu ensino começou se reproduzir no meio acadêmico e, com o passar do tempo, precisamente cinco décadas, essa crítica ganhou outros espaços socioeducativos.

Por outro lado, vale observar que quando se trata da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no Brasil, desde os anos 70, o ensino de Língua Portuguesa se tornou o centro de discussão, ocupando lugar de destaque. Isto ocorreu porque um dos pontos de discussão estava para o domínio da leitura e da escrita pelos alunos do ensino fundamental, o qual, segundo o Ministério da Educação (MEC), é responsável pelo que chamaram na época de fracasso escolar. Este fracasso era claramente expresso tanto na primeira série (ou nas duas primeiras séries) como na quinta série, ambas apresentavam o maior índice de repetência. “No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da

linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir” (BRASIL, 1998, p. 17). Ainda de acordo com o MEC,

A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabeleceria mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação lingüística e psicolingüística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Este novo quadro permitiu a emergência de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna (BRASIL, 1998, p. 17).

Quando se fala sobre a história da gramática e de seu ensino, Faraco (2016) afirma que os discursos de reformulações nos documentos oficiais ganharam espaço em meados de 1980, tendo como referência as propostas de reformulação elaboradas por linguistas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), por ocasião das primeiras eleições diretas para governador, em São Paulo, em 1982. Conforme o autor, após a abolição de 1965, pelo governo militar que havia saído do golpe de 1964, as eleições de 1982 foram um marco importante para a abertura democrática, que resultou no fim da ditadura militar, em 1985. Foi também neste ano que Perini publicou a sua primeira gramática, cuja análise dela é feita nesta pesquisa.

O novo clima político do país motivava uma rediscussão geral de seus rumos, o que incluía amplos debates críticos da educação tecnicista privilegiada pelo regime militar. As propostas curriculares para a rede de ensino paulista faziam parte dessa conjuntura (cf. PALMA FILHO, 1989 e 2005) e serviram de modelo para reformulações semelhantes em vários outros Estados. Seus pressupostos e concepções desaguaram, depois, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, decorrentes da LDB de 1996 (lei 9394/96) e, de certa forma, vem orientando a elaboração da BNCC, prevista no PNE – Plano Nacional de Educação (2014-2024) (FARACO, 2016, p. 17).

Paralelo a estes acontecimentos, após décadas de uma hegemonia de “Gramática Tradicional”, surgiram várias gramáticas rompendo com o antigo modelo. Isso ocorreu no final do século XX, possivelmente após a virada linguística (ou pragmática), na década de 1960 conforme pontua Vieira (2018), quando os linguistas brasileiros retornam ao Brasil, influenciados pelos norte-americanos, passaram a promover suas novas abordagens. Estas novas abordagens são denominadas por Vieira (2016) de “gramáticas brasileiras contemporâneas do português”, as quais

emergem da necessidade de mudança advinda da virada linguística. A partir de então, as ideias amadureceram, ao ponto de nos últimos anos, várias e diferentes gramáticas serem publicadas por linguistas no país. No caso de Perini, este sofreu influência tanto da corrente estruturalista quanto da gerativista (PERINI, 2020).

Este contexto evidencia que a Gramática, tal como a conhecemos tradicionalmente, não é recente assim como os seus desafios, problemas e dificuldades enfrentados por professores e alunos em sala de aula, relacionados ao ensino e aprendizagem dos conteúdos gramaticais na disciplina de Língua Portuguesa. Dado ao fato de que, conforme apontado acima, a gramática passou a ocupar um lugar central na educação linguística, muitas pessoas descobrem que não dominam a teoria gramatical e, quando possuem esse conhecimento, enfrentam o desafio de saber como aplicá-lo.

Como uma exemplificação adicional a essa observação, além dos dados apresentados na introdução desta pesquisa, que trazem resultados mais recentes e subsequentes, apontamos uma avaliação do Saeb que destaca os baixos índices alcançados na escala de proficiência de Língua Portuguesa (LP).

Consoante os dados do levantamento de desempenho dos alunos do ensino fundamental apresentados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com base no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), os resultados indicam a não consecução da meta proposta em 2019, para o Índice de Desenvolvimento na Educação Básica (Ideb). No geral, a meta era de 5,7 para o ensino fundamental nas series iniciais, e o índice alcançado foi de 5,9. Já nas séries finais, a meta era de 5,2, porém o índice atingido foi de apenas 4,9 (INEP, 2019).

Ainda, consoante o Ideb, a situação no ensino médio se apresenta mais desafiadora, uma vez que a meta geral é 5,0, porém a pontuação máxima alcançada pelos alunos foi 4,2. Especificamente em LP⁴, era esperado que a pontuação atingisse ou ultrapassasse 350 pontos; no entanto, o máximo alcançado foi de 280,5 no 3º ano. Além disso, conforme o mesmo índice, vale destacar que as taxas de insucesso, seja por reprovação ou por abandono, são mais altas no 6º ano do ensino fundamental e nos 1º e 2º anos do ensino médio (INEP, 2019).

⁴ Para efeito de análise, aqui nos referimos especificamente à disciplina de língua portuguesa, pelo fato de que a nossa pesquisa está situada nesta área. Entretanto, reconhecemos que se pesquisarmos em outras áreas e disciplinas, em relação aos saberes, é muito provável que os resultados e as pontuações também apresentem diferenças quanto à meta estipulada. Por isso, fica a sugestão para outros pesquisadores avançarem e apresentarem outros dados comparativos entre a LP e as outras disciplinas.

Com base nessas informações, torna-se evidente que o cenário em que figura o ensino de gramática parece se apresentar um tanto quanto deficitário e em alguns casos pode ser difícil de aceitar, especialmente quando consideramos o ensino no contexto gramatical. A seguir, abordamos um dos pontos elencados para discussão, que se refere à questão do ensino de gramática, nos Planos Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997; 1998; 2000), e ao lugar da gramática na sala de aula na educação básica, uma análise realizada com base na presença do termo “gramática” nesses documentos de referência nacional para o ensino.

2.1 O que dizem os PCN sobre gramática e ensino

O interesse por este tema surgiu durante o curso da disciplina “Gramática, variação e ensino”, ministrada pela Professora Ediene Pena Ferreira, na turma de Pós-graduação do Profletras/Ufopa⁵. Durante a discussão sobre “Gramática, objetivos do ensino de Português e orientações oficiais”, a professora apresentou alguns dados sobre a ocorrência do termo “gramática” no Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A partir desse momento, despertou-se a curiosidade de explorar e descobrir mais sobre essas ocorrências e, com efeito, surgiu o interesse compreender o papel ocupado pela gramática nos documentos oficiais do país. Esses documentos constituem as diretrizes que fundamentam e orientam as reflexões e práticas educacionais, tanto na educação básica e no ensino superior, em todo território nacional.

Concernente aos PCN, é relevante destacar que eles constituem e englobam um conjunto de documentos abrangendo todas as disciplinas, desde o ensino fundamental até o ensino médio, fornecendo orientações para a prática docente nas escolas da educação básica. Na introdução, explicitam o propósito de “auxiliar o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica a serem transformados continuamente” (BRASIL, 1997, p. 10). Dessa forma, esses documentos instruem as redes de ensino, as escolas e os professores no planejamento das aulas e no desenvolvimento de projetos e sequências didáticas, oferecendo direcionamentos a respeito de como os docentes podem trabalhar os conteúdos com os estudantes.

Os PCN foram organizados após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei 9.394/96, e conforme diz o nome, a LDB estabelece as diretrizes e bases da educa-

⁵ <http://posgraduacao.ufopa.edu.br/profletras> – acesso realizado em 18 de nov 2022.

ção nacional, traz consigo algumas obrigações a serem cumpridas pelos estabelecimentos de ensino, pelos docentes e pelo sistema educacional, como a garantia do direito à educação básica pública e gratuita, dos 4 (quatro) ao 17 (dezesete) anos. A organização da educação nacional ocorre mediante organização de regime de colaboração dos sistemas de ensino com a distribuição de competências educacionais entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (LDB, 2020, p. 8, 9, 12).

Vale observar que uma vez publicados pelo Ministério de Educação e Desporto (MEC) nos anos de 1997 e 1998, os PCN de 1ª a 4ª séries (Brasil, MEC, 1997a) e de 5ª a 8ª séries (BRASIL, MEC, 1998), que já havia divulgado uma *Versão Preliminar*, em 1995 (BRASIL, MEC, 1995), traziam uma proposta ministerial, diferente da que foi aprovada, para a construção de uma base comum nacional, para o ensino fundamental brasileira. Tendo como objetivo a formação para a cidadania democrática no ensino de 1ª a 8ª séries, considerando as suas próprias realidades, o documento pretendia oferecer uma orientação para as escolas formulares os seus currículos (TEIXEIRA, 2000).

Acerca do objetivo e do processo de elaboração dos PCNs, no que concerne à pretensão de ser um documento de base comum nacional, segundo Teixeira (2000), este deveria ter contado com amplo processo de discussão. Pois, embora reconheçam a autonomia dos professores dos terceiros e quarto níveis, na concretização do currículo, “Qualquer tentativa de enquadramento dos currículos escolares aos padrões postos pelos PCNs mais resultaria na implantação de um currículo nacional, do que na elaboração de projetos pedagógicos adequados à realidade e às expectativas das escolas” (TEIXEIRA, 2000, p. 1).

De acordo com Teixeira (2000), quando o texto elaborado nos PCNs é confrontado com o parecer do relator da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, o Deputado Nelson Marchezan, apresentando o texto substitutivo ao Projeto de Lei nº 4.173/1999, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE),

a possibilidade de escolha ou não dos PCNs torna-se muito remota. Fica posta em risco também a possibilidade de que a autonomia escolar seja exercida no sentido da construção de uma escola democrática (cf. APPLE, BEANE: 1997). E se às escolas democráticas cabe justamente a tarefa de oferecer oportunidades de experimentação de um modo de vida democrático, fica comprometido o próprio objetivo colocado pelos PCNs para o ensino fundamental: a formação para uma cidadania democrática (TEIXEIRA, 2000, p. 2).

Ocorreu que para legitimar as suas atitudes e posições e dar densidade a sua proposta, o Governo Federal elaborou documentos e consultou diversas entidades. Em contrapartida, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública realizou nos anos de 1996 e 1997, o I e o II Congresso Nacional de Educação (CONED) e reuniram grupos opositores ao governo, os quais organizaram e sistematizaram contribuições de diferentes segmentos da sociedade civil organizada (GIL, 2010). Em seu artigo, Gil (2010) destaca o comentário de Cury (1998) sobre o PNE e as duas formulações.

“Em 10 de fevereiro de 1998, o Deputado Ivan Valente apresentou no Plenário da Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 4.155, de 1998 que “aprova o Plano Nacional de Educação”. A construção deste plano atendeu aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, desde sua participação nos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, consolidou os trabalhos do I e do II Congresso Nacional de Educação - CONED e sistematizou contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade civil. (...) Em 11 de fevereiro de 1998, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional a Mensagem 180/98, relativa ao projeto de lei que “Institui o Plano Nacional de Educação” (CURY, 1998).

Posteriormente, Teixeira (2000) também se refere as formulações do PNE, entretanto citando um trecho da introdução do documento, quando este é confrontado pelo relator da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, na Câmara dos Deputados, que “iniciou sua tramitação na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 4.173, de 1998, apensado ao PL nº 4.155/98, em 13 de março de 1998” (BRASIL, 2000a, Introdução apud TEIXEIRA, 2000, p. 1, 2).

Deste modo, apesar de as duas propostas apresentadas serem antagônicas, o PNE foi aprovado por unanimidade no Congresso Nacional, com veto do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) para 7 (sete) dos trechos da lei, que eram ligados aos dispositivos de financiamento (SAVIANI, 2004). E com aprovação do a LDB e do PNE, respectivamente, nos anos de 1997 e 1998, os PCN foram distribuídos nas escolas, com a metra de garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Além disso, “pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998). E, com isso trazer discussões linguísticas essenciais para o contexto escolar na promoção do ensino, na educação básica.

Acerca do ensino de Língua Portuguesa nos PCN, considerando o avanço das ciências da linguagem que possibilitam receber contribuições das áreas da “psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da gramática textual; da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso” (BRASIL, 1997). Este deve ocorrer “num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas” (BRASIL, 1998, p. 34) Com isso, os PCN buscam trazer discussões linguísticas para o ensino, na educação básica.

Dito isto, concernente ao ensino de gramática da Língua Portuguesa, passamos a verificar a ocorrência do termo “gramática” nos documentos oficiais, que orientam a organização curricular. Ao verificar o livro 01 (um), de introdução aos PCN (BRASIL, 1997a), é possível constatar que o referido termo sequer aparece neste livro. Já nos PCN (1997b; 1998) para o Ensino Fundamental, séries iniciais (BRASIL, 1997, p. 20), são encontradas cinco ocorrências do termo *gramática*: a primeira, na introdução relacionada à caracterização da área de Língua Portuguesa, as condições que permitem repensar o ensino da leitura e da escrita, considerando as outras áreas, como as ciências da linguagem, quando se refere à gramática textual.

A segunda ocorrência do termo se dá no tópico que trata sobre prática de reflexão sobre a língua. A seguir, ocorre outras duas vezes, relacionado ao cabe à língua ensinar; o termo ainda aparece pela quinta vez no tópico que trata do conteúdo de ensino de Língua Portuguesa, ao se referir à caracterização geral e aos eixos organizadores da disciplina (p. 31). Por último, aparece também na bibliografia (BRASIL, 1997).

Diferentemente da maneira como o termo “gramática” ocorre nos PCN, de Língua Portuguesa das séries iniciais do ensino fundamental, no terceiro e quarto ciclos de Língua Portuguesa, das nas séries finais, ele não aparece de maneira especificada. O que encontramos em relação à sua ocorrência e ao seu ensino são referências a questões gramaticais, como reflexão gramatical sobre a prática pedagógica, por isso os termos “gramatical” ocorre 14 (quatorze) vezes e “gramaticais” 10 (dez) vezes, somam num total de vinte e quatro ocorrências, incluindo o sumário e a bibliografia (BRASIL, 1998).

Por outro lado, nos PCN de Linguagens, códigos e suas tecnologias do ensino médio, o termo “gramática” ocorre onze vezes e, dentre estas, duas se referem à Língua Estrangeira Moderna. De início, sobre a disciplina de Língua Portuguesa, os autores informam que o texto se

trata de “uma síntese das teorias desenvolvidas, nas últimas décadas, sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua materna e o papel que ela ocupa”. E, apresentam como novidade, no eixo interdisciplinar, que “o estudo de língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (BRASIL, 2000, p. 16).

Neste tópico de Linguagens, códigos e suas tecnologias, a primeira ocorrência do termo “gramática” se dá no contexto disciplinar de Língua Portuguesa e de Literatura, quando os PCN informam que,

A disciplina na LDB nº 5.692/71, vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziam o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si (BRASIL, 2000, p. 16).

Conforme o documento, ainda há escolas que trabalham com a perspectiva dos estudos gramaticais como eixo principal, onde a descrição e a norma se confundem, no momento da análise de frases e orações, e estas são analisadas de maneira dissociada do uso, da função e do texto (BRASIL, 2000, p. 16).

A seguir verifica-se três ocorrências do termo, no mesmo contexto, quando, ao discorrer sobre o estudo gramatical nos planos curriculares de Português, fazem algumas interrogações, para reflexão, a respeito desse estudo que ocorre desde as séries iniciais até as séries finais do ensino médio, sem que os alunos dominem a nomenclatura. Sobre isso, dizem que o grande problema da gramática ensina na escola reside em uma confusão entre norma e gramaticalidade, pois o que “deveria ser um exercício para falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível” (BRASIL, 2000, p. 16).

Posteriormente, o termo “gramática” ocorre mais quatro vezes, no contexto de que o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve ser baseado em propostas interativas no uso da língua e da linguagem, as quais devem ser “consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno, em particular e da sociedade em geral” (BRASIL, 2000, p. 18). Nessa perspectiva, em contraposição às concepções tradicionais, essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem.

Desta maneira, o trabalho do professor poderá centrar-se no desenvolvimento e sistemati-

zação da linguagem interiorizada pelo aluno. Nesse objetivo, os conteúdos tradicionais de ensino de língua, como nomenclatura gramatical, história da literatura e a sistematização do ensino em razão do ato comunicativo, passam para um segundo plano e o “estudo de gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/ interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura.” Visto que a “interação é o que faz que com a linguagem seja comunicativa” (BRASIL, 2000, p. 18,19).

Nas três últimas ocorrências, apenas uma delas se refere à Língua Portuguesa, enquanto as outras duas estão relacionadas ao conhecimento da Língua Estrangeira Moderna. Dessa forma, os PCN destacam que a disciplina de LP tem o seu espaço na escola, onde deve-se assegurar o uso “ético e estético da linguagem verbal” (atualmente também da não verbal), enfatizando que através da linguagem é possível transformar e reiterar aspectos sociais, culturais e pessoais.

Além disso, é essencial compreender e aceitar a complexidade humana, respeitando as diversas formas de expressão como parte das vozes possíveis e necessárias para o desenvolvimento humano que pela e através da linguagem é possível transformar e reiterar meio social, cultural e pessoal; assim como compreender e “aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas como parte das vozes possíveis e necessárias para o desenvolvimento humano”, reconhecendo que nesse processo, no jogo comunicativo há avanços e retrocessos próprios dos usos da linguagem, o objetivo é que o aluno compreenda como um texto está em constante diálogo com outros textos. No contexto escolar, a escola deve garantir o amplo exercício do uso da linguagem “como forma de instrumentalizar o aluno para o seu desempenho social” (BRASIL, 2000, p. 22, 23).

Por outro lado, quando retroagimos um pouco no tempo, em relação às propostas para a educação, podemos verificar de que antes de 1996, ano de publicação das novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96, em substituição a que estava em vigência de nº 5.692/71)⁶, período que antecede as publicações dos PCNs realizadas nos anos de 1997, 1998 e 2000, a organização curricular de Língua Portuguesa era feita entre: gramática, estudos literários e redação, nesta nova perspectiva, os estudos gramaticais ainda hoje centram-se no entendimento de gramática como eixo principal.

Assim, a partir do levantamento sobre a ocorrência do termo “gramática” em relação ao

⁶ BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 10 fev 2022.

ensino nos PCN, verificou-se que a maioria das menções ocorre no contexto dos conhecimentos de Língua Portuguesa. Ademais, a análise indica que a proposta central dos PCN está centrada na linguagem, considerada como uma perspectiva ampla que engloba os chamados conteúdos tradicionais (Brasil, 2000). Agora, mediante apresentação das ocorrências do termo “gramática” encontradas nos PCN, será feita uma verificação sobre como esse termo ocorre na BNCC e em que contexto ele é mencionado.

2.2. O que diz a BNCC sobre gramática e seu ensino

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p. 7 – grifo no original).

Este documento se organiza em cinco partes: 1. Eixos de integração das práticas de linguagem; 2. Campos de atuação; 3. Objetos de conhecimento; 4. Habilidades; e, 5. Competências. Quanto aos eixos relacionados às práticas de linguagem, a BNCC apresenta: oralidade, leitura/escrita, produção de textos e análise linguística/semiótica. Na sua estrutura, de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, ela tem como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (BNCC, 2017).

Ao apresentar o texto homologado da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, como resultado de um grande avanço para a educação brasileira, o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, demonstra muita satisfação, pois, com este feito, o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira, se alinhando aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo (BRASIL, 2017).

Um dos primeiros destaques dados é que a BNCC já estava prevista tanto na Constituição (1988), quanto na LDB (1996) e nas metas 2, 3, 7, e 15 do Plano Nacional de Educação (2014). Entretanto, conforme Geraldi (2015), a BNCC surge de um processo de implantação de um modelo educacional vertical, como

produto de consultorias universitárias, de comitês de especialistas, de técnicos competentes. Seguindo o mesmo diapasão: implantação vertical, referência para os sistemas de avaliação. Imposição, enfim. Como ocorrera com os PCN, assim que aprovada a BNCC, surgirão os programas “BNCC em ação” para tentar chegar ao chão da escola, copiando o programa “PCN em ação” (GERALDI, 2015, p. 384).

Após a sua aprovação, o texto inicial da BNCC explicita uma ideia que corrobora com essa questão da verticalidade, abordada por Geraldi (2015), quando diz ser

(...) um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (BRASIL, 2017, p. 05).

Através estabelecimento desse conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis aos estudantes, vê-se, inicialmente, a obrigatoriedade e da verticalidade, das quais Geraldi (2015) fala em seu artigo, quando ao mesmo tempo em que rememora a elaboração dos PCN, também critica os pressupostos da BNCC no ensino da língua portuguesa e a sua imposição, que ocorre há mais de 30 anos, da “visão mercadológica e da avaliação padronizada, que fogem à experiência do chão da escola, à realidade do professor e às necessidades do estudante brasileiro” (GERALDI, 2015, p. 381)

Com efeito, quando seguimos na leitura do artigo supracitado, é possível verificar que o cenário em que figura o ensino língua portuguesa e, conseqüentemente, de gramática, nos documentos oficiais, se apresenta um tanto quanto deficitário, especialmente quando tomamos como exemplo o ensino no contexto tradicional, em sala de aula. Por isso, pelos motivos expostos no início da seção e nesta subseção, elencamos para discussão, na BNCC (Res. CNE/CP nº 2/2017), a questão do ensino de gramática e o seu lugar na sala de aula na educação básica, a fim de en-

contrar as ocorrências do termo “gramática” e informações referentes a ele, em suas propostas pedagógicas.

Sendo assim, considerando o papel da BNCC no processo de ensino, define um conjunto progressivo de aprendizagens que os alunos devem desenvolver, também podemos observar que os currículos e as propostas pedagógicas estão para contribuir com a permanência dos alunos na escola.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (BRASIL, 2017, p. 14).

A respeito da aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e o direito de aprender, relacionado à disciplina de Língua Portuguesa, assim como nos PCN, surge o interesse em saber sobre o lugar da gramática na BNCC e quais diretrizes embasam e norteiam as reflexões e práticas educacionais na educação básica, em todo território nacional.

Agora, com um olhar específico para o nosso objetivo, inicialmente, é possível verificar que o termo “gramática” é pouco citado e, nas vezes em que mais ocorre, aparece no tópico que trata dos conhecimentos de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000; BNCC, 2017).

Adentrando um pouco mais na leitura da BNCC (2017), elaborada e publicada quase duas décadas após os PNCs, verificamos que com a mudança nas propostas, também fica nítida a redução das ocorrências do uso do termo “gramática”. Chaga a surpreender que dentre as nove ocorrências, o termo apareça apenas uma vez na introdução aos conhecimentos linguísticos, na área de Língua Portuguesa, nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2017, p. 92), e, depois ocorre mais duas vezes, no ensino médio.

As demais ocorrências do termo “gramática” se dão na área de Língua Inglesa, onde o termo ocorre cinco vezes, sendo uma delas na introdução aos conhecimentos linguísticos (p. 245) e as demais ocorrem nas unidades temáticas dos anos finais do ensino fundamental. E, por fim, o termo ocorre mais uma vez na área de história (BRASIL, 2017, p. 400).

No aspecto da mobilização de conhecimento e habilidades, na BNCC, a despeito do ensino de língua e, mais especificamente, de gramática, torna-se relevante registrar que dentre as nove ocorrências do termo “gramática”, a única vez em que aparece na área de Língua Portuguesa, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (BNCC, 2017, p. 92), ocorre quando esta se refere às práticas, aos objetos de conhecimento e habilidades, nas relações fono-ortográficas do português no Brasil (BNCC, 2017, p. 91), em relação ao aprofundamento das experiências com a língua oral e escrita, iniciadas anteriormente na família e na Educação Infantil, durante o processo de alfabetização e a construção da língua escrita (BNCC, 2017, p. 89).

No tocante às ocorrências do termo no ensino médio, estas se dão, uma no campo das práticas de estudo e pesquisa, quando tratam do aprofundamento na análise e reflexão sobre a língua, relacionado “à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua” (BNCC, 2017, p. 504). E, a outra ocorre nos campos de atuação social, nas práticas de Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/ semiótica (p. 507).

Acerca da proposta de Base, vale ressaltar que enquanto “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2017, p. 7), a BNCC é considerada um instrumento fundamental para garantir as aprendizagens essenciais, que buscam assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que contribuem para a consolidação dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Vale ressaltar que no âmbito pedagógico da BNCC, competência é definida como: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p. 8).

Também merece destaque e está diretamente relacionado à organização curricular a questão da implantação de uma política educacional articulada e integrada, aprovada em 2017 - a BNCC⁷. Como o próprio nome diz, após duas décadas de aprovação das propostas educacionais de acordo com os preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE) e orientação fundamentada

⁷ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2022.

nas Diretrizes Nacionais de Educação (DCN)⁸, esta é a base para o ensino de Língua Portuguesa. Assim, a BNCC é aprovada e apresentada como uma peça base e central para alcançar uma aprendizagem de qualidade, passando a ser uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de currículos e propostas pedagógicas para a Educação Básica brasileira.

Por conseguinte, os destaque feitos acima, levam a alguns questionamentos e reflexões acerca de buscar saber onde estaria a falha na aprendizagem? Neste aspecto, especialmente no que concerne à competência relacionada aos conhecimentos gramaticais, estes levam à necessidade daqueles que pensam, organizam e propõe um ensino alinhado da Língua Portuguesa, a buscarem compreender o que seria ensinar gramática ou para que e como se poderia ensiná-la? (Brasil, 1998, p. 18). E ainda a pensar no professor da disciplina, visto que é importante destacar que todos têm a sua parcela de responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem.

Com este espírito crítico e reflexivo, surgem estudos críticos e inovadores com propostas para o ensino da gramática brasileira, dentre estes, destaca-se a obra gramatical de Perini, objeto desta pesquisa, o qual tem postulado o estudo de gramática como disciplina científica. O autor faz parte de um seleto grupo de autores que se dedica a pensar e elaborar gramáticas contemporâneas do Português falado no Brasil e sua obra é parte da “gramaticografia emergente” (concepção usada por muitos pesquisadores em seus estudos sobre a língua),⁹ considerada uma “virada no processo de gramatização do português” (VIEIRA, 2015, p. 37).

Acerca da produção de novas gramáticas, é salutar a observação de que a maioria delas só passaram a ser publicadas a partir do lançamento dos PCN para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998), os quais foram organizados e publicados com propostas de reformulação, e no caso específico de Língua Portuguesa, que desde a década de 70 apontavam para “mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino” (BRASIL, 1998, p. 17). Estes demonstravam terem sido motivados pela necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país, espe-

⁸ BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 fev 2022.

⁹ Segundo Barroso (2020, p.20-21), Gonçalves, Lima-Hernandes, Casseb-Galvão e Carvalho (2007, p.15) esclarecem que “a constante renovação do sistema linguístico – percebida, sobretudo, pelo surgimento de novas funções para formas já existentes e de novas formas para funções já existentes – traz à tona a noção de ‘gramática emergente’”.

cialmente após a realização de pesquisas linguísticas, que demonstraram possibilidades de avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem. Assim,

O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir (BRASIL, 1998, p. 17).

Em relação à publicação de novas gramáticas, diferentemente da maioria dos lingusitas, destacamos a obra de Mário Perini, “Para uma nova gramática do português” de 1985, publicada antes da LDB/1996 e dos PCNs (1997, 1998, 2000), a qual apresenta-se como uma proposta de elaboração de uma gramática pedagógica, “teoricamente consistente e livre de contradições” quanto ao ensino gramatical. Isto porque, além de tratar-se de um projeto maior de elaboração de uma nova descrição do português padrão, convida os leitores e professores (em formação nas universidades brasileiras) à discussão, à tomada de novas atitudes e à busca de um espírito crítico para renovação dos objetivos no ensino e na prática gramatical, ou seja, convida os professores assumirem, juntamente com os alunos, o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem de gramática.

Consoante Perini (2016, p. 51-52), embora a língua escrita seja bem diferente da fala, nenhum linguista questiona a necessidade de se adquirir competência em português padrão, a questão, segundo ele, é se estudar gramática seria o caminho para adquirir tal competência. Para este autor, a BNCC não consegue dar conta da gramática, por contrariar duas forças – primeiro, um grupo de forças conservadoras, que exigia um retorno ao ensino da gramática e da norma e, segundo outro grupo que opta por uma versão gramatical mais discursiva e interacionista, que trabalha com os gêneros textuais.

É nessa perspectiva de tomada de atitude e busca pelo espírito crítico, com enfoque no ensino e na prática gramatical, que o Gelopa tem desenvolvido as suas pesquisas e projetos, entre os quais esta pesquisa se insere e é sobre este assunto que passamos a discorrer. No âmbito do ensino gramatical, apresentamos um resumo sobre o que há produzido pelo grupo.

3 Sobre gramática e ensino: o que há produzido no Gelopa¹⁰

3.1 Sobre gramática e ensino no Gelopa

Esta pesquisa é parte do projeto “Análise de gramáticas escritas por linguistas brasileiros”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará – Gelopa, cujo objetivo consiste em analisar algumas das gramáticas produzidas por linguistas brasileiros. A partir de então, sobre o tema gramática e ensino no Gelopa, vale destacar que estamos na quarta etapa/fase de seu desenvolvimento e com algumas produções realizadas e publicadas, sobre as quais apresentaremos um resumo ainda nesta seção.

No que concerne à gramática e seu ensino, podemos dizer que desde muito tempo é possível observar que quando se fala em Língua Portuguesa, muitos brasileiros dizem que não sabem “falar bem” português. Então, atento ao desafio de ensinar gramática, desde 2017, o Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (Gelopa) tem buscado responder a algumas perguntas que envolvem o ensino de gramática e de língua. Por isso, criou o projeto: “*Língua, gramática, variação e ensino*”, e junto a este desenvolve, o subprojeto: “*Análise de gramáticas escritas por linguistas brasileiros*”, desde 2017 (FERREIRA; BRITTO; PAIVA, 2017).

É importante dizer que este projeto surgiu a partir da discussão sobre o ensino de gramática, na perspectiva da educação linguística, realizada em 2013, através de uma mesa-redonda com alguns autores da Língua Portuguesa, onde os linguistas falaram sobre as suas gramáticas, a partir da frase provocadora: “Eu defino minha gramática como...” (NEVES; CASSEB-GALVÃO, 2014, p. 9).

Portanto, vale também destacar que, fazendo *jus* ao título, o principal objetivo do projeto é analisar as obras dos linguistas e autores de gramáticas da Língua Portuguesa no Brasil, os quais discutiram sobre gramática na perspectiva de educação linguística. São eles: Ataliba de Castilho, Marcos Bagno, Maria Helena de Moura Neves, Mário Perini, Evanildo Bechara e José Azeredo.

Neste ponto, cabe registrar que, levando em conta os linguistas brasileiros que partici-

¹⁰ Parte deste texto se encontra publicado no livro: Estudos de Linguagem na Amazônia: homenagem aos 15 anos do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará. [Livro digital]. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1011/1/Livro_EstudosdeLinguagemnaAmaz%c3%b4nia.pdf. Acesso em 29 jun. 2023.

param do Simelp/2013, dentre os seis brasileiros, nesta fase dos projeto, com a análise das obras do quarto linguista, neste caso, Mário Perini, o Gelopa, passa de 65% de obras analisadas. Assim, destacamos ainda que enquanto analisamos algumas das gramáticas destes linguistas, paralelamente, buscamos refletir sobre a relação destas gramáticas com o ensino de língua (Riker, 2023).

Disto decorre que, no intuito de estimular e fomentar uma nova visão sobre o ensino de língua e de gramática, e atentos aos desafios da realidade do trabalho docente, no que concerne ao ensino de gramática, e mais especificamente, na região oeste do Pará, na Amazônia, a pesquisa desenvolvida pelo Gelopa, busca responder a quatro questões norteadoras: *O que é gramática?*; *O que é ensinar gramática?*; *Para que ensinar gramática?*; e *Como ensinar gramática?* Neste foco, se insere esta pesquisa, a qual tem por objetivo analisar as obras gramaticais: *Para uma nova gramática do português* (1986 [1985]), *Gramática descritiva do português* (2003 [1995]) e *Gramática descritiva do Português Brasileiro* (2016) de Mário A. Perini.

Acredita-se que foi a partir urgência de refletir acerca do ensino e de discutir o fazer gramatical sob a perspectiva da educação linguística, que foram realizadas discussões, a quais culminaram nas pesquisas e reflexões feitas pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (Gelopa), da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). E, este, dentre os seus projetos também desenvolve pesquisas de cunho bibliográfico, de campo e nas redes sociais.

Destarte, ciente dos avanços dos estudos linguísticos e do surgimento de novas abordagens gramaticais no Brasil, voltamo-nos para teóricos e linguistas contemporâneos, que têm apresentado estudos inovadores com propostas de reformulação da gramática, seu estudo e ensino. Dentre os estes, além daqueles que já tiveram as suas obras analisadas, destacamos a proposta de Mário Perini, teórico que busca oferecer uma descrição “completa” da estrutura da língua.

Sendo assim, enquanto professora, pesquisadora e membro do Gelopa, diante de inquietações como as que estão postas, junto a esta pesquisa busco compreender a concepção de gramática e ensino de língua, na perspectiva do autor, considerando que este tem apontado que o ensino de gramática está mais voltado para regras e normas, com foco no ensino da norma padrão, do que na aprendizagem dos fenômenos da linguagem, propõe uma renovação no ensino.

Inicialmente, observamos que já foram empreendidos outras pesquisas intituladas: *Gramática pedagógica do português brasileiro* (Bagno, 2012) e o ensino de gramática, realizada

por Marlison Gomes Soares, em 2017-2019; O ensino de gramática na perspectiva da *Nova gramática do português brasileiro* do autor Ataliba Teixeira de Castilho, realizada por Adriane Gomes Barroso, em 2018-2020; A concepção de gramática e o ensino de gramática que emerge da obra *A Gramática do Português revelada em textos* de Neves (2018), realizada por Thaíza Oliveira da Silva, em 2019-2021. Além as pesquisas mencionadas e desta que empreendemos, o projeto do Gelopa ainda prevê a análise das gramáticas dos autores que participaram do Simelp/2013.

A seguir, tendo como base as questões norteadoras supracitadas, passamos aos resumos das pesquisas com as respostas apresentadas por três pesquisadores, que concluíram os seus estudos (Riker, 2023), conforme proposto pelo projeto maior de pesquisa do Gelopa.

3.2 Gramática Pedagógica do Português Brasileiro (2012), de Marcos Bagno, analisada por Marlison Soares Gomes (2019)

No intuito no lançar um olhar crítico às tradições gramaticais e estimular o desprendimento entre as definições de certo e errado, ensinadas na educação básica, em 2017, Marlison Soares Gomes (2019) levou a cabo seu projeto e com ele deu-se início a uma sucessão de pesquisas, baseadas nas gramáticas dos linguistas supracitados.

A partir da análise da *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de Marcos Bagno (2012), Gomes entende que, para o autor, a gramática se revela inconstante, considerando a volatilidade de como ela se apresenta em constantes transformações e mudanças, e afirma que “gramática é um sistema inseparável do uso que varia, mas apresenta regularidades. Tal sistema, justamente pelas características apresentadas, passa por constantes processos de variação e mudança, ou seja, é provisório” (GOMES, 2019, p. 40).

Segundo Gomes (2019), para Bagno (2012) o ensino de gramática deve-se mostrar idôneo, a partir de usos reais da língua e não deve considerar exclusivamente os usos literários que não se ratificam na prática do uso cotidiano da língua. Ele defende que um ensino taxonômico que parte de estruturas criadas, sem considerar um contexto, não conduz o aluno a um ensino reflexivo, mas tão somente a um ensino técnico e até mesmo irracional.

Para isso, sugere que se realize atividades epilinguísticas com os alunos, em vez de atividades metalinguísticas, a fim de se fazer um ensino reflexivo de língua. Desta maneira, Bagno (2012) explicita seu objetivo de se ensinar gramática fornecendo-lhes alunos a

possibilidade de adequação da língua aos diferentes contextos, pois existe uma dinamicidade linguística e a variedade aprendida dentro do seio familiar não dá conta desta complexidade, por isso é papel da escola oferecer esta oportunidade.

Ainda, conforme Gomes (2019), Bagno (2012) sugere a substituição do ensino da norma padrão nas escolas pelo ensino de norma culta urbana real e a partir dela propõe mudanças no ensino de língua materna. Ele sugere também que o ensino de língua seja pautado em aulas reflexivas, realizadas através de atividades epilinguísticas, partindo de textos autênticos falados e escritos, em detrimento de um ensino de língua pautado em frases soltas e descontextualizadas. Por último, afirma que uma educação linguística deve partir de observação de usos reais da língua contemporânea, deixando transparente ao aluno o caráter volátil e efêmero de gramática, uma vez que este é provisório.

3.3 Nova Gramática do Português Brasileiro (2010), de Ataliba Teixeira de Castilho, analisada por Adriane Gomes Barroso (2020)

A segunda pesquisa foi realizada por Adriane Gomes Barroso (2020) e pautou-se na *Nova Gramática do Português Brasileiro*, de Ataliba de Castilho (2010), enfatiza que, visando contribuir com o protagonismo do aluno no ambiente escolar, o autor se propõe a um ensino mais voltado para a reflexão de língua e de seus fenômenos, desvelando o conhecimento linguístico armazenado na mente do falante.

Neste aspecto, a partir de uma perspectiva funcionalista baseada na ênfase da língua em uso, em sua interação social e não apenas o uso da gramática como simples instrumento de aprendizagem da língua padrão, Barroso (2020) aponta que através da pesquisa, Castilho busca promover um ensino contextualizado, vinculado à realidade e à vivência do aluno.

Em análise, a pesquisa de Barroso (2020) observa que Neves e Casseb-Galvão (2014, p. 86) destacam que a gramática de Castilho (2010) se dispõe a uma orientação atórica, não fundamentada na língua literária, e sim no português corrente, falado e escrito; é uma gramática que começa pelo texto, somente depois parte para a sentença, e por fim para a palavra. Cabe ressaltar que após análise, as autoras afirmam que esta obra se afasta do gênero gramática, por não se tratar de uma gramaticalista, como as tradicionais, que se detém na classificação das expressões. Antes ele baseia-se nos processos criativos do português brasileiro, buscando ao longo do texto caracterizar a nossa identidade.

Na pesquisa, baseada em Neves e Casseb-Galvão (2014, p. 87), Barroso (2020), destaca que a Gramática de Castilho (2010) traz uma proposta de abordagem multissêmica da língua, em que o método de análise de qualquer expressão linguística mobiliza simultaneamente quatro sistemas (léxico, gramática, semântica e discurso).

Pelos exemplos dados pelos autor, Barroso (2020, p. 54) diz que é possível verificar, desde as primeiras páginas, que o autor ele por um diálogo com o leitor, além de valorizar a identidade do brasileiro, pois seu estudo é voltado para a língua portuguesa falada no Brasil, destacando sua variedade, os traços culturais e particularidades perceptíveis nesta modalidade. Assim, Barroso (2020) aponta para a relevância das reflexões de Castilho sobre o tema, que vêm cada vez mais a contribuir para ensino de língua.

Desta forma, a pesquisa de Barroso (2020) trouxe à luz esclarecimentos e contribuições, principalmente, referente à questão de “como ensinar gramática” na atualidade, destacando que em sua obra Castilho (2010) apresenta alguns métodos de ensino, que forneceram um novo olhar ao professor, na condução da aprendizagem de fenômenos linguísticos em sala de aula.

Em continuidade ao Projeto do Gelopa, Thaíza Oliveira da Silva (2021), analisa a mais recente gramática escrita por uma linguista brasileira, a Gramática do Português revelada em textos, de Maria Helena de Moura Neves (2018), que, na tentativa de verificar quais contribuições esta oferece para o ensino de língua portuguesa no Brasil, também tem por cerne responder às quatro perguntas norteadoras.

3.4 A gramática do português revelada em textos (2018) de Maria Helena de Moura Neves, analisada por Thaíza Oliveira da Silva

Para este fim, além da obra de base, Silva (2021) lança mão de quatro obras sobre gramática e ensino de gramática, a saber: A Gramática Passada a Limpo: conceitos, análises e parâmetros (2012); Que Gramática estudar na escola? (2014); A Gramática: história, teoria, análise, ensino (2002); e Texto e Gramática (2013), a partir das quais faz um quadro comparativo estabelecendo as respostas encontradas para cada pergunta norteadora, a fim de comparar a convergência das propostas feitas nas obras anteriores com as da gramática atual.

Por conseguinte, tal qual as demais pesquisas, Silva (2021) traz uma importante contribuição ao processo formativo e ao preenchimento das lacunas com as questões que norteiam o projeto macro do Gelopa. Mostra que a língua não se reduz a fatores linguísticos,

uma vez que há fatores extralinguísticos associados ao ensino de língua, fatores estes que necessitam ser considerados, não somente para o ensino de língua eficaz, mas para a emancipação linguística.

Assim, a partir de uma descrição comentada de *A Gramática do Português Revelada em Textos* (2018), Neves, Silva (2021) apresenta as possíveis respostas às quatro perguntas norteadoras em diálogo como outros textos, deixando claro que a proposta da obra, Neves (2018) busca “orientar a condução de uma reflexão sobre o uso linguístico que leve à apreensão daqueles mecanismos gramaticais da língua construtores dos sentidos, dos valores, dos efeitos obtidos” (p. 18), visando a “apreensão da gramática que organiza a interação, que organiza a informação e que organiza semanticamente os textos” (p. 18). Conforme Silva (2021) neste ponto, a obra da autora se distancia das gramáticas mais tradicionais ao conceber a gramática como organização/estrutura da língua, não como aquela que dita ou prescreve regras para se “falar bem” ou se “escrever bem” (SILVA, 2021, p. 37).

No que concerne à obra e às respostas para as questões norteadoras, Silva (2021, p. 68) as apresenta em diálogo com outros autores e outras quatro obras de Neves (2018), visto que esta obra não responde às perguntas de maneira objetiva. As obras são “A Gramática Passada a Limpo: conceitos, análises e parâmetros” (2012); “Que Gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa” (2014); “A Gramática (história, teoria, análise, ensino)” (2002); “Texto e Gramática” (2013).

Sendo assim, para responder à primeira pergunta: O que é gramática? Silva (2021, p. 73) destaca algumas respostas, conforme segue: “a gramática é o suporte da relação entre a cadeia sonora e o significado, respondendo, no fundo, pelos sentidos e pelos efeitos que a rede montada na linguagem equaciona e revela”. É como um “funcionamento”: a gramática como organização das relações, como construção das significações, como definição dos efeitos pragmáticos, enfim, como mecanismo que faz do texto uma peça em função” (NEVES, 2012, p. 188, 189).

Nesta perspectiva, a concepção básica gramatical é de “um sistema de princípios que organiza os enunciados, pelo qual, naturalmente, os falantes nativos de uma dada língua se comunicam nas diversas situações de uso” (Neves, 2014, p. 80). E, “por construir uma estrutura cognitiva, a gramática é sensível às pressões do uso. Ou seja, a gramática é flexível, porque é ajustável, a partir de centros categoriais, ou núcleos nocionais” (NEVES, 2002, p. 173), as gramáticas são “sistemas adaptáveis” (NEVES, 2002, p. 176).

Sobre a segunda pergunta “Que é ensinar gramática?”, Silva (2021, p. 77) ensinar gramática é “olhar reflexivamente a língua em inter-relações e em interfaceamentos, que só a língua viva pode revelar” (NEVES, 2012, p. 193). Conforme Silva (2021, p. 81), ensinar gramática está associado ao domínio do cálculo de sentido que o falante produz ao escolher, dentre variadas opções no paradigma, um sintagma específico e não outro, já que ao usá-lo projeta uma emissão de efeitos do seu discurso dentro de um contexto de interação em que está circunscrito. Ensinar gramática seria, então, fazer o aluno refletir sobre esse cálculo para dominá-lo e fazê-lo de forma consciente (NEVES, 2018).

O exercício de reflexão nos leva a buscar compreender a terceira pergunta: Para que ensinar gramática? Falar da finalidade do seu ensino, entretanto, o ensino de língua reduzido ao ensino de gramática (gramática esta do legado da tradição gramatical) é um equívoco. Por isso, Silva (2021) fala sobre a importância da interação, do contexto para o entendimento da gramática, do funcionamento das estruturas, e apresenta como exemplo a diversidade de possibilidades de se indeterminar o sujeito. Diz também que normalmente, a tradição gramatical apresenta duas formas de sujeito indeterminado: o verbo na terceira pessoa (Tanto fizeram que houve separação e o uso do pronome -se com verbos transitivos indiretos (Anos mais tarde, pensou-se em dar liberdade aos que quisessem vir tentar fortuna (NEVES, 2018, p. 92-93).

Nesse contexto, refletir sobre gramática requer que reflitamos sobre a língua, sobre como ela se constitui, sobre como ela funciona (SILVA, 2021, p. 87, 88). E assim, passamos para a quarta e última resposta acerca de “Como ensinar gramática?”, ao que Neves (2012) defende a proposta de que a gramática da língua seja vista como a responsável pelo entrelaçamento discursivo-textual das relações sustentadas pela cognição, que se estabelecem na sociocomunicação (NEVES, 2012, p. 185). De modo a se buscar uma “proposta escolar de tratamento de gramática que não se isole da vivência da linguagem, ou seja, que ponha em estudo, realmente, a gramática da língua em função” (NEVES, 2012, p. 193).

Assim, para Neves (2012) o ensino de gramática deve ocorrer a partir dos usos reais da língua, lance mão do texto com o objetivo de contextualizar os exemplos que normalmente utilizados em sala de aula, correlacionando com a possibilidade de o aluno poder ver que ela constitui o entrelaçar do discurso e o texto e que ela os estrutura, ainda que não esteja relacionada tão somente à estrutura, mas, também, ao alcance semântico da escolha feita pelo falante (Silva, 2021, p. 89-90). E, finaliza com algumas considerações e um breve comparativo entre as respostas de

Bagno (2012), de Castilho (2010) e de Neves (2018) onde eles respondem a cada uma das perguntas.

Dando seguimento ao projeto de pesquisa, sobre análise das gramáticas de linguistas brasileiros, antes de responder preliminarmente às questões norteadoras, apresentamos uma breve descrição das obras de Mário Perini (1986 [1985]; 2003 [1995]; 2016), nas quais ao mesmo tempo em que suscita discussões sobre problemas reais da análise da língua, baseada em fatos observáveis do português padrão atual, o autor busca contribuir com os estudos de língua portuguesa.

4. Gramática e ensino nas obras de Mário Perini – Breve descrição

4.1 Biografia do autor

Mário Alberto Perini, professor emérito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é um linguista brasileiro, conhecido por seus trabalhos nas áreas gramática do português (com foco na sintaxe). Graduado em Letras pela UFMG (1967) e doutorado pela University of Texas (USA/1974), lecionou na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e nas universidades norte americanas de Illinois e Mississippi. Recebeu, em 1996, o Prêmio Fundep, da Fundação de desenvolvimento da Pesquisa, da UFMG, e em 2010, a Medalha Isidoro de Servilha do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (2009)¹¹ e, em 2021, foi eleito Sócio Honorário da Associação Brasileira de Linguística (Abralin) e juntamente com ele Maria Helena de Moura Neves; e antes deles, em 1983, Ataliba de Castilho.¹²

Autor de mais de 22 livros na área de linguística, inclusive a primeira gramática do português brasileiro falado: *Modern Portuguese*, publicada pela Universidade de Yale, em 2002, Perini atua na subárea de Teoria e Análise Linguística, com concentração em português brasileiro, sintaxe, ensino de português e estudos do léxico. Enquanto pesquisador do CNPq, divide com a Prof. Larissa Santos Ciríaco, também da UFMG, a liderança do Grupos de Pesquisa Valências verbais do português brasileiro, formado em 2013.¹³ E, Além de artigos em revistas especializadas, já publicou alguns gramáticas e nos últimos anos, tem se empenhado na produção de materiais para a reformulação do ensino de gramática.

Há tempos pesquisadores e professores de língua portuguesa vêm demonstrando uma insatisfação com as deficiências da gramática normativa, apontando o crescente desinteresse dos alunos por este campo do ensino. Diante desse quadro, conforme Perini, as maiores lacunas di-

¹¹ Nota do Editor na Gramática do Português Brasileiro (PERINI, 2010, p. 15).

¹² São Sócios Honorários da Abralin todos os seus ex-presidentes e os associados que, a critério da comissão própria, composta por todos os sócios honorários, tenham contribuído ou estejam contribuindo de forma relevante para o desenvolvimento da Linguística. Disponível em: <http://abralin.org/site/honorarios/> Acesso em: 21 de jun 2023.

¹³ O Grupo de pesquisa do CNPq Valências verbais do português brasileiro tem como objetivo central elaborar um dicionário de verbos do português brasileiro utilizados na fala em relação a suas valências (as construções em que eles podem ocorrer) e de uma gramática escolar voltada ao Ensino Médio. Contudo, as discussões teóricas sobre as valências verbais, o levantamento e a descrição dos verbos por Perini são bem anteriores à formação do grupo.

zem respeito à falta de coerência interna, à sua inadequação às realidades de nossa língua hoje e à má formulação de normas e definições.

Como veremos nesta seção, apoiado nas contribuições e evoluções dos estudos linguísticos das últimas décadas, Perini elaborou uma série de gramáticas e com isso veio suscitando algumas discussões sobre os fatos que se observam num exame crítico da língua portuguesa atual, além da necessidade de se repensar o ensino de gramática. Assim, propondo uma reformulação no ensino, o linguista procura descrever as lacunas dos compêndios tradicionais e, sempre que possível, apresenta suas propostas sob um novo enfoque, com mais rigor e de acordo com estudos mais recentes.

Tendo em vista que o cerne da nossa pesquisa, se situa em responder às quatro perguntas norteadoras, tomando como base as gramáticas de 1986(1985), 2003(1995) e 2016, produzidas por Perini, no intuito de verificar quais contribuições elas oferecem para o ensino de gramática da língua portuguesa, no Brasil, apresentamos a descrição das obras de base para esta pesquisa, a saber: a) *Para uma nova gramática do português* (1986 [1985]); b) *Gramática descritiva do português* (2003 [1995]) e, c) *Gramática descritiva do Português brasileiro* (2016).

4.2 Para uma nova gramática do português (1986 [1985]) - PNGP

Em relação à publicação de gramáticas, diferentemente da maioria dos lingusitas, destacamos a obra de Perini, intitulada “*Para uma nova gramática do português*” de 1985 (1986), publicada mesmo antes da LDB/1996 e dos PCNs (1997, 1998, 2000), a qual apresenta-se como uma proposta de elaboração de uma gramática pedagógica, “teoricamente consistente e livre de contradições” quanto ao ensino gramatical.

De acordo com Perini (1986), a obra, descrita abaixo, consiste em uma proposta de elaboração de uma gramática pedagógica, “teoricamente consistente e livre de contradições” (p. 6) quanto ao ensino gramatical, destinada a professores em formação nas universidades brasileiras. Trata-se também de parte de um projeto maior de elaboração de uma nova descrição do português padrão (p. 7) e ao mesmo tempo um convite à discussão dos traços de uma nova gramática portuguesa (p. 7), à tomada de novas atitudes e busca de um espírito crítico (p. 7-8). Em suma, é um convite à renovação dos objetivos no ensino e na prática gramatical; para a partir dos estudos

linguísticos, pensar realisticamente na elaboração de uma gramática alternativa à gramática usual, ligada à tradição gramatical.

Observada esta premissa, a obra se apresenta dividida em prefácio e sete capítulos: 1. *Introdução*; 2. *Doutrina explícita e doutrina implícita*; 3. *Três problemas básicos*; 4. *As bases da nova gramática*; 5. *Os dados da análise*; 6. *Vocabulário crítico*; e 7. *Bibliografia comentada*. Logo no Prefácio, o autor justifica a necessidade da sua proposta e expressa a sua intenção de romper as barreiras da Gramática, chamada por ele de “tradicional” (PERINI, 1986, p. 6, 7).

Em relação à proposta de elaboração de uma nova gramática do português, da qual tratamos nesta pesquisa, é importante ressaltar que a primeira proposta lançada por Perini, acontece em meados da década de 1980 e é direcionada para alunos do curso de letras. Tal proposta se justifica pela necessidade de se ter uma gramática descritiva, que seja “sistemática, teoricamente consistente e livre de contradições” (PERINI, 1986, p. 6).¹⁴

A proposta de Perini é feita a partir da sua observação de algumas falhas na descrição herdada da gramática tradicional, tida pelos professores como uma doutrina gramatical ultrapassada, incoerente e, muitas vezes, até simplista, entretanto, a usam por falta de alternativas viáveis e por não terem outra para colocar no lugar (PERINI, 1986, p. 5). Ante a isso, o autor aponta as falhas, resumidamente, em três grandes pontos relacionados à “sua inconsistência teórica e falta de coerência interna; seu caráter predominantemente normativo; e o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes” (PERINI, 1986, p. 6) Segundo ele, estes pontos são a base para o ensino de uma gramática satisfatória, por isso, tanto merecem cuidadosa atenção e quanto devem ser repensados (Ibidem).

Neste sentido, com vistas a ter uma gramática satisfatória, inicialmente, Perini propõe que nela, as afirmações de cunho normativo, devem constar em seu devido lugar, de modo que o dialeto seja apresentado como umas das variedades da língua, descrevendo as principais variantes (regionais, sociais e situacionais) do português brasileiro, a fim de que se abandone “a ficção, cara para alguns, de que o português do Brasil é uma entidade simples e homogênea” (Ibidem).

Um ponto relevante é o de que Perini deixa claro que, em sua proposta de elaboração de uma nova gramática, ainda incipiente, tomou como ponto de partida, apenas os tópicos, considerados como as grandes falhas da doutrina gramatical vigente. Assim, no intuito de contribuir com

¹⁴ Vale registrar que, como neste momento estaremos nos referindo à descrição e análise preliminar de uma obra específica, a saber: Para uma nova gramática do português, de Mário A. Perini (1986), muitas vezes, como retomada à referência, utilizaremos a expressão “autor”, especificamente para nos referirmos ao autor da obra.

a ideia desta proposta, a partir de uma crítica da posição tradicional, em relação à generalização, ele propõe uma solução geral e, para isso, se ocupa em apresentar uma descrição sistemática, de modo que apresente uma teoria consistente, bem fundamentada e livre de contradições (Ibid. p. 6-7).

Outro ponto relevante a ser destacado é o de que, para Perini, esta obra deve ser encarada como “um convite à discussão dos grandes traços de uma nova gramática portuguesa, que possa servir de apoio à renovação do ensino gramatical (...)” (PERINI, 1986, p. 7). E, pela perspectiva por ele adotada, as suas ideias de ensino diferem-se daquelas propostas pela tradição gramatical. Assim, ele sugere que o ensino de gramática seja acompanhado de um amplo debate sobre os fundamentos desse ensino e, por isso, chama os leitores à criação de novas atitudes, caracterizada por um espírito crítico, a fim de que por meio do ensino de gramática, seja proporcionado aos alunos um campo para o exercício da argumentação e do raciocínio, a fim de que estes contribuam para a sua formação intelectual (Ibid. p. 7-8).

Neste aspecto, preocupado com os moldes da nova gramática, logo na introdução da obra, Perini se refere ao objetivo de preparar uma gramática pedagógica, por isso, destaca o trabalho de selecionar uma linguagem acessível, para transmitir os resultados da investigação científica das décadas anteriores ao desta publicação. Para tanto, na sua empreitada de descrição, o autor reconhece a importância de pensar no uso de uma linguagem apropriada para apresentar, de modo aprofundado, as soluções encontradas, tal como procedem os autores de textos das disciplinas, como a Física, Biologia ou Sociologia. Acerca disso, é possível observar que

ninguém tenta colocar já no primeiro momento, ou em textos dirigidos a não especialistas, todas as complexidades da teoria, ou toda a confusão das discussões acadêmicas. O objetivo é, antes de tudo, comunicar resultados, deixar entrever métodos e evitar dar a impressão de que a disciplina é um conjunto de princípios fixos e universalmente aceitos (PERINI, 1986, p. 9-10).

Então, para alcançar os seus objetivos, no sentido de “neutralizar, (...) os grandes problemas não-resolvidos da teoria linguística moderna” (PERINI, 1986, p. 10), Perini aponta, dentre as dificuldades, a escolha do arcabouço teórico a ser adotado. E, acerca disso, diz que apresentará uma visão superficial, a qual permita apresentação de um panorama que seja aceitável para muitos linguistas. Como por exemplo, ao abordar o problema observável entre a estrutura (superficial) e a interpretação semântica (significado) como solução, segundo ele, optar por uma delas seria

arbitrário e, ainda assim, não garantiria um modelo predominante em Linguística. E observa que isso não deve ser exigido dos professores. (Ibid. p. 10).

A esse respeito, Perini delimita a sua teoria e o seu método e, a seguir, aponta uma possibilidade de solução de modelo de análise, que mais considera aceitável:

incluiremos na gramática uma dupla descrição, a saber (a) uma descrição em termos formais da estrutura sintática superficial; e (b) uma descrição de aspectos da interpretação semântica, colocada, na medida do possível, em paralelo com a descrição sintática. No caso da sintaxe e da morfologia, far-se-á um esforço no sentido de preservar, onde possível, a nomenclatura tradicional. Já no caso da semântica não vejo como isso possa ser feito, dada a inexistência pura e simples de uma terminologia semântica minimamente coerente dentro da gramática tradicional (PERINI, 1986. p. 10).

Assim, dado ao estado em que se encontram os estudos linguísticos, o autor indica que, seguirá a linha mestra da descrição, com diferente grau de exaustividade. Desta forma, na tentativa de dar uma visão mais abrangente da estrutura da língua, inicialmente, faz uma descrição formal (morfofossintática) e em relação à semântica, para o momento, apenas a esboça, de maneira geral, como “uma espécie de antologia de apêndices à descrição gramatical” (PERINI, 1986, p. 11).

Neste sentido, Perini parte de uma abordagem teórica da gramática tradicional (a qual passa a se referir abreviadamente como (GT))¹⁵. E, com a preocupação de explicitar as crenças e os princípios gerais implícitos na prática da análise da língua, buscando conservar uma linguagem tradicional, ele inicia a sua discussão explicitando os pontos fracos da doutrina gramatical vigente, com vistas a tratar das grandes questões básicas, relacionadas às falhas apontadas e que serão tratadas no decorrer de seu trabalho. Com efeito, esta gramática é construída sobre o que o autor denomina de “caos teórico” (PERINI, 1986, p. 11), que contrasta com a maioria das obras correntes, nas quais é incomum encontrar discussões a respeito das bases teóricas da gramática (Ibid. p. 11).

Aqui, ressaltamos um detalhe importante no que diz respeito às críticas do autor, nas quais ele faz questão de destacar que são feitas à gramática e não aos gramáticos, ou seja, a crítica vai para a tradição gramatical, da qual os gramáticos são vítimas, já que faziam um “pouco

15 Destacamos que a utilização da abreviatura do termo gramática tradicional (GT), feita por Perini será utilizada em diversos momentos do texto, acompanhando a proposta original do autor (PERINI, 1986, p. 11).

mais do que uma compilação estéril” (PERINI, 1986. p. 11). Isto, por falta de trabalhos de análise da língua, feitos sobre as bases sólidas, conforme os princípios da Linguística moderna. Vale ressaltar que, somente a partir dos estudos linguísticos desenvolvidos no Brasil, tornou-se possível pensar e elaborar uma alternativa para a gramática usual, da época. (Ibid. p. 10-11).

A seguir, para falar sobre a pouca consistência da GT, Perini toma como exemplo a definição comum de sujeito dada na gramática, baseada em Cunha (1975), o qual diz que “O sujeito é o termo sobre o qual se faz uma declaração” (CUNHA, 1975, p. 137). A partir desta definição, ele passa a refletir se essa noção de sujeito se mantém unificada e consistente e se vale para todas as regras de referência, na análise gramatical, considerando essa característica daquele sobre o qual se faz uma declaração (PERINI, p. 12).

Entretanto, ao olhar mais adiante se depara com a afirmação de que “Algumas vezes o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento. Dizemos, então, que o sujeito é indeterminado” (CUNHA, 1975, p. 141). Aqui, Perini questiona sobre a existência do sujeito indeterminado, tendo em vista o fato de a formulação acima ter sido elaborada considerando aquele que pratica a ação e não o ser sobre o qual se faz uma declaração, como no caso da primeira definição (Ibid. p. 12-13).

A partir deste exemplo, e de outros que serão vistos mais à frente, o autor afirma que, neste ponto, a gramática é inconsistente ou incompleta, por não presumir e não fazer uma conexão entre o sujeito e aquele que pratica a ação. Segundo ele, falta esforço teórico de tentar conciliar crenças, como a de que o sujeito exprime o nome daquele ser que pratica a ação, para que se tenha “um corpo doutrinário logicamente consistente - uma teoria gramatical” (PERINI, 1986, p. 13).

Por esse motivo, Perini aponta “a ausência de conscientização adequada do importe teórico das afirmações que constituem a gramática” (PERINI, 1986. p. 13) como a grande falha da tradição gramatical. Um problema que está na raiz que separa a doutrina gramatical e a prática da análise, conforme observado nos exemplos acima, em relação à definição do sujeito. Isto implica a baixa qualidade da descrição gramatical, quando se vincula uma análise a uma teoria do funcionamento linguístico com deformação na doutrina e na prática gramatical (Ibid. p. 12-13).

Sendo assim, a partir dessa conscientização a respeito dos defeitos de uma tradição deformada, imbuído pela tarefa de fazer uma nova gramática e de construir algo novo, após isolar

os problemas gerais, Perini intenta começar a colocar novos alicerces no lugar daquilo que, dentro da sua proposição, vier a ser descartado. E nessa proposta de trabalho, ele trata da doutrina explícita e da doutrina implícita, e defende a existência de duas doutrinas gramaticais dentro da GT, sobre as quais propõe novas abordagens e questionamentos (Ibid. p. 14, 17).

Em sua abordagem, Perini estabelece as divisões entre a “doutrina gramatical explícita” (DGEx.), oficialmente reconhecida e expressa na GT, e a “doutrina gramatical implícita” (DGImp.), a qual guia as nossas decisões dentro da prática da análise gramatical e não está expressa na GT. Embora rejeitada e não reconhecida, em sua existência, a DGImp. exerce papel importante para o uso e abstração do falante da língua e, além de ser menos contraditória, consegue modificar o conceito tradicional contido na DGEx., a mais utilizada no ensino básico, mesmo não sendo usual para ninguém (Ibid. p. 17).

A seguir, Perini procede ao aspecto mais descritivo, utilizando exemplos mais concretos referentes à análise, em relação à definição de sujeito, termo que denota o ser que pratica a ação. Aí reside uma crítica e um questionamento do autor, que, ao desenvolver o tópico sobre Incoerência e autoritarismo, também argumenta sobre a importância da DGImp. No entanto, sem desvincular ambas as doutrinas, defende como um dos encargos do professor nas escolas esclarecer sempre o porquê das suas desarmonias e em prol do valor educativo que estas doutrinas representam, e ressalta a necessidade de os profissionais da língua desenvolverem questionamentos críticos para a GT, para torná-la realmente útil aos estudantes.

A partir da crítica explicitada na desarmonia entre DGEx. e DGImp., discute e aponta os Três problemas básicos, os quais merecem atenção para a compreensão da necessidade de renovação da nova gramática, relacionados aos aspectos: *Formal e o semântico*; *A noção de “paradigma gramatical”*; e *Classes e funções*. Para isso, em relação aos aspectos formal e o semântico da linguagem, evidencia a necessidade de uma boa gramática relacionar claramente o aspecto e a forma, com a semântica, no que se refere ao sentido atribuído. Conforme o autor, essa semântica é plural (contextual), fato esse que não é levado tão em conta pela GT, pois o fenômeno sintático é muito melhor compreendido do que o fenômeno semântico. Isto significa que, “qualquer descrição semântica de uma língua deverá ser menos completa e satisfatória do que as descrições formais (sintáticas e morfológicas) que estamos em condições de produzir” (PERINI, 1986, p. 26).

No tópico seguinte, o autor busca definir a noção de “*paradigma gramatical*”, considerada uma questão sensível e, ao mesmo tempo, complexa, devido à instabilidade dos conceitos. Mas, segundo ele, essa noção é muito importante para estruturar uma teoria sistematizada, na descrição gramatical voltada ao âmbito semântico da língua, uma vez que esta é pouco elaborada na GT e permite formulações de definições morfológicas (p. 34-35). E, no último tópico, ao esclarecer que os conceitos parecem incompletos e, considerados por ele, deficientes no que diz respeito aos nomes de classe, em relação às definições entre classes (conjunto de formas linguísticas) e função (um princípio organizacional da linguagem) das palavras, (p. 40), o autor propõe soluções que incluam a classificação das palavras, na classificação das formas sintáticas.

Por conseguinte, ao fundamentar suas críticas às posições tradicionais, Perini passa a explicitar alguns pressupostos para a construção de sua proposta estrutural, para *As bases da nova gramática*, considerada por ele, “mais adequada ao português” (p. 42) e, de antemão, deixa expresso um convite à pesquisa. Desta forma, discorre sobre o papel da descrição semântica (contexto literal) e da pragmática (contexto linguístico) e defende que o estudo do significado deve ser incluso em uma gramática (p. 50). Assim, retoma as questões relativas à semântica, ao contexto e aos pragmatismos dos elementos gramaticais e aborda as seis categorias consideradas basilares para a compreensão dos significados encontrados na GT: denotação, funções temáticas, dêixis, força ilocucionária, tratamento (pronome) e *status* funcional (p. 52-53).

A seguir, examina o problema da inclusão da análise do discurso na descrição gramatical, visto observar que, normalmente, a GT não considera fenômenos ligados à organização do discurso, e chama atenção para os traços discursivos na descrição dos aspectos funcionais da linguagem, assim, apresenta definições acerca do que chama de *status*: tópico e comentário, foco de contraste, definido e indefinido, dado e novo (p. 59). E destaca que estes *status* não são mutuamente exclusivos; devem ser encarados como traços que podem superpor-se livremente uns pelos outros.

Em seguida, passa a postular sobre o planejamento de uma descrição coerente da sintaxe da língua relacionado aos elementos elípticos (“subentendidos”) e aos constituintes vazios (provocados pelo subentendido), elementos válidos para a análise gramatical (p. 60-61). Neste subtópico, são abordadas teorias acerca das análises sintáticas frasais possíveis, como a teoria da “análise abstrata” (sobre os “nódulos vazios”) e discussões relacionadas aos verbos e substantivos “lexicalmente vazios”: interpretação semântica, coordenação a estruturas paralelas, enquadra-

mento em uma estrutura típica da língua, presença de sujeitos e objetos, reposição de itens elípticos (p. 64-66).

Na tarefa de empreender a elaboração da nova gramática, o autor entende que é necessário selecionar uma das propostas e, neste intento, segue à discussão do último tópico acerca das bases da nova gramática, concentrando-se no “problema da classificação das palavras”, o qual gira em torno do “grau de correspondência entre o aspecto formal e o semântico das expressões linguísticas” (p. 74). Assim sendo, ele argumenta sobre a importância de o estabelecimento das classes de palavras ser feito (na sintaxe) com base no estudo do comportamento sintático das palavras e deixa claro que, diante de suas análises e das tarefas a serem cumpridas, apurará se, nessa nova gramática, valerá à pena continuar utilizando o termo “classes de palavras” (p. 77, 84).

Depois de apresentar os principais elementos, pontos-base de sua proposta teórica, que fazem parte do seu projeto na elaboração da nova gramática do português (que levará a cabo nos próximos anos), Perini defende o ensino de gramática por ser uma disciplina útil na formação intelectual dos estudantes. Neste sentido, ao introduzir os dados de análise e a fim de criar uma nova linguagem para uma gramática pedagógica, ele instiga tanto à leitura de seu livro quanto à realização de pesquisa.

Assim sendo, Perini trata sucintamente do modo como o português-padrão brasileiro está sendo descrito (em sua variedade) e defende o uso de textos técnicos e jornalísticos, considerados relevantes e uniformes em sua estrutura, para obtenção de dados do português-padrão, com objetivo de ter-se um ensino de língua mais realista (p. 87-88). E, no Vocabulário crítico, o autor resalta que buscou utilizar terminologias conhecidas, além de definir os principais termos técnicos presentes em sua obra (p. 89), e algumas denominações elaboradas por ele. E, finalmente, na Bibliografia comentada, de maneira atenciosa, ele tece comentários pontuais para cada referência bibliográfica utilizada no decorrer de sua obra.

Feita a leitura do texto e observadas algumas das críticas feitas por Perini, aproveitamos para fazer algumas considerações a respeito delas, especificamente em relação à definição de sujeito apresentada na gramática de Cunha (2017), observamos que nem todas as gramáticas incluídas no rol de “tradicionais” apresentam a mesma descrição, como é o caso de Cunha e Cyntra e Bechara, por exemplo, que divergem, em certa medida em relação à definição do sujeito. Enquanto Cunha e Cyntra (2017) definem explicitamente o sujeito como “o ser sobre o qual se faz uma declaração” (CUNHA; CYNTRA, 2017, p. 136 e 142), Bechara chama de sujeito “à unidade

ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa com o núcleo verbal para constituir uma oração” (BECHARA, 2009, p. 497-498).

Ainda acerca da definição de sujeito, Azeredo (2010, p. 261) diz que “Para os linguistas que procuram nos indícios formais a pista para o reconhecimento das funções sintáticas, o sujeito deve ser definido como o “termo que comanda a variação número-pessoal do verbo”. Em relação à descrição, o exemplo acima demonstra que nem sempre são realizadas nos mesmos moldes e ilustra que o problema encontrado em uma gramática pode ser diferente do problema encontrado em outra.

Agora, em relação à proposta de elaboração de uma nova gramática do português, da qual tratamos nesta pesquisa, é importante ressaltar que a primeira proposta lançada por Perini, acontece em meados da década de 1980 e é direcionada para alunos do curso de letras. Tal proposta se justifica pela necessidade de se ter uma gramática descritiva, que seja “sistemática, teoricamente consistente e livre de contradições” (PERINI, 1986, p. 6).¹⁶ Algo que precisamos ter em mente, refere-se a este direcionamento para os alunos do curso de letras, tendo em vista que este público-alvo pode variar de acordo com a linha de pesquisa ou corrente linguística.

Ante a isso, o autor aponta as falhas, resumidamente, em três grandes pontos relacionados à “sua inconsistência teórica e falta de coerência interna; seu caráter predominantemente normativo; e o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes” (PERINI, 1986, p. 6). Segundo ele, estes pontos são a base para o ensino de uma gramática satisfatória, por isso, tanto merecem cuidadosa atenção e quanto devem ser repensados. (Ibidem). Acerca da terceira falha apontada por Perini, destacamos que para a sociolinguística, dialeto é o mesmo que variedade, ou seja, é uma língua usada efetivamente pelos falantes de um determinado grupo social, o que de fato não corresponde ao padrão escrito da língua.

E, ainda sobre esta obra, verifica-se que Perini empreende um trabalho exaustivo, mas não cansativo, com múltiplos exemplos pertinentes para dar base à defesa de suas propostas. Utiliza a escrita padrão da língua, com argumentação ampla e bem fundamentada, entretanto usa termos acessíveis, o que torna, o texto de fácil leitura e compreensível. Ele acredita e defende que uma das finalidades do ensino gramatical é conscientizar o estudante de sua língua, da língua que ele

¹⁶ Vale registrar que, como neste momento estaremos nos referindo à descrição e análise preliminar de uma obra específica, a saber: Para uma nova gramática do português, de Mário A. Perini (1986), muitas vezes, como retomada à referência, utilizaremos a expressão “autor”, especificamente para nos referirmos ao autor da obra.

deve aprender a manejar, seja lendo, seja escrevendo. Ele reconhece que “a tarefa de lançar as bases da nova gramática é necessariamente longa” (p. 85), e compreende os limites de sua obra, porém não deixa de apontar caminhos, alguns destes, tratados em forma de críticas à GT, no objetivo de criar um tipo de atitude, que permitirá à disciplina ser realmente útil na formação intelectual dos estudantes.

A seguir, passamos à breve descrição da composição da Gramática descritiva do português (2003).

4.3 Gramática descritiva do português (2003 [1995]) - GDP

A *Gramática descritiva do português (2003 [1995])* - GDP, de Perini, aponta para dois pontos de vista considerados os mais significativos à defasagem dos estudos gramaticais. No primeiro, destaca que “os estudos de gramática [...] têm sido influenciados por uma atitude questionável frente ao objeto de estudo e ao seu ensino” (PERINI, 2003, p. 21). E, no segundo, relacionado ao atraso dos estudos gramaticais, ele ressalta que se deu pela “falta de incorporação dos resultados teóricos e práticos da pesquisa linguística das últimas décadas (PERINI, 2003, p. 22).

A vista disso e na tentativa de apresentar a gramática do português seguindo uma orientação teórica coerente e mais atualizada, indo além da proposta do primeiro livro sobre o assunto, *Para uma nova gramática do Português* (1985), e no intuito de chegar a uma análise diversa da usual, GDP propõe uma nova gramática, agora baseada em uma nova maneira de “descrever a estrutura do português — partindo de princípios teóricos muito mais rigorosos do que aqueles em que se baseiam as gramáticas atualmente disponíveis, para chegar a uma análise bastante diferente da usual” (PERINI, 2003, p. 21). Ou seja, uma renovação no ensino de gramática portuguesa na educação básica.

Dentre os objetivos desta obra, inicialmente, destaca-se o que visa contribuir para “uma reorientação radical dos estudos de língua portuguesa: do exame das gramáticas para o exame dos fatos da língua — sem desprezar o exame das gramáticas, mas submetendo-as a uma crítica rigorosa” (PERINI, 2003, p.15). Isso requer do leitor uma nova atitude frente ao estudo da gramática (p. 16).

Concernente à descrição, e GDP traz algumas novidades referentes a uma aplicação mais abrangente da estrutura do português e vale observar que todos os princípios gerais, assim como a

maioria das noções utilizadas nesta descrição, têm o seu lugar comum na pesquisa linguística nas últimas décadas (p. 21). Neste aspecto, com objetivos “pouco modestos” (p. 21), além de contribuir para a reformulação do ensino gramatical, agora exige-se a assimilação de noções e de termos novos (PERINI, 2003, p. 21).

Neste sentido, com a preocupação em reconhecer a existência de um padrão nos textos escritos modernos, diferente do padrão considerado fictício estabelecido pelas normas gramaticais, a GDP utiliza uma linguagem que, em certa medida, se afastou do padrão estrito. Por exemplo, quando registra: *tenho que reformular*, e não *tenho de reformular*, *pode-se colocar dois constituintes*, e não *podem-se colocar dois constituintes*, conforme os editores, isto é feito de maneira consciente, na tentativa de aproximar a linguagem padrão da gramática utilizada nos textos técnicos e jornalísticos daquela época (PERINI, 2003, p. 11).

E, tal como a PNGP a GDP se refere tanto à insatisfação com a qualidade das gramáticas já produzidas quanto ao fato de que há décadas os linguistas vinham apontando os defeitos da tradição gramatical e que deles era cobrada a elaboração de gramáticas mais adequadas. A esse respeito, a obra faz jus a algumas tentativas de produção e elaboração de gramáticas feitas por Back & Matos, 1972; Macambira, 1982; e Mateus et al., 1983, todas análogas a este trabalho, e ratifica que a sua gramática, representa uma nova proposta (p. 13).

A seguir, para situar o leitor sobre as condições do ensino gramatical no Brasil, a GPB faz algumas considerações sobre o contexto de desenvolvimento e atuação da linguística no que tange à descrição e destaca que a partir da década de 60 passou-se a realizar numerosa produção científica de boa qualidade e fizeram novas descobertas sobre a realidade linguística do país e sobre a linguagem em geral. Isto fez com que se alcançasse um bom nível, o que contribuiu para o lançamento de bases para a realização de “uma descrição coerente, empiricamente adequada, teoricamente sofisticada de todos os aspectos da língua, de seu uso, variação, aquisição, evolução histórica e assim por diante” (PERINI, 2003, p. 13).

Por este e por muitos outros aspectos é que a GDP defende a ideia de que é responsabilidade dos linguistas elaborar uma descrição gramatical ampla e detalhada da realidade linguística do país, refletindo sobre os problemas de linguagem e mostrando que há alternativas melhores do que as da gramática usual. Quanto à descrição, esta deve abranger tanto a estrutura da língua padrão, e, mas ainda a descrição da língua coloquial, sua variação social e geográfica, sua história, etc (PERINI, 2003, p. 14).

Neste aspecto, levando a cabo o projeto iniciado em 1985, a GPB deixa claro que a sua humilde tarefa é construir uma nova gramática que seja “exemplo de como fazer uma gramática portuguesa sobre bases teoricamente coerentes, ao mesmo tempo isolando as preocupações normativas (que, em si, não são necessariamente condenáveis) sua descrição da língua propriamente dita” (PERINI, 2003, p. 15).

Por conseguinte, com vistas ao seu objetivo inicial de contribuir para a reorientação dos estudos de língua portuguesa, a obra apresenta uma série de problemas com soluções para a maioria deles, na expectativa de que estas sejam aceitas como corretas. E, destaca que o mais importante é “suscitar discussão — discussão de problemas reais da análise da língua, baseada em fatos observáveis do português padrão atual” (PERINI, 2003, p. 15, 16).

Além do projeto expresso na primeira sua primeira gramática (Perini, 1985), agora, a GPB esboça outra de suas motivações, relacionadas às preocupações de ordem escolar, em que deve ser útil e a quem ela se destina. Assim, Perini diz que pareceu indicado dirigir-se “aos profissionais da área: professores de primeiro e segundo graus, alunos e professores dos cursos de Letras. Como se verá, há muita novidade a ser apreendida, assimilada e - principalmente - discutida; [...] (PERINI, 2003, p. 16).

Como objetivo principal, mais do que dar uma noção completa daquilo a respeito do que se sabia sobre a estrutura da língua portuguesa; a GDP sustenta que é discutir pontos relativamente bem compreendidos e ao mesmo tempo olhar para frente, identificando problemas a serem estudados e solucionados em outro momento. Embora, haja pontos de base teórica relacionados a atitude normativa que deveriam ser questionados e não são, a GDP procura apontar temas para a realização de pesquisas futuras, a fim de que a gramática seja concebida como “uma disciplina viva, em revisão e elaboração constante” (PERINI, 2003, p. 16-17).

Quanto ao caráter científico, a GDP destaca que, enquanto disciplina, o estudo gramatical poder ser um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação (Perini, 2003, p. 31) o qual permite entender como a língua funciona. E que, assim como as demais disciplinas científicas, a gramática trabalha com recorte de fatos observáveis específicos do mundo, no enunciados de uma língua, conforme a sua área de interesse (PERINI, 2003, p. 43).

Outro aspecto relacionado à gramática, enquanto disciplina, destacado pela GPB, refere-se à dificuldade encontrada no seu estudo como meio de ensino para o desenvolvimento da leitura e da escrita, menos ainda da fala. Para este fim, ela não é o melhor caminho e nem o mais apro-

priado. Ademais, considera que o ensino normativo pode ser inútil ou mesmo desastroso se transformado em “uma doutrina absolutista, dirigida mais ou menos exclusivamente à ‘correção’ de pretensas impropriedades lingüísticas dos alunos” (PERINI, 2003, p. 33).

Para a GDP, o ensino da gramática é importante para suscitar discussões envoltas por problemas baseados em fatos observáveis, que possibilitem a análise da língua (Perini, 2003, p. 15). Mais adiante, reforça que a gramática exerce o importante papel de ferramenta útil ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos e deve ser vista como meio para se compreender as estruturas da língua e não como um conjunto regras a serem ensinadas e memorizadas arbitrariamente (PERINI, 2003, p. 37).

Ao tratar sobre a formação intelectual do aluno, embora limitando-se ao ensino transmissivo e criativo na aquisição de conhecimento, a GDP leva em consideração os objetivos cognitivos, tendo em vista que eles contribuem para o desenvolvimento de habilidades e que, no momento certo, levarão à formação de novas atitudes (PERINI, 2003, p. 31). Assim, concernente ao ensino de gramática e tendo em vista os objetivos cognitivos e intelectuais para alcançá-lo, veremos que o ensino cognitivo tem uma contribuição significativa para o desenvolvimento do aluno e pode ser visto e analisado, como destaca a GPB, a partir de três componentes, a saber: a) Componente de aplicação imediata; b) Componente “cultural”, e c) Componente de formação de habilidades.

Sobre estes componentes, em relação ao ensino, a GDP destaca os dois últimos, no que se refere ao desenvolvimento intelectual, embora alguns deles não tenham aplicação imediata, todos são fundamentais para o desenvolvimento da capacidade intelectual dos alunos. Neste sentido, considerando algumas dentre as diversas habilidades cognitivas, tais conhecimentos ajudarão a desenvolver a habilidade de raciocínio lógico e as capacidades de análise e síntese, bem como de argumentação (PERINI, 2003, p. 31).

Para a GDP, o desenvolvimento destas habilidades visa a independência de pensamento, tão necessária “à formação de indivíduos capazes de aprender por si mesmos, criticar o que aprendem e criar conhecimento novo” (PERINI, 2003, p. 31). No entanto, segundo o autor, o sistema educacional do país tem falhado neste aspecto. Entrementes, no componente de formação de habilidades, a gramática pode ajudar no desenvolvimento de habilidades de análise, observação e raciocínio, por meio da análise da estrutura e funcionamento da língua. Portanto, é neste

último componente que os estudos gramaticais têm maior contribuição a oferecer (PERINI, 2003, p. 29-31).

Por outro lado, considerando uma percepção crítica de linguagem, Britto (1997), aponta pelo menos opções da GDP que a conduzem a consequências sérias. A primeira implica a representação do conceito de língua, dada a opção do autor em fazer uma gramática da variedade padrão da língua, na modalidade escrita. A segunda, refere-se à separação radical que faz entre os componentes semântico e o sintático. E, a terceira, trata-se da “teoria da enunciação e da análise do discurso, que insiste na limitação que este recorte implica” (BRITTO, 1997, p. 145-150).

No mais, excetuando algumas outras observações, após estudos realizados, o autor reconhece méritos na GDP e conclui que a gramática se constitui disciplina independente nos estudos de linguagem e, baseado em Perini, Kato e Lemle, exprime que “o estudo da língua não se limita à gramática” (BRITTO, 1997, p. 152).

A seguir, passamos à breve descrição da composição da Gramática descritiva do português brasileiro (2016), seguida de alguns comentários.

4.4 Gramática descritiva do português brasileiro (2016) - GDPB

De todas as gramáticas publicadas por Perini, a *Gramática descritiva do português brasileiro*, publicada em 2016 é a sua obra mais completa, até então. Trata-se de uma versão mais ampliada, revisada e atualizada, da Gramática do português brasileiro (2010), baseada em pesquisas mais recentes, ela traz resultados do que se tem realizado intensivamente no Brasil. Assim, com uma proposta descritiva da língua falada, a GDPB se afasta do modelo greco-latino e das propostas prescritivas que se ocupam da língua escrita.

Conforme o próprio autor, a GDPB, além de descrever o português tal como se fala atualmente no Brasil, ela apresenta uma visão coerente da estrutura da língua falada. Entretanto, para se tornar mais acessível aos estudiosos da língua e de gramática, procura evitar discussões teóricas específicas da área da linguística.

Quanto à estrutura e organização, a GDPB está dividida em onze partes, incluindo as preliminares, a partir de então, contam-se quarenta e nove capítulos, os quais são agrupados da seguinte forma: Estrutura da oração simples (p. 72), Valência (p. 178), Período composto (p. 244),

Uso das formas verbais (p. 290), Sintagma nominal (p. 354), Concordância (p. 380), Classes de palavras (p. 398), Discurso (p. 482), Fonologia (p. 500) e Gramática e Léxico (p. 538).

Partindo das ideias expressas inicialmente nos capítulos 1 (Apresentação) e 2 (Para que estudar gramática?), é possível notar uma ruptura com os estudos gramaticais tradicionais e os motivos explicitados pelo autor, entres eles o fato de a obra ter “objetivos diferentes das gramáticas usuais” (p. 29), porque nela se estuda “a gramática da língua falada no Brasil” (p. 31) e, ainda, porque “pretende descrever como é o PB, não prescrever formas certas e proibir formas erradas” (p. 35).

É importante enfatizar que, ainda na apresentação, a GDPB fala da atitude que assume frente aos estudos gramaticais e, para isso, arrola alguns comentários em defesa do seu posicionamento sobre os seguintes pontos: 1.1 A gramática não é instrumento de aquisição da língua escrita (p. 29); 1.2 É preciso descrever a língua falada (p. 31); precisamos 1.3 Estudar a língua como ela é (p. 35); 1.4 É preciso usar noções gramaticais novas (p. 36); compreender que 1.5 A gramática não é uma descrição completa (p. 39); 1.6 A nomenclatura gramatical brasileira (NGB) não é lei e sim, uma recomendação do Ministério da Educação (Mec)¹⁷ (p. 40); apresenta dupla resposta para o 1.7 Quadro teórico (p. 42); e, diz 1.8 A quem se destina este livro, que é para alunos e professores de letras, assim como para professores de língua de todos os níveis. (p. 44).

Quanto concepção trazida na obra, a de que a gramática representa uma disciplina científica e, por isso, deve integrar a formação científica indispensável a todo cidadão. Sustentando essa linha de pensamento, a GDPB recomenda que se deixem de lado falsas promessas como a de que estudar gramática beneficia o desempenho da língua escrita apoiando-se em proibições que conduzam o comportamento linguístico, tendo em mente que “estudar gramática não leva, nunca levou, ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita ou fala, nem sequer seu conhecimento prático do português padrão escrito”. Ainda segundo o autor, “Essas habilidades podem e devem ser adquiridas, no entanto, o caminho não é estudar gramática” (PERINI, 2016, p. 30)

Reconhecendo que a descrição dos fatos gramaticais da língua portuguesa não vem sendo devidamente relatada nem nos compêndios de gramática nem nos compêndios de linguística, a GDPB entende que compete às obras que se encarreguem da tarefa de trabalharem com essa carência própria ao fazer gramatical contemporâneo. Isto deve ser feito, sem, no entanto, atribuir

¹⁷ Portaria n. 36 de 28 de janeiro de 1959, do Mec.

posições determinantes no que diz respeito à descrição de boa parte dos fenômenos linguístico-gramaticais.

Diferente de outras gramáticas, a GDPB subverte a ordem dos assuntos e apresenta outros que, via de regra, não constam em gramáticas tradicionais, como Valência (do capítulo 13 ao 18) e Discurso (capítulos 44 e 45). Alterar ordens e incluir outros assuntos não tão importantes, não afetará o entendimento, a menos que os associe a outras inovações, como é o caso da gramática em questão, no que diz respeito à finalidade e ao tratamento dos assuntos.

Entre essas inovações inseridas, destacam-se os objetivos pretendidos pela GDPB com a formação científica ao alunado das escolas, ao que denomina de alfabetização científica. Neste sentido, conforme atesta Borges Neto (2016), defender que a gramática é uma disciplina científica e a que a escola, ao tratar da gramática, quase sempre assume uma posição anticientífica comprova que a GDPB defende duas posições polêmicas.

Consoante veremos de maneira mais específica, na próxima seção, a concepção de “gramática” para Perini é a de uma disciplina científica dedicada à descrição das estruturas e do funcionamento interno das línguas. À GDPB, portanto, interessa não só o estudo das partes de que se compõem as expressões linguísticas e dos modos de articulação dessas partes, mas também o estudo dos mecanismos de atribuição de significados às expressões (ALMEIDA, 2019). Em outras palavras, o principal foco da GDPB, segundo o autor, está no que denomina morfologia, sintaxe e semântica.

Verificamos que sem se afastar muito das propostas tradicionais e sem seguir uma linha teórica particular para construir as descrições/explicações que apresenta, a GDPB elege grupos de fenômenos como objeto de observação e os trata, e isso é feito de maneira mais ou menos informal (BORGES NETO, 2016). Sobre esse aspecto, nota-se algumas descrições sendo apresentadas de maneira idêntica às da gramática escolar, entretanto, também é possível notar outras descrições seguem baseadas em teorias do estruturalismo americano ou da gramática gerativa, geralmente com o intuito de levar o leitor a reflexões sobre a gramática da língua portuguesa falada.

Agora, relacionado ao fato de a escola tratar a gramática de forma anticientífica, evidencia-se um forte fundo de verdade. Pois, decorar classificações e estruturas que remontam ao século XIX ou até mais antigas, como a noção de advérbio e os contornos dessa classe, presentes desde a *Tékhne Grammatike*, de Dionísio Trácio, embora, na ocasião, fossem tratadas a partir do que se considerava advérbio no grego antigo e não no português, não é considerado algo proveitoso

pela GDPB (BORGES NETO, 2016). Procedendo desta forma, o aluno deixa de ser incentivado a indagar quais critérios classificatórios regeram a classificação.

De acordo com os estudos de Borges Neto (2016, p. 274), a visão de Perini está mais para os conteúdos escolares que se organizam em três grandes grupos: os conteúdos essenciais, os conteúdos culturais e os conteúdos de iniciação científica, esta visão converge com aquela que é apresentada na GDP (2003 [1995]), em relação ao ensino cognitivo para o desenvolvimento, onde os sobre os componentes oferecem uma contribuição significativa.

Os conteúdos essenciais são aqueles imperativos à vida cotidiana, como alfabetização e aritmética, competindo à escola, prioritariamente, auxiliar seus alunos no acesso a esses a eles. Os culturais, representam aqueles que, embora dispensáveis para a vida cotidiana, desenvolvem os conhecimentos que identificam o indivíduo como sendo de uma dada comunidade, de modo a lhe darem identidade sociocultural e lhe situarem na grade social que segmenta e organiza a sociedade. Seriam, enfim, conteúdos que distinguem indivíduos “cultos” de “incultos”, revelam a escolaridade além de determinarem se o indivíduo pode ou não exercer certas profissões (BORGES NETO, 2016).

Por sua vez, os conteúdos de iniciação científica, representam aqueles que oferecem condições ao aluno para entender o mundo que o rodeia, sendo parte integrante desse tipo de conteúdo a Física, a Química e a Biologia, exemplos simbólicos de matérias que lidam com esse grupo de conteúdos (BORGES NETO, 2016).

Nestes termos, considerando partir da proposta trazida pela GDPB e mais especificamente sobre os conteúdos escolares expostos acima, Borges Neto (2016) assegura que em relação à matéria de língua portuguesa, a leitura e a redação, que integram o conjunto dos conteúdos essenciais, deveriam ser prioridade, mas, lamentavelmente, boa parte das escolas fracassa nesse propósito. No entanto, quando se trata do domínio da norma culta, esta integraria os conteúdos culturais e o ensino de gramática, os conteúdos de iniciação científica.

Entre os assuntos destacados e defendido na GDPB, além das classes de palavras, vários outros pontos utilizados na descrição que ela oferece ainda carecem de melhor definição e cobrem diversas áreas de incerteza, como os estudos sobre estrutura das orações, capítulos 4 e 8; valência verbal, presente nos capítulos 13 a 15; papéis temáticos, no capítulo 14; e topicalização, capítulo 44.

A concepção científica da obra e a descrição gramatical do PB sustentadas na GDPB, leva-a a assumir como público-alvo estudantes e professores de nível universitário, os quais buscam a obra por sua natureza acadêmico-científica porque o entendimento dela exige algum conhecimento razoável dos rudimentos dos estudos gramaticais. Assim, a Gramática de Perini interessa tanto a alunos e professores de Letras como a alunos da educação básica e ao público em geral.

Nesse sentido, atentamos que a observação sobre o público-alvo da gramática já havia sido contraditória em algumas passagens da própria obra, quando, por exemplo, é afirmado que “não é nada fácil elaborar a parte relativa às classes de palavras em uma gramática dirigida a não especialistas” na GPB (PERINI, 2010, p. 297), expressão que é alterada na GDPB, quando o autor diz apenas que “não é nada fácil elaborar a parte relativa às classes de palavras em uma gramática” (PERINI, 2016, p. 421).

Outro ponto de observação nos dados da GDPB é que não há um corpus linguístico *stricto sensu*. O que o autor propõe, na verdade, são dados de natureza introspectiva, presentes no decorrer das análises e descrições gramaticais ou das explicações e exposições categoriais. Nada questionado, portanto, ele difere, em certa medida, das obras anteriores, GDP (2003 [1995]) e na GPB (2010).

Apoiando-nos em Vieira (2015, 2016), é possível afirmar que, por um lado, a obra dá prioridade às especificidades morfossintáticas e semânticas do PB, além de abandonar regras prescritivas e valorizar a oralidade em vez da escrita literária. Por outro lado, observamos, que o limite máximo da descrição gramatical é a sintaxe do período, de modo que a análise do fenômeno linguístico não avalia aspectos enunciativos e textuais-discursivos porque os dados de natureza introspectiva dominam o conjunto de exemplos. Dessa feita, a GDPB de Perini apresenta semelhanças com os estudos gramaticais luso-brasileiros, deslocando-se dos artifícios teórico-metodológicos da gramatização tradicional.

Neste aspecto, diante da complexidade dos fatos da língua, Perini (2016) abdica da NGB (1959) em virtude de sua evidente assistemática e pobreza conceitual e devido ao fato de que os fins pedagógicos da Portaria cobririam os objetivos científicos da gramática, dado que “Se a complexidade dos fatos dificulta o ensino, esse é evidentemente um problema a ser enfrentado – mas não ao custo de falsificar a natureza do fenômeno estudado” (p. 40). O autor enfatiza que a obra “não tem a pretensão de substituir a NGB como doutrina semioficial a ser adotada nas esco-

las” (PERINI, 2016, p. 41). E, nesse sentido, recusa que haja validade em qualquer documento oficial no campo da pesquisa científica, argumentando que:

Assim como não existe uma astronomia oficial, assim como não existe uma teoria biológica estabelecida por lei, não pode haver uma teoria gramatical oficial. Se há divergências entre os pesquisadores (e como há!), elas têm que ser dirimidas através do diálogo, da argumentação, da testagem, nunca através de recursos de ordem legal. As leis têm importância em sua área – mas seu valor não se estende à investigação científica, que segue outros princípios, ligados à coerência lógica e à adequação aos fatos observados (PERINI, 2016, p. 41).

Em relação a essa postura de Perini, observamos que Vieira (2016) também havia pontuado que a descrição atórica encabeçada pela GDPB, mesmo propondo terminologias inovadoras, não poderia abandonar integralmente as categorias e expressões da tradição gramatical luso-brasileira por se tratar de categorias que circulam atualmente, tanto na esfera gramatical quanto nos estudos linguísticos.

Neste caso, verbo, preposição, coordenação e subordinação, sujeito, além dos nomes dos modos e tempos verbais etc., integram uma terminologia linguístico-gramatical estável, como Perini já defendeu em trabalhos anteriores e, nesses casos, o melhor a se fazer é só inovar na nomenclatura quando for inevitável (PERINI, 2016, p. 283). Mesmo diante do impasse, Perini não economiza julgamentos à terminologia tradicional; e quando determinado termo da NGB não é seguido devido à sua inadequação conceitual ou por não se enquadrar à proposta descritiva da obra, o autor cita e analisa o termo, para então substituí-lo por um novo conceito terminológico mais condizentes e adequados aos conceitos e as categorias usadas na descrição gramatical da sua obra (AMARINS, 2022).

Tendo em mente que a “língua é um sistema de imensa complexidade. Não é só complexo em sua estrutura (como se verá no decorrer desta gramática), mas também comporta variação social e regional”. Perini ressalta que a descrição da GDPB “enfoca a fala das populações urbanas, relativamente escolarizadas” (PERINI, 2016, p. 67). À vista da realidade e da variação linguística, baseado na norma culta falada brasileira em contexto informal a GDPB trabalha considerando que

Existem, dentro da entidade geral que chamamos “português falado do Brasil”, diferenças correlacionadas com classe social e região. Certas pessoas dizem nós vai trabalhar, e essa construção é limitada a populações de pouca escolaridade. A

variedade falada por essas populações é tão digna de estudo quanto qualquer outra, e em seu contexto tem uma validade que nenhuma outra tem. Mas neste livro a descrição enfoca a fala das populações urbanas relativamente escolarizadas, e por isso construções do tipo nós vai trabalhar não são incluídas. Ou seja, aqui estou descrevendo a **língua falada padrão**, uma variedade que é altamente uniforme e socialmente aceita em todo o país (PERINI, 2016, p. 67 – grifo do autor).

Sobretudo, é importante ressaltar que a GDPB descreve o PB falado por classes detentoras de escolarização e prestígio na região Sudeste. Nesse sentido, ao sustentar que este recorte beneficia a homogeneização do objeto-língua, possibilitando sua descrição, ainda argumenta, mesmo se tratando de um padrão falado, tal como as gramáticas tradicionais, a GDPB corrobora com um padrão linguístico. As duas variedades de nossa língua, o PB e o português padrão, são abundantes, o que justifica a elaboração da GDPB (VIEIRA, 2015).

Ao final da obra, Perini destaca a GDPB é uma gramática ser uma síntese, que se valer de pesquisas anteriores. E, concernente à sua finalidade, Borges Neto (2016) que o objetivo da obra de Perini, definitivamente, não o mesmo que o dos gramáticos grego e latinos, ou seja, a GDPB não é normativa e nem prescritiva, as usuais reforçadas por cerca de dois mil anos de publicações de gramáticas prescritivas.

Ademais, após reiterar em diversos momentos que a sua abordagem é teórica e científica, ao demonstrar cuidado, preocupação e mudança de atitude em relação ao seu objeto de estudo, Perini procura explicitar suas crenças e os princípios gerais que subjazem à sua análise. Diante desta observação e do exposta acima, com foco nesta mudança de atitude, agora passamos para as questões cerne desta pesquisa.

5. SOBRE GRAMÁTICA E ENSINO NAS OBRAS DE MÁRIO PERINI (1986 [1985]; 2003 [1995]; 2016)

5.1 Respondendo às questões norteadoras

Antes de adentrar especificamente às respostas para as questões norteadoras cunhadas nas obras de Mário Perini (1986 [1985]; 2003 [1995]; 2016), propostas para esta pesquisa, compartilhamos um relato que julgamos ser muito importante, visto que, além de mostrar a relevância desta pesquisa e de seu objeto, no âmbito das produções gramaticais dos últimos anos, ele ressalta a sua atualidade no que concerne à gramática e o seu ensino.

Para tanto, após a leitura das obras propostas para esta análise, de outras obras do autor, das pesquisas do Gelopa, que antecedem a esta, e de outros artigos, dissertações e teses, relacionadas à matéria, a fim de atualizar ainda mais as respostas das questões propostas, resolvemos entrevistar o Professor Mário Alberto Perini (2023), o qual gentilmente nos atendeu. Vale ressaltar, que a entrevista (conforme consta no corpo do texto) foi concedida, neste primeiro momento, com respostas sucintas, como uma preliminar, para quem sabe em uma segunda oportunidade, realizar outra mais expandida ou ainda para servir de motivação para trabalhos a serem realizados no futuro.

Ademais, é importante dizer que, ao obter a atenção do Prof. Perini, nós compartilhamos sobre o ousado projeto do Gelopa, de analisar as gramáticas dos linguistas brasileiros, inicialmente, daqueles que participaram do Simelp/2013 e o lembramos que ele já havia estado na Ufopa, em 2018, quando participou do III Seminário de Defesa de dissertação do Profletras-Ufopa, promovido pelo Profletras com a participação deste mesmo grupo de pesquisa. Prosseguindo, no ensejo de saber e de constatar se houve alguma mudança na concepção do autor acerca de gramática e de seu ensino, perguntamos quais respostas daria para as questões norteadoras propostas nesta pesquisa, ao que ele nos respondeu. Sendo assim, apresentamos abaixo as respostas seguidas juntamente com aquelas cunhadas nas obras analisadas, contando com alguns recortes, comentários e interlocuções.

Ainda relacionado às respostas para as questões norteadoras, vale destacar que, embora Perini disponha de uma vasta publicação sobre o tema de gramática, após leitura e análise das obras propostas (PERINI, 1986; 2003; 2016) como objeto desta pesquisa, encontramos muitas

pontuações, dentre as quais selecionamos algumas partes que consideramos basilares e relevantes para compartilhar nesta seção. Inclusive, observamos que, tanto nas gramáticas analisadas quanto em outras de suas obras, utilizadas como fontes para essa pesquisa, ao mesmo tempo em que o autor trata de gramática, principalmente, apresentando um corpo de conhecimentos e resultados de suas pesquisas científicas, também se preocupa com o ensino e com a apresentação do método para obter conhecimentos e os resultados.

À vista disso, observamos que no início de suas obras, Perini dedica os primeiros capítulos para tratar de discussões epistemológicas e teórico-metodológicas, no âmbito dos estudos gramaticais e de sua utilidade. Por conseguinte, a fim de responder as questões ora propostas, além das respostas dadas pelo autor, as quais nos impuseram a difícil tarefa de revisitar as obras, no intuito de averiguar as aproximações e similaridades dos registros e apontamentos que já haviam sido feitos, bem como atualizar e melhorar as respostas cunhadas, observamos nestas formulações que as respostas ora são percebidas distintamente e ora se entrecruzam, se interligam e se imbricam, ocorrendo uma espécie de conexão entre elas.

A seguir apresentamos um pouco do que foi extraído das três obras analisadas (basicamente quatro, se considerarmos a GPB de 2010), buscando, conforme dito acima, na medida do possível, correlacionar as respostas encontradas com os tópicos pontuados e apresentados na visão do autor (expressa em destaque). E, neste percurso, buscamos fazer uma interlocução entre as concepções de Perini com outros linguistas e gramáticos - autores, que, assim como ele, realizam pesquisas e dispõem de excelentes produções na área do ensino de língua e de gramática do português (ou de língua materna, como alguns preferem).

Assim, além de falar sobre gramática, esperamos que alguns dos comentários e apontamentos nos leve a uma reflexão para uma tomada de atitude frente ao convite para a pesquisa, para os estudos de gramática e à renovação do ensino gramatical.

Passemos, então às perguntas e às suas respectivas respostas:

5.2 O que é gramática?

Acerca da disciplina de gramática e de sua significação, Perini (2006) diz que ela possui mais de um significado na linguagem e apresenta três distinções de sentidos, a saber: a) prescritiva (ou normativa), quando procura estabelecer a noção de “certo e de “errado” na língua; b) in-

ternalizada – parte do nosso conhecimento de mundo que faz parte de “um sistema de regras, unidades e estruturas que o falante de uma língua tem programado em sua memória e que lhe permite usar sua língua; e, c) descritiva – feita por um linguista, quando este registra como se fala, retratando e registrando os fatos da língua; e deixa claro que se ocupa com as gramáticas descritiva e internalizada, tendo em vista que uma descreve a outra (PERINI, 2006, 23-24).

O autor também pontua que a gramática estuda certos fenômenos da vida real, como a ordenação mais ou menos fixa das palavras (por exemplo dizemos: (1) *um outro gato* e não (2) *outro um gato*) – fatos que podem ser observados nas reações dos falantes de português, em relação ao conhecimento da língua e este é uma parte do conhecimento de mundo do falante. Portanto, a gramática é a disciplina que estuda uma parte importante do conhecimento humano e “tem como finalidade o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos do mundo real” (PERINI, 2016, p. 53-54). Ademais,

No que interessa ao ensino, gramática é um sistema de regras que descreve as estruturas possíveis de uma língua e a relação de cada uma com uma representação cognitiva. Quando digo “regras” incluo aí uma proporção enorme de informação idiossincrática, ligada a itens específicos. Assim, não somente sabemos que o verbo bater é regular da segunda conjugação, e que pode ocorrer (como milhares de outros) em uma estrutura com sujeito e objeto, mas também que pode ocorrer (como muito poucos outros) como Paciente introduzido pela preposição em (ele bateu no cachorro). Ou seja, a estrutura de uma língua (a gramática) inclui não apenas informação de caráter geral, passível de descrição em regras, mas informação que descreve o comportamento de um ou uns poucos itens lexicais. Hoje me parece impossível fazer um estudo da estrutura de uma língua sem considerar a gramática e também o léxico, dois componentes que interagem de maneira crucial para realizar a tarefa essencial da linguagem, que é relacionar formas com significados (PERINI, 2023).

Em se tratando de gramática, também é possível verificar no exposto acima que, no que compete ao ensino, o Prof. Mário Perini a considera como um “conjunto de regras que definem as combinações possíveis dos elementos léxicos de uma língua, assim como sua interpretação semântica e sua pronúncia” (PERINI, 1986, p. 89). Assim conceituada pelo autor desde a escrita da obra *Para uma nova gramática do português* (1985), na época, este já refletia criticamente acerca do ensino da doutrina gramatical, sobre o qual esboça algumas críticas, relacionadas à sua falta de atualização, de coerência, consistência e até por sua simplicidade, quando oferecia apenas um conjunto de afirmações sem reflexão ou relação com os fatos reais da língua a serem observados (PERINI, 1986, p. 5).

Desde as primeiras publicações, é possível observar que a concepção de Perini acerca gramática como uma disciplina científica assim como a física, a química, a matemática ou a biologia (Perini, 1986, p. 29-30), se justifica dada a convicção que ele tem sobre o caráter técnico e intelectual que uma disciplina exige (Perini, 1989, p. 7). E, como tal, advoga que deve ser ensinada aos alunos e estudada como parte de uma formação científica — formação essa que se torna a cada dia mais indispensável ao cidadão do século XXI (PERINI, 2010, p. 16; 2016, p. 30). À vista disso, ele convida os leitores assumirem responsabilidades e “atitudes de cientistas, estudantes ou professores de ciência” (PERINI, 2016, p. 42).

Concernente a esta atitude frente aos estudos gramaticais e aos propósitos da gramática, Franchi menciona que uma atitude negativa relacionada a ela encontrou lugar entre professores, educadores e estudiosos da linguagem, e, nessa perspectiva, corrobora com o pensamento crítico de Perini, quando se refere

à insuficiência das noções e procedimentos da gramática tradicional; a inadequação dos métodos de “ensino” da gramática; o fato de que essa gramática não é relacionada a um melhor entendimento dos processos de produção e compreensão de textos; o esquecimento da oralidade, o normativo renitente etc. (FRANCHI, 2006, p. 34).

A despeito dos estudos gramaticais do que vem a ser gramática, além de manifestar a sua concepção a respeito da matéria, Perini também diz o que ela não é — instrumento de aquisição da língua escrita, isto tem a ver com “a suposta utilidade da gramática e como instrumento de aquisição da língua padrão escrita” (PERINI, 2010, p. 15). Já, acerca da utilidade do estudo gramatical, Perini defende claramente que “estudar gramática não leva, nunca levou, ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita ou fala, nem sequer seu padrão do português padrão escrito” (PERINI, 2016, p. 30).

Referente à formação do aluno e do cidadão, um ponto considerado importante para Perini, é que em seu projeto de ensino (e isto pode ser visto logo nas preliminares de suas obras), ele sempre reiterou o propósito frente à relevância dos estudos de gramática como parte de uma formação científica, em oposição aqueles que a veem ou a entendem apenas como é instrumento de aquisição da língua padrão escrita (PERINI, 2003, 27-28; 2010, 17-18; 2016, p. 29). A esse respeito, o autor sempre enfatizou que a gramática é uma disciplina científica, assim como a química, a história e a biologia, e em relação ao aprendizado da leitura e da escrita, reforça que tais

habilidades podem ser adquiridas pela prática, ou seja, que se aprende a ler e escrever lendo e escrevendo (PERINI, 2014, p. 50, 56).

É nesse contexto de ciência e educação que Perini defende a necessidade de os alunos terem acesso a formação científica nas escolas e que a gramática, assim como outras disciplinas estudadas (*e.g.* história, geografia ou astronomia), também deve ser estudada como parte de um processo de iniciação científica, a esse processo chama de alfabetização científica (Perini, 2010, p. 18,31). Posteriormente, ele enfatiza a importância do treinamento científico como componente fundamental para a educação na atualidade, justificando que o cidadão precisa ter condições tanto de formar uma opinião quanto de tomar decisões, sejam elas políticas, sociais ou profissionais (PERINI, 2016, p. 46-47).

A educação e a formação científica as quais Perini tanto se refere tornam-se cada vez mais indispensáveis ao cidadão do século XXI (PERINI, 2010, p. 18) e a sua ausência pode gerar um analfabeto científico, neste caso, alguém fácil de enganar, “uma criatura indefesa, joguete da opinião de dos interesses escusos dos interesses claros ou escusos de outras pessoas” (PERINI, 2010, p. 53). Para ele, isso se deve ao fato de a pessoa não saber o que é ciência e, portanto, não ser orientada ou não conseguir tomar decisões com base nos conhecimentos guiados pela alfabetização científica.

Como exemplo, o autor cita a matemática que é um método para obtenção de resultados e não apenas um conjunto de contas e cálculos com memorização dos resultados. Pois, quando a preocupação se detém nos resultados, não se faz ciência, visto que, ela é o caminho e não o ponto de chegada; e neste sentido, afirma que o método tradicional que leva o aluno a decorar resultados, também leva à analfabetização científica (PERINI, 2016, p. 49-50).

Sobre este assunto, Perini declara:

Acho que um dos problemas é a falta de noção do que vem a ser exatamente ciência. Em particular, muitos estudantes (e alguns professores) não sabem que **a ciência não é um corpo de conhecimentos e resultados; é um método de obter esses conhecimentos e resultados**. Ou seja, conhecer e decorar uma grande lista de resultados da ciência não tem nada a ver com a alfabetização científica (PERINI, 2010, p. 32; 2016, p. 49. Destaque no original)

Nesse aspecto, o autor defende que o treinamento científico é um componente fundamental para a educação atual (PERINI, 2014, p. 51), e que o processo de iniciação ao pensamento científico não deve se concentrar e nem se limitar apenas ao conhecimentos e resultados. A se-

guir, trazendo como exemplo uma situação em que o aluno é levado a decorar resultados, Perini lembra que nas aulas de gramática é ensina que *sempre*, *não* e *gravemente* são advérbios e que ninguém jamais pergunta:

- por que essas palavras são advérbios?
- por que precisamos dividir as palavras em classes? Não seria mais conveniente ter uma classe única para todas as palavras?
- afinal de contas, para quê tudo isso? O que é que a gramática está tentando nos dizer sobre a língua? (PERINI, 2016, p. 50).

Em Seguida, o autor conclui dizendo que por diversas vezes, nas aulas de gramática, o alunos é convidado ao aprendizado apenas pelo método da decoração dos resultados, visto que a aula não comporta perguntas embaraçosas, também “não se cogita do método que levou à obtenção desses resultados” (PERINI, 2016, p. 50).

A partir de exemplos como este apresentado acima, podemos verificar e entender porque para Perini e para boa parte dos linguistas, a educação científica é um importante instrumento para o exercício do raciocínio, da observação, da formulação e da testagem de hipóteses, pois este exercício deve levar o estudante ao desenvolvimento destas habilidades, e à independência de pensamento. Perini considera essa instrumentação imprescindível para o desenvolvimento dessas habilidades e a independência de pensamento como “um pré-requisito à formação de indivíduos capazes de aprender por si mesmo, criticar o que aprenderam e criar conhecimento novo” (PERINI, 2003, p. 31).

Por conseguinte, na interface existente entre a educação, o treinamento científico e a formação do cidadão crítico capaz de aprender e de tomar decisões, observamos que há outras concepções e caracterizações de habilidades, que após adquiridas, podem contribuir para essa formação humana. E no que concerne aos conhecimentos adquiridos, na medida em que são “objetos de preocupação explícita e direta”, estas referem-se ao processo educativo de produção humana, o qual está diretamente ligado ao “trabalho não material” (SAVIANI, 2011, p. 12, 7-6).

Acerca deste assunto, conforme Saviani (2011, p. 7), quando afirma que “a produção não material coincide com a produção do saber”, observamos que esta coincidência, além da produção de conhecimentos e habilidades, conforme o autor, este tipo de trabalho pode igualmente produzir “ideias, conceitos, valores, símbolos e atitudes” (SAVIANI, 2011, p. 12). Neste sentido, Silva afirma que no ato de produzir, “o homem cria um mundo humano, o mundo da cultura”

(SILVA, 2021, p. 15). Isso significa que por meio do processo educativo e da independência de pensamento, o aluno, logo, homem adquire conhecimentos e habilidades suficientes para transformar o mundo, a si mesmo e a realidade ao seu redor.

Nesse contexto do processo educativo, em se tratando estudos gramaticais tanto a educação científica quanto o treinamento científico, defendido por Perini, têm muito a contribuir. Pois, segundo ele, a educação científica é uma condição para o desenvolvimento humano, portanto, “um instrumento básico do processo civilizatório” (PERINI, 2016, p. 47). E, por conseguinte, é possível depreender que no processo educativo, o estudo de gramática se configura como um instrumento para a compreensão da língua, isto porque pode auxiliar na explicação das diferenças e semelhanças entre as diferentes construções e formas de expressão.

Com efeito, a respeito dos saberes gramaticais, tendo como referência a gramática em ambiente escolar, em relação ao saber português, Britto expressa a ideia de um conhecimento atrelado ao domínio de “um conjunto de regras categóricas e explícitas que determinam como é que se deve falar e escrever.” A partir daí o autor diz que a frase “*não sei falar português* só faz sentido, quando dita por um falante nativo de português, tomando-se por referência a gramática da escola.” E sobre gramática, fala que é difícil estabelecer uma definição além do senso comum e que tem havido uma verdadeira “inflação terminológica” acompanhada de diversas subclassificações do termo (BRITTO, 1997, p. 30).

Neste viés, reside uma das críticas apontadas por Perini de que para ler e escrever bem, isto é, saber português não significa saber gramática e sobre este assunto, ele assegura que, ao contrário das crenças populares, sabemos muito bem a nossa língua materna (PERINI, 1997, P. 50, 11).

Para Perini (1997), saber gramática ou mesmo português é um privilégio, isso porque o nosso conhecimento de língua, ao mesmo tempo em que é complexo também se mostra exato e seguro e para explicar este fenômeno, ele distingue o conhecimento em dois tipos: “implícito” e “explícito”. A partir de então, cita como exemplo a atividade de andar, onde embora alguém não saiba explicar e descrever fisiologicamente como isso ocorre, essa pessoa tem um conhecimento implícito adequado desta habilidade tanto que a executa perfeitamente.

Conforme o autor, isso significa que o conhecimento explícito dessa pessoa sobre a habilidade é deficiente, no entanto o outro conhecimento foi adquirido de maneira natural e espontânea. O mesmo ocorre com a língua, apesar de não consiga explicar regras e conceitos gramati-

cais (conhecimento explícito), o falante sabe formar expressões e formular frases e períodos (conhecimento implícito) porque possui um conhecimento que foi adquirido naturalmente e não por meio da instrução escolar (PERINI, 1997, p. 50, 11), ao que autor os denomina de gramática implícita (ou internalizada) e explícita (PERINI, 1986; 2003).

Além de Perini, linguistas como Franchi também explicitaram diferentes concepções de gramática, apresentando, por exemplo as distinções quanto à sua normatividade (gramática normativa) e ao seu descritivismo (gramática descritiva) ou mesmo referindo-se à gramática “interna ou interiorizada”. Nesta perspectiva, quanto à gramática implícita, o autor sistematizou a sua aceção da seguinte maneira:

Gramática [internalizada] 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 de regras (FRANCHI, 2006, p. 25).

Em relação à normatividade da gramática, alguns autores concordam que ela corresponde a um manual que contém as regras para bem falar e escrever (FRANCHI, 2006, p. 16; NEVES, 2017, p. 29; TRAVAGLIA, 2005, p. 24). Nesse ponto, a respeito da concepção de gramática normativa, relacionada à aquisição da língua, concernente ao seu uso, mais uma vez, Franchi (2006) corrobora com Perini, quando diz que ela é considerada como “o conjunto de saberes de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (FRANCHI, 2006, p. 11). Sobre este assunto de aquisição da língua escrita e da leitura, se ela é o caminho para se adquirir esta competência, discutiremos um pouco mais adiante, no tópico 5.3.

A despeito da gramática ser vista como disciplina científica, Faraco dá conta de que foram os gregos alexandrinos que “criaram, por volta do século II a.C. a gramática como disciplina autônoma paralelamente aos estudos de filologia”, daí afirma que ela nasceu da filologia, que com o tempo passa a ser complementar auxiliar e funcional e depois deixa de ser vista como tal e passa a ocupar um lugar central na educação linguística (FARACO, 2017, p. 11,13). Inclusive, o Mestrado Profissional em letras - Profletras, tem uma disciplina intitulada *Gramática variação e ensino* (da qual eu fui aluna especial, no Profletras/Ufopa, em 2021).

Outros autores também se referem à gramática como disciplina, entre eles destacamos Rocha Lima (1957) e Bechara (2019), que segundo Marins (2022, p. 40) a conceituam na seguinte perspectiva:

Carlos Henrique da Rocha Lima

Disciplina, didática por excelência, que tem por finalidade codificar o uso idiomático, dele induzindo, por classificação e sistematização, as normas que, em determinada época, representam o ideal de expressão correta.

Evanildo Bechara

Disciplina com finalidade pedagógica, que elenca os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social.

Vale ressaltar que, nas palavras de Britto (1997, p. 31), Bechara também reconhece que existem diferenças e conflitos nas interpretações do termo. Sobre isto, ao falar sobre gramática, Gomes (2019, p. 28) diz que se trata de um termo polissêmico, porque há diversos conceitos atrelados a ele, por isso quando muitos estudiosos buscam refletir sobre a língua e linguagem, embora tenham diferentes concepções sobre gramática, é a partir de uma destas concepções que tecerem importantes reflexões sobre ela. E, ressalta que diante das diferentes concepções sobre gramática, o termo chega a ser confundido com um dos estudos das regularidades da língua, a saber, os estudos sobre a gramática tradicional, chamada de gramática normativa, que, por um período, foi transformada em gramática escolar, concebida como disciplina (GOMES, 2019, p. 29), com foco nos estudos das regras gramaticais (BARROSO, 2020, p. 22).

Em suas gramáticas, contrapondo a tradição gramatical, a qual é apresentada como uma descrição cheia de inconsistências, tendo em vista que a estrutura de uma língua deve incluir informações que descrevem o seu comportamento e o de um ou mais itens lexicais, Perini (1986; 2003; 2010; 2016), aponta dois aspectos fundamentais para a análise de dados, o formal (significante) e o significado e orienta que eles devem ser descritos separadamente e depois postos em confronto e depois, relacionados (PERINI, 2003, p. 35, 38). Sobre o estudo destes dois aspectos, visto que a fundamentação teórica e a metodologia são desprezadas pela tradição de estudo gramatical, ele destaca a importância de se ter bons princípios para basear a descrição de uma língua. No contexto distintivo, quando trata da importância da gramática descritiva elaborada por Perini, Almeida (2021, p. 3) observa que

As diferenças da gramática tradicional (normativa/prescritiva) e da gramática descritiva que circulam em nosso imaginário discursivo nem sempre foram formuladas. Junto a John Lyons (1979, p. 18-19), entendemos a “gramática tradicional” como a “tradição da análise e da teoria linguística que se originou na Grécia, desenvolveu-se em Roma e na Europa medieval, e se estendeu ao estudo das línguas vernáculas desde a Renascença”. Ela é, a nosso ver, um instrumento linguístico-histórico, portanto, discursivo, que vem se (re)configurando na história, constituído por um conjunto de saberes que, de um lado, tendem à estabilização e, de outro, podem deslizar-se.

Segundo Perini (1986, p. 22), naquilo que se tem de descritivo (não-normativo), as gramáticas são tentativas de explicitar esses dois componentes da estrutura da língua: suas formas e o relacionamento dessas formas com os respectivos significados”. Em relação aos aspectos formal e o semântico da linguagem, evidencia a necessidade de uma boa gramática relacionar claramente o aspecto e a forma, com a semântica, no que se refere ao sentido atribuído (PERINI, 2003, p. 38).

Sobre o aspecto descritivo da gramática e do seu papel comunicativo, segundo Amarins (2022, p. 46-47), ela “é o estudo do mecanismo pelo qual uma dada língua funciona, como meio de comunicação entre os falantes, e na análise da estrutura ou configuração formal que a caracteriza”. Além do caráter descritivo, no que compete à sua cientificidade, citando Câmara Jr (2015) e Bechara (2015), ele diz que a gramática é uma disciplina que “registra e descreve um sistema linguístico em todos os seus aspectos fonético, fonológico morfossintático e léxico, abstendo-se de estabelecer o que é certo ou errado no nível do saber elocutivo, idiomático e expressivo” (AMARINS, 2022, p. 47).

Por conseguinte, tendo como objetivo comunicar resultados, sem deixar de entrever os métodos, Perini adverte que, para não cair no vazio, nem causar a impressão de se tratar de uma disciplina com princípios fixos, além do seu caráter descritivo, a publicação de uma nova gramática deve ser acompanhada de um amplo debate sobre os fundamentos do ensino gramatical (PERINI, 1986, p. 7). Isso posto, apresenta como solução de compromisso a inclusão de uma dupla descrição: “(a) uma descrição em termos formais da estrutura sintática superficial; e (b) uma descrição de aspectos da interpretação semântica, colocada, na medida do possível, em paralelo com a descrição sintática” (PERINI, 1986, p. 10). Ademais, cabe ressaltar que embora tenha em mente a elaboração de uma obra para com fins escolares, os trabalhos desenvolvidos pelo autor são, inicialmente, destinados aos professores de letras e em formação nas universidades brasileiras e professores de língua de todos os níveis (PERINI, 2010, p. 26; 2016, p. 44).

Sendo assim, até aqui foi possível depreender que para Perini, a gramática, além de ser um sistema de regras usado para a descrição da língua, enquanto disciplina (PERINI, 1986 [1985]; 1989; 1997; 2003 [1995]; 2004; 2006; 2008; 2010; 2016; 2019), que forma um componente cultural baseado na educação científica, como condição de desenvolvimento e instrumento básico do processo civilizatório, e não no valor prático e imediato (PERINI, 2010, p. 31; 2016, p. 47), é o estudo científico e sistemático da estrutura da língua falada, neste caso, o português falado no Brasil (PERINI, 2016, p. 32-33).

Já, a respeito do ensino e aprendizagem de gramática, em face da tarefa de descrição das línguas naturais, aprendemos com Perini que a relevância de elaboração gramáticas descritivas, se dá tanto pela necessidade de subsidiar o desenvolvimento de uma teoria linguística com dados, que sejam sistematizados e considerados confiáveis, quanto por fornecerem gramáticas para usos pedagógicos, ou seja, gramáticas descritivamente adequadas. Inclusive, tendo em mente que para o estudo e ensino da disciplina é preciso dominar conceitos básicos, de maneira adequada, justifica a substituição de alguns conceitos. A vista disso, informa que as suas gramáticas possuem características que as diferem das usuais, primeiro pelo modo como são feitas a apresentação, explicitação e discussão dos conceitos utilizados em sua análise e, segundo, pelas noções dadas ao **sintagma nominal, sujeito, função sintática, papel temático, classe de palavras**, dentre outras (PERINI, 2016, 36-37 - grifo do autor).

Considerando o estado dos estudos gramaticais e da teoria adotada, neste caso, quanto a teoria gramatical adotada na elaboração de sua gramática, Perini (2016; p. 42-43) diz que, num esforço de incluir informações consensuais, incluindo grupos de fenômenos bem definidos, utiliza um “corpo de categorias teóricas de aceitação mais ou menos geral. Sendo assim, cita como exemplos uso dos termos que evocam algumas definições teóricas como verbo, concordância, preposição o sintagma nominal (SN), em que quando se tem “uma construção da forma **SN - verbo - SN**, na qual o primeiro SN é sujeito e tem papel temático de Agente, e o segundo SN tem o papel temático de Paciente, como em *o gato arranhou a menina*, creio que ninguém negará que se trata de um fato da língua” (PERINI, 1986, p. 7-8; 2003, p. 16, 28; 2010, p. 15, 25)

Assim, com perspectiva científica de ensino, vimos que Perini assume que a gramática não é um instrumento de aquisição da língua escrita (do desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e fala no português escrito padrão) e observamos que em defesa de um pensamento gramatical de caráter científico, enquanto empirista, o autor chama atenção para o fazer científico

e que, para ele fazer ciência é ter de lidar com fatos e hipóteses, as quais, em diversos pontos poderão contrariar ideias preconcebidas e dogmas gramaticais (PERINI 2006, 2014, 2020). Neste aspecto, podemos inferir que o fazer científico está ligado à iniciação do pensamento científico, o qual deve centrar-se no ato de pesquisar, com objetivo de instrumentar o estudante para a obtenção de novos conhecimentos e resultados.

Outrossim, ao longo das leituras, também verificamos que ao lidar com fatos e hipóteses, no ensino de língua, correlacionado à descrição das estruturas gramaticais, que, para Perini, a gramática é feita de hipóteses, onde é possível fazer inferências dos fatos a partir da dedução das hipóteses, logo, a gramática é também um conjunto de hipóteses (PERINI 2006, p. 29, 31). E, em se tratando de descrição das estruturas gramaticais, este é um tópico que abordaremos na próxima seção e um pouco mais adiante, na seção 4.4, onde, além de respondermos às questões propostas, buscaremos compreender, à luz das concepções do autor acerca do ensino de gramática e dos padrões que governam o uso da língua pelos falantes do português brasileiro.

A seguir, passamos para a segunda questão sobre o ensino de gramática e a presença da disciplina científica na escola.

5.3 O que é ensinar gramática?

A partir da afirmação de que os estudos gramaticais da língua portuguesa estariam seriamente defasados, decorrente de dois pontos de vista, à época da elaboração e publicação da *Gramática descritiva do português* (1995), Perini aponta dois grandes motivos, a saber: primeiro porque “têm sido influenciados por uma atitude questionável frente ao objeto de estudo e ao ensino”, e, o segundo, decorre da desatualização dos estudos pela “falta de incorporação dos resultados teóricos e práticos da pesquisa linguística”. Do primeiro ponto de, em se tratando de ensino, destacamos que este assunto, após identificado pelo autor, vem sendo atacado pelo autor, desde a sua primeira gramática - *Para uma nova gramática do português* (1985), os quais retomamos aqui: “a falta de coerência teórica, falta de adequação à realidade da língua e o normativismo sem controle” (PERINI, 2003, p. 21-22).

Da falta de coerência teórica decorre que muitas definições não devem ser seguidas e nem ensinadas, como por exemplo, a definição de sujeito, que, conforme Perini, quando analisado, o exemplo abaixo, embora entre em contradição, a tradição continua mantendo tanto a definição

quanto a análise, que em termos usuais, nem sempre exprimem o ser a respeito do qual se afirma alguma coisa:

(1) “O sujeito é o termo sobre o qual se faz uma declaração” (CUNHA, 1975, p. 137).

Quanto à falta de adequação à realidade da língua, o autor afirma que a GT “descreve (ou ‘recomenda’) verdadeiras ficções linguísticas: construções que caíram de moda há séculos, ou mesmo que jamais existiram”. Em decorrência disso, segundo Perini (2003, p. 22), em relação a afirmação feita pela GT de que o pronome clítico (obliquo átono) só poder ser colocado entre um auxiliar e o verbo principal, onde este pronome passa a ligar o auxiliar por ênclise, conforme o exemplo abaixo:

(1) Estou-me divorciando.

(2) Estou me divorciando.

De acordo com o autor, ainda que se saiba qual é a forma mais comum (demonstrada no segundo exemplo), os gramáticos se mantêm firme com a opinião conforme o primeiro exemplo. Diversamente a essa opinião, na concepção de Neves (2012, p. 193) sobre um ensino de gramática pautado no olhar reflexivo sobre a língua, este deve ocorrer em “inter-relações e em interfaceamento, que só a língua viva pode revelar”.

Partindo dessa premissa, tendo em vista que a gramática da língua portuguesa não pode deixar de refletir o estado da linguística, e, mais especificamente, da língua, além de deixar claro que o ensino de gramática visa ensinar o aluno a pensar sobre a linguagem, tendo em vista que, do ponto de vista da aquisição de conhecimentos, para Perini, este ensino objetiva conscientizar o estudante de língua – a qual ele deve aprender a manejar, e o exercício de reflexão deve levá-lo ao aprendizado. Neste ponto, vale dizer que o autor se mostra favorável ao ensino gramatical, especialmente, na educação básica, desde que este seja transformado e adequado pedagogicamente para isso (PERINI, 1989, p. 6, 1986, p. 87), posto que, na concepção de Neves (2012, p. 193)

Portanto, ao propor parte de uma teoria da língua portuguesa, o autor se preocupa com aqueles que procuram informações sobre a estrutura da língua padrão, por isso, destaca a relevância de um trabalho descritivo para elaboração de uma gramática pedagógica, como base de um componente importante para o ensino da língua materna, em todos os níveis de ensino (PERINI, 1989, p. 6; 1986, p. 11).

Disto decorre que,

Ensinar gramática não é transmitir o que os gramáticos dizem. Alguém que aprendeu tudo o que se afirma nas gramáticas (tradicionais ou não) não sabe gramática, nem estudou gramática. Do ponto de vista do ensino a gramática não é primariamente um conjunto de conceitos, mas uma forma de pensar sobre a linguagem: sua estrutura e seu funcionamento como instrumento de comunicação. Um aspecto importante dessa concepção de ensino é que nunca se deve aprender uma análise sem conhecer sua motivação empírica e teórica. Aprender gramática é aprender a fazer gramática, ou pelo menos aprender como se faz gramática (PERINI, 2023).

Atento à questão do ensino e do desenvolvimento do aluno, embora reconheça não ser este exatamente um problema linguístico, Perini não deixa de esboçar uma crítica sobre a temática e deixa claro que pelo fato de a linguística ser feita por pessoas, a realidade do ensino de língua portuguesa e, logo, do ensino gramatical também são afetados e, conseqüentemente, afetam o desenvolvimento dos estudos linguísticos. Nesse contexto, considerando as novas descobertas sobre a língua, a linguagem e a realidade linguística, bem como a reinterpretação das descobertas feitas anteriormente, no país, o autor aponta uma situação grave que ocorria nas escolas dado ao fato de que enquanto os linguistas lançavam luz sobre a língua e avançavam nos estudos sobre a língua e sobre a linguagem em geral, quanto ao ensino, os seus filhos (os alunos) eram obrigados a

[...] estudar compêndios de gramática onde se considera a homonímia e a polissemia “defeitos da língua”, e não recursos essenciais de comunicação; onde se definem funções e classes de maneira totalmente vaga e confusa; onde se fala de fonema como sendo um “som”; onde se justifica uma análise com base em construções desusadas desde o século XIX; e assim por diante (PERINI, 2003, p. 13).

Para Perini, situações como estas podem contribuir para que os jovens tenham certa aversão dos alunos aos estudos gramaticais ou para a diminuição, ou até mesmo sufocamento da curiosidade intelectual, que poderia ser aguçada e desenvolvida durante a sua formação (Perini, 2003, p. 14). Isso ocorre, conforme dissemos acima, devido a visão negativa existente tanto entre professores e estudiosos da linguagem como entre os alunos, neste caso, motivada pelas dificuldades que enfrentam diante realidade do ensino de língua portuguesa, a qual, dependendo da metodologia aplicada, pode levá-los a pensar que não sabem português.

Além das críticas esboçadas em alguns momentos por Perini, quando se refere àquela feita pelos professores, educadores e estudiosos da linguagem, relacionadas à insuficiência das noções, aos procedimentos e à inadequação dos métodos de ensino da gramática tradicional, Franchi

(2006) diz que tal crítica é perspicaz e que ocorre pelo fato de não haver uma correlação entre o ensino dessa gramática com um melhor entendimento dos processos de oralidade e de produção e compreensão textuais. Diante disso, frente à insistência em uma prática pedagógica, baseada no normativismo, o autor aponta que existe uma atitude negativa por parte desses profissionais e acrescenta que quando essa crítica deixa de ser acompanhada de uma reflexão amadurecida e bem-informada, ela não é suficiente e

nem basta para instruir a substituição dos quadros teóricos que serviam à tradição gramatical, nem permite elaborar uma nova mediação entre a teoria linguística e a prática pedagógica. Não se renova, assim, a concepção de gramática. A consequência não pode deixar de ser ou a rejeição do estudo gramatical ou a inconsequência de uma prática “envergonhada” dos mesmos exercícios antigos sob outras capas (FRANCHI, 2006, p. 34-35).

Críticas como estas feitas ao ensino tradicional pautado na gramática normativa, especialmente, referente ao enfoque centrado em apenas uma variedade da língua - o padrão escrito (PERINI, 1986, p. 6), que são suscitadas com o advento da linguística no Brasil, também encontram espaço na fala de outros autores, quando estes se referem a um ensino conteudista e impositivo, dogmático e preconceituoso praticado na escola, em relação ao ensino de português.

Muitas vezes a escola esquece que educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus freqüentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente, que esboçamos anteriormente. Sem fazer a crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas (ALMEIDA, 2011, p. 17 – Ensinar Português?).

Neste trecho do artigo de Milton José de Almeida (2011), uma versão modificada da resenha do livro *Ensinando português, vamos registrando a história...*, de Eulina Pacheco Lufti (publicado na revista *Leitura: teoria e prática*, Porto Alegre, Mercado aberto, ano 3, n. 3, 1984), ele chama a atenção para a realidade educacional no país e para a forma desrespeitosa como a escola encara a educação, restringindo-a um problema pedagógico sem levar em consideração que ela é composta por sujeitos sociais, logo, o problema da educação é social. Por isso, critica a falta de consideração da escola para com os alunos, quando, além de não considerar as suas condições sociais e de vida, também não os considera, enquanto falantes de língua portuguesa. Ao contrário,

age de modo impositivo e irreflexivo impondo-lhes modelos de ensino injustos e conteúdo baseados em preconceitos, dogmatismos e verdades “incontáveis”. Este método de ensino e de conteúdos, quando advindos da gramática normativa, como aponta Perini, são incoerentes e inconsistentes.

Dentre outras críticas decorrentes do modelo de ensino tradicional (normativo) especificamos pelos menos duas presentes nos PCN. A primeira, relacionada à “excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras e exceções, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão.” E a segunda, voltada para o “ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas” (BRASIL, 1998, p. 18).

Muitos “esperam que o estudo da gramática lhes forneça meios de desenvolver seu desempenho na língua padrão, principalmente na escrita. Para muitas pessoas, é isso o que justifica a presença dos estudos gramaticais na escola” (PERINI, 2010, p. 18). Atrelado a essa justificativa e ao modelo de ensino está o papel da escola, no que pese à sua opção e à função política que desempenha em relação à educação dos alunos e à importância que ela dá para a metodologia, especialmente quando se trata do processo de ensino e aprendizagem, que ocorre no espaço escolar. Nesse processo, deve-se considerar o posicionamento político associado a uma ideologia de ensino, inclusive quando se refere à atividade em sala de aula, onde

os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos (GERALDI, 2011, p. 34).

Neste contexto, Geraldi (2011, p. 34) argumenta que antes de se fazer qualquer consideração sobre a atividade em ambiente escolar, e, mais especificamente, sobre a atividade desenvolvida em sala de aula, é necessário que se tenha em mente que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula”.

Converge com o posicionamento de Geraldi, acerca da importância da opção política e metodológica, a visão atenta de Britto (2017, p. 4, 3) ao depreender que a tradição cultural ocidental privilegiou um ensino-aprendizagem circunscrito a “percepção da estrutura linguística (a gramática) e os domínios dos padrões convencionados”, argumenta em favor de um modelo de

competência de ensino que “resulta de uma opção político e epistemológica de adequação do sistema” e deve supor “o ajustamento aos protocolos e ditames da ordem da produção e consumo e dos valores ideológicos dominantes”.

Agora, a respeito do papel da escola frente ao ensino de língua portuguesa e, mais especificamente, ao ensino de gramática na escola, em consonância com Perini (2003 [1995]), como veremos mais adiante, quanto ao ensino de português padrão, isto é, a língua padrão, Possenti (1996, p 53), defende que não se trata de uma discussão a favor ou contra a gramática, visto que o que está em voga é a distinção de papéis, onde à escola cabe “ensinar a língua padrão, isto é, criar condições para seu uso efetivo”. E, acrescenta que: “É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada”. Ou seja, é função escola criar e proporcionar as melhores condições para que ocorram o ensino e a aprendizagem de língua e estudo de gramática.

Ainda referente ao papel da escola, agora visando o ensino na perspectiva variacionista, segundo Camacho (2016), apesar de que

A tradição da instituição escolar consiste em não apenas ignorar a legitimidade da variação linguística, mas também submeter as variedades linguísticas ao critério de correção, como uma peneira fina. O que passa é um conjunto de expressões vinculadas ao registro formal da modalidade escrita e o que sobra é estigmatizado como realizações incorretas e deficientes em confronto com a matriz de valores eleita como a variedade-padrão (CAMACHO, 2016, p. 48).

Em defesa da urgência de se adotar outra estratégia para o ensino de língua materna e argumentando em favor de uma mudança para o que chamada de “modelo da diferença”¹⁸, tendo em vista que “a diversidade linguística não se restringe a determinações motivadas pelas origem sociocultural e geográfica do falante”, Camacho destaca que o papel político do sistema escolar e a função que ele precisa desempenhar que “é o de estender às camadas marginalizadas o acesso a todos os bens simbólicos, entre os quais se inclui indubitavelmente o acesso à variedade-padrão” (CAMACHO, 2016, p. 41, 87, 48). Entretanto, isso não implica a eliminação do ensino da variedade não-padrão.

Agora, partindo do sistema escolar e adentrando na escola e na perspectiva de que existe um lugar para o ensino de gramática na sala de aula, em relação ao desenvolvimento do aluno e o

¹⁸ Baseado em Wolfram e Fasol (1974, Camacho se refere a variedade dos grupos socialmente marginalizados é um sistema linguístico nem deficiente nem inerentemente inferior a outras variedades (WOLFRAM; FASOLD, 1974).

conhecimento necessário para a sua formação, Perini destaca que o ensino cognitivo tem uma contribuição significativa e pode ser visto e analisado a partir de três componentes: (a) Componente de aplicação imediata – trata dos “conhecimentos que serão imediatamente úteis na vida profissional ou cotidiana dos alunos”. (b) Componente “cultural” – trata dos conhecimentos que a “nossa sociedade considera essenciais à formação do indivíduo, como aprender as capitais dos países”. (c) Componente de formação de habilidades: trata do ensino e da sua “responsabilidade de desenvolver nos alunos habilidades intelectuais de observação e raciocínio” (PERINI, 2003, p. 28-29). Estes componentes serão melhor explicitados na seção 3, quando discorreremos acerca de para que se ensina gramática.

Para Perini, enquanto algumas disciplinas concentram o seu ensino em um ou dois desses componentes, distintamente, conforme o autor, a gramática consegue encontrar o seu lugar ao contribuir com todos eles. Sendo assim, no primeiro componente de aplicação imediata, de forma modesta, apresenta o uso do dicionário como exemplo de aplicação de conhecimento gramatical. No segundo componente, que denominou de “cultural”, ele considerou a orientação científica dada à sociedade e a aplicação linguística – ciência social da linguagem, ao conhecimento da língua como conhecimento da própria nação, relacionado à necessidade de preservação cultural por meio dos estudos da história, da geografia e da língua, que falamos e escrevemos, em seus diversos “aspectos: dialetológicos, históricos, sociais e gramaticais” (PERINI, 2003, p. 30).

No terceiro componente, sobre a formação de habilidades intelectuais, segundo Perini, é onde a gramática contribui de maneira mais relevante e eficaz, porque visa a formação de indivíduos independentemente capazes de pensar e de aprender por si mesmos, de criticar o que aprenderem e de criar novos conhecimentos, através do uso das habilidades de raciocínio, de observação, de formulação e testagem de hipóteses (PERINI, 2003, p. 30-31).

Conforme o autor, alguns exemplos de componentes de ensino baseados nos tipos de conhecimentos e habilidades esboçadas acima seriam os estudos tanto de disciplinas das áreas de exatas, como a matemática, quanto das áreas de humanas como a filosofia ou a literatura, que embora não tenham uma aplicação direta na vida prática dos alunos, são consideradas fundamentais para a formação deles. Como visto, a gramática contribui com os três componentes mencionados, ao desempenhar um papel importante no ensino, ainda mais quando este é feito de maneira adequada, conforme descrito anteriormente. Pois, do contrário, o ensino pode tornar-se nocivo,

quando prima pela ideia de que a educação deve ser realizada visando apenas a transmissão de conhecimento (PERINI, 2003, p. 29-31).

Assim sendo, considerando a relevância dos estudos gramaticais para o ensino do português padrão da língua, bem como o desenvolvimento de habilidades visam a independência de pensamento, Perini declara que concorda

[...] que é necessário ensinar o português padrão; mas esse ensino (o “ensino normativo” da língua) deve ser atacado com muita cautela e com toda a diplomacia. Como qualquer material potencialmente explosivo, deve ser manejado com cuidado. Acredito que, com o desenvolvimento da leitura fluente e do hábito da leitura, a maior parte do problema acaba desaparecendo por si só. O que restar poderá ser objeto de ensino, mas sempre deixando bem explícito o verdadeiro papel do padrão escrito frente às variedades coloquiais. Não levar isso em conta resultará, fatalmente, em agravar os já sérios problemas que infestam nossa disciplina, o ensino em geral e, em última análise, a vida de nossos alunos (PERINI, 2003, p. 34).

Por aqui, é possível observar que, de acordo com Perini, o ensino de gramática deve considerar o ensino da língua padrão, porém, enfatiza que este deve ser feito com “muita cautela e com toda a diplomacia”, sem imposição, por exemplo, deve “manejado com cuidado”, evitando-se a conotação do português “certo” ou “errado” (PERINI, 2003, p. 25). O autor acredita que com desenvolvimento da habilidade de leitura fluente e do hábito de ler muitos problemas e dificuldades relacionadas à gramática desaparecerão. Entrementes, é importante ressaltar que o papel do padrão escrito em relação à variedade coloquial tem a sua relevância e que ignorar essa abordagem pode prejudicar ou agravar os problemas da disciplina e do ensino em geral (PERINI, 2003, p. 24-25).

Por isso, o autor defende que é preciso ensinar gramática em termos mais realistas, como por exemplo a classificação das palavras, pois se assim não for, o professor correrá o risco de tornar o seu ensino e a compreensão da matéria mais difícil ou até “inútil” (p. 33). Perini diz isso, no sentido de que por mais bem formado que seja o profissional, este não se arrisca a escrever um texto para publicação. Segundo ele, não se trata de “confrontar um ‘português certo’ e um ‘português errado’, definidos ambos em termos absolutos, independentemente do contexto situacional ou social. Trata-se, antes, de defender a idéia de que a cada situação corresponde uma variedade distinta da língua” (PERINI, 2003, p. 33).

Como veremos adiante, junto a outros linguistas encontramos posições similares a Perini, quando este propõe uma tomada de atitude frente à gramática, no que compete ao tratamento do ensino normativo da língua, embora chegue a dizer que “os estudos gramaticais têm feito mais mal do que bem”, o autor reconhece que o ensino normativo não é totalmente “um mal em si”. No entanto, aponta que o problema está no modo como ele tem sido feito, tendo em vista que a gramática não deve ser instrumento de ensino normativo, ele faz uma advertência a respeito do procedimento de ensino “que tem sido aplicado (como tanta coisa no nosso campo) de maneira prejudicial aos alunos” (PERINI, 1986, p. 14, 33).

Por outro lado, a respeito do ensino de gramática atrelado à educação linguística, esta, no decorrer da sua história (desde a antiguidade até o século XVII), conforme Faraco (2017, p. 15), deu forma à três postulações pedagógicas, no que concerne a: “seu estudo deve ser complementar e funcional (Quintiliano); seu estudo deve ocupar o centro do ensino (*Ratio Studiorum*); seu estudo é quase dispensável (Comênio)”. Este mesmo autor expressa a impressão de que ainda hoje os linguistas perpassam por entre tais postulações, na medida em que

Há quem defenda um ensino sem gramática e voltado exclusivamente ao desenvolvimento das práticas de leitura, de escrita e de oralidade. Talvez tenham sido os linguistas Geraldo Mattos e Eurico Back os mais radicais defensores dessa tese entre nós (cf. MATTOS E BACK, 1974). Há também quem pratique um ensino centrado na gramática, embora não haja quem defenda abertamente essa centralidade, salvo, talvez, a mídia e o senso comum. Por último, os documentos oficiais mais recentes se referem sempre a gramática como um conhecimento complementar, auxiliar e articulado com a leitura e a produção de texto, embora não se estendam sobre como operacionalizar esse princípio geral (FARACO, 2016, p. 15).

Ainda de acordo com o mesmo autor, que cita Bagno (2010), ao refletir sobre a posição do ensino gramatical, observa que este, na contramão das postulações pedagógicas esboçadas pelos linguistas, ainda goza de um lugar de referência nas aulas de português e de gramática, e acrescenta:

Apesar dessa diretriz dos documentos oficiais, a gramática permanece nas práticas escolares em posição de destaque, o que fica evidente seja pela partição, em muitas escolas, das aulas de português em aulas de gramática, de redação e de literatura, seja principalmente pelo conteúdo dos livros didáticos do ensino fundamental e médio, que reservam um lugar privilegiado para os conteúdos gramaticais arrolados pela NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira e detalhados

pelas gramáticas escolares (cf., por exemplo, o estudo de BAGNO, 2010) (FARACO, 2016, p. 15).

De forma a avançar na concepção a respeito da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), Perini considera negativa tanto a “adoção oficial ou semi-oficial de uma nomenclatura (inseparável de uma análise igualmente oficial)” quanto a aceitação passiva de uma nomenclatura como doutrina oficial, acima de questionamentos e reformulações. Segundo ele, a NGB, “cuja motivação inicial foi provavelmente apenas a de evitar a proliferação de termos distintos para a mesma noção, tornou-se, na prática, uma doutrina oficial, fora da qual nenhum texto é aceitável para uso nas escolas” (PERINI, 2003, p. 32), é prejudicial para a gramática.

A esse respeito, embora diga que não há consenso em relação à nomenclatura técnica, Travaglia (2002, p. 228) corrobora com Perini, quando afirma que

A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), proposta com fins didáticos de uniformização, para facilitar aspectos diversos no ensino de teoria gramatical, acabou tornando-se uma teoria oficial nas escolas, inclusive apagando a diversidade das teorias lingüísticas tradicionais, que ela buscou uniformizar (TRAVAGLIA, 2002, p. 225).

Em comentário sobre a NGB, Perini reconhece que embora ela descreva os fatos mais adequadamente do que as outras normas, ainda assim a sua adoção e a aceitação passiva de sua uniformização oficial em geral, como obrigatórias, são consideradas como um problema. Segundo o autor, isso não é admitido em nenhuma disciplina e tão pouco deve ser admitido em gramática. A vista disso, propõe que seja empreendida uma atitude geral frente à gramática, a de substituição da NGB por “uma descrição mais correta e atualizada” (PERINI, 2003, p. 32-33).

Ademais, segundo o autor, por aí pode-se ver que além do ensino tradicional, essa normatização acaba dificultando o uso livre da linguagem, especialmente bom desenvolvimento da escrita, e isso leva os alunos ao desencorajamento e, conseqüentemente, a uma falta de iniciativa e confiança para se expressarem, pois não se sentem capazes de produzir um texto de qualidade. Diante desse desafio, o professor de língua portuguesa precisa nadar contra a maré e ir contra a tradição normativa e repressiva, encorajando os alunos a expressarem as suas ideias livremente, sem a preocupação excessiva com as normas gramaticais, mas buscando compreender e usar a língua como ferramenta de comunicação e de expressão (PERINI, 2003, p. 33).

Ao tratar sobre os objetivos de ensino de língua materna, observamos que a concepção de ensino assumida por Travaglia (2002, p. 136) converge com a de Perini, quando ele assume que é possível: “a) ensinar a língua, o que resulta em habilidades de uso da língua, e b) ensinar sobre a língua, o que resulta em conhecimento teórico (descritivo e explicativo) sobre a língua e pode desenvolver a habilidade de análise de fatos da língua”. Segundo o autor,

No primeiro caso o que se busca é a formação de usuários competentes da língua, ou seja, que tenham competência comunicativa. Isso significa ter como objetivo a formação de usuários capazes de usar a língua de modo adequado a cada situação de interação comunicativa, obtendo os efeitos de sentido desejados para a consecução de intenções comunicativas específicas. A meta é conseguir que os alunos tenham maior conhecimento da língua. No segundo caso, tem-se a finalidade de ensinar teoria gramatical ou lingüística (atividades de gramática teórica), formando analistas da língua. A meta é conseguir que os alunos tenham conhecimento sobre a língua e sejam analistas da mesma (TRAVAGLIA, 2002, 136-137).

Nessa perspectiva do ensino língua e de gramática, tendo em vista a relevância dos objetivos cognitivos e intelectuais para alcançá-lo, Perini sugere que este ensino deve ser visto como uma espécie de transmissão de conhecimento, com o objetivo de desenvolver habilidades linguísticas e, ao mesmo tempo, de estimular a curiosidade intelectual dos alunos. Isso implica a realização de uma abordagem menos normativa da língua e mais descritiva, a qual deve levar em conta tanto a variedade linguística quanto a diversidade cultural (PERINI, 2003, p. 28).

Quando, em um de seus artigos, Camacho (2016) fala sobre norma culta e variedades linguísticas, logo na primeira seção, ele aborda a questão da variação – “uma característica inerente das línguas naturais - e do preconceito linguístico e na contramão dos discursos preconceituosos, diz que é preciso ensinar que a língua varia, logo, a variação é uma propriedade inerente da linguagem, portanto, “todas as línguas e dialetos (variedades de uma língua) são igualmente complexas e eficientes para o exercício de todas as funções a que se destinam e nenhuma língua ou variedade dialetal é inerentemente inferior a outra similar sua” (CAMACHO, 2016, p. 36)

Em seguida, ao referir-se ao relativismo cultural, embora a variedade padrão seja imposta como referencial para todas as circunstâncias de interação, especialmente por aqueles provindos de camadas marginalizadas, considerando que todo falante é capaz de adaptar-se às diversas situações de interação comunicativas, o autor afirma que

nenhuma forma de expressão é em si mesma deficiente, mas tão somente diferente, e todas as línguas e variedades dialetais fornecem a seus usuários meios adequados para a expressão de conceitos e proposições lógicas; assim, nenhuma língua ou variedade dialetal impõe limitações cognitivas tanto na percepção quanto na produção de enunciados (CAMACHO, 2016, p. 37).

De acordo com o autor, como dito anteriormente, que a diversidade linguística não se limita a determinações quer sejam motivadas pelo ambiente sociocultural ou geográfico do falante, “um mesmo indivíduo pode optar por diferentes formas linguísticas de acordo com a variação das circunstâncias que cercam a interação verbal, incluindo o contexto social, propriamente dito, o assunto tratado, a identidade social do interlocutor etc” (CAMACHO, 2016, p. 36). Em relação ao ensino de gramática, para muitos linguistas, algo que precisa ser repensado e revisto, refere-se à valorização da variedade de prestígio em detrimento das demais – isso tem gerado uma desvalorização das outras variedades.

Tendo em vista que a variedade chamada culta é associada tanto à escrita quanto à tradição gramatical, considerando a diversidade linguística e em se tratando de ensino de gramática e do aprendizado da língua padrão, temos exemplos que confirmam o que Perini diz a respeito de o estudo de gramática não levar, alguém a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita. Isto é algo que se confirma na análise desenvolvida por Britto (1997, p. 13) quando trata sobre o ensino de língua x tradição gramatical, conclui que “a chamada gramática tradicional estabelece, com base em critérios subjetivos, uma norma canônica que serve de referência de correção para textos escritos e fala de pessoas ‘cultas’”. Como veremos no exemplo a seguir.

No que concerne aos dados relativos às habilidades práticas da leitura e da escrita, tomando os conceitos de base normativa do uso da língua, a partir da análise de dois textos produzidos por alunos dos anos iniciais, do ensino fundamental, Franchi (2006) apresenta duas concepções acerca de afirmações recorrentes, as quais geravam confusão. A primeira, relaciona-se ao objetivo da escola de “*levar a criança a produzir textos e de compreendê-los de um modo criativo e crítico*” e a segunda, por dizer que “*a gramática não tem nada a ver nem com o texto e nem com discurso, e muito menos com os processos de produção e compreensão de texto*” (FRANCHI, 2006, p. 11). após análise dos textos, Franchi apresenta a avaliação tradicional feita pelos professores e afirma que tais concepções consistem em um conjunto de pressupostos baseados na gramática normativa (FRANCHI, 2006, p. 11).

Em contrapartida, no decorrer dos anos, na contramão dos que colocaram a gramática como centro de ensino na práticas escolares, segundo Faraco (2017) há aqueles vêm tentando tirá-la da centralidade, em detrimento do ensino de português, por meio da difusão e da consolidação de um ensino com ênfase ao domínio da leitura, da escrita e da oralidade. Consoante ao autor, a defesa em prol dessa concepção sustenta que na medida em que o conhecimento gramatical é pensado como auxiliar e funcional, este passa a ser vinculado ao domínio da leitura e da escrita. Assim, “[...] não se descarta totalmente o ensino de natureza gramatical (afinal, como diz Neves (2002: 226), ‘produção de texto e gramática não se estranham’, mas se propõe a repensá-lo, subordinando-o e adequando-o aos objetivos maiores do ensino de língua” (FARACO, 2017, p. 18).

Ainda de acordo com Faraco (2017), estas coordenadas fazem parte da articulação discursiva da maioria dos linguistas, que tem se dedicado à elaboração de propostas para o ensino de português. Neste viés, tendo como objetivo garantir aos alunos as condições necessárias para ampliar o seu repertório, linguistas como Franchi (2006, 31) defendem um deslocamento da questão feito a partir de um trabalho de reflexão sobre as inúmeras possibilidades expressivas que a língua oferece. Neste sentido, propõe de deixar de lado a mera transmissão dos conteúdos propostos pela gramática tradicional, a fim de expandir o seu conjunto de recursos expressivos;

para “operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções” (FRANCHI, 1988/2006: 63-4); para aprender a explorar as várias possibilidades de expressão, a dizer o mesmo de muitas formas (POSSENTI, 1996: 91), alcançando a adequação do dizer tanto aos propósitos comunicativos (eficiência no nível macrotextual) quanto aos padrões socioculturais determinados (atingimento de níveis de desempenho linguístico valorizados na sociedade) – (cf. NEVES, 2002: 258); ou, como diz ainda Irandé Antunes (2014: 114), exercitar, no uso, as escolhas possíveis e as escolhas aceitáveis na produção textual-discursiva de sentidos em cada modalidade e gênero (FARACO, 2016, p. 18-19).

Tendo em vista a articulação entre os linguistas feita acima, apontamos que a concepção de ensino de Língua Portuguesa indicada por Vieira (2018, p. 50) se aproxima das demais, quando esta inclui em seus objetivos de ensino o desenvolvimento da competência de leitura e de produção textual, tendo a unidade textual como ponto de partida nas aulas de português (VIEIRA, 2018, p. 50).

Por outro lado, no que concerne a explorar as possibilidades de expressão e dizer a mesma coisa de diversas formas, há gramáticos cuja concepção quanto aos padrões de “adequação do dizer” divergem desse pensamento. Segundo aponta Britto (1997, p. 32), no intuito de estabelecer um padrão de correção, por meio de regras prescritivas, com a finalidade de garantir a unidade nacional da língua, Bechara (1992) sustenta a ideia de que haveria dois tipos de norma, portanto duas maneiras de dizer, uma espontânea, corresponderia ao “*como se diz*”, e outra, caracterizada e conceituada como “*o bem falar*” ou “*o falar exemplar*”, que “resultaria de critérios de correção e de valorização subjetiva do autor. Assim, Britto distingue estas duas maneiras de dizer em:

“como se diz” do “como se deve dizer”, associando a segunda possibilidade às práticas de ensino, e evidentemente, ao que considera padrão culto. As demais variedades – que seriam naturalmente diferentes do “como se deve dizer” – podem ser objetos de estudo da lingüística, mas estariam erradas (BRITTO, 1997, p. 32)

Parafraseando Britto (1997, p. 32), destacamos que raciocínios como os de Bechara servem de exemplo apenas para mostrar quão estreita é a visão do gramático acerca da língua e da atividade do linguista, quando “supõe que a prescrição ocorra independentemente da percepção da própria atividade lingüística”. Ademais, segundo Britto (1997, p. 33), os defensores deste tipo de raciocínio que desvalorizam e excluem as variedades linguísticas, privilegiando a modalidade culta, aproximam o “como se deve dizer” à cultura letrada em detrimento ao “como se diz” o qual, além de apontar uma diferenciação entre o trabalho do linguista e do gramático, reserva ao segundo “o papel de magistrado da língua”.

A seguir, observamos que o inverso acontece quando, diante da aceção tradicional, olhamos para a percepção lingüística acerca de gramática e para a concepção de ensino gramatical trazidas por Britto (1997, p. 30-31), que, dada a força da tradição, “a gramática, ainda que de forma imprecisa, continua sendo o objeto privilegiado do ensino de língua”, destaca que propostas mais atuais de ensino, com diferentes ênfases sobre a necessidade de ensinar gramática, têm sido colocadas em questão e que estas insistem na ideia de que não se confunda o estudo da linguagem com o de gramática.

a distinção entre o estudo científico das línguas e o estabelecimento de regras prescritivas da gramática [...] – não é mais que um mecanismo de desvalorização e de exclusão das variedades que não se conformam ao “como se deve dizer”,

que, não por acaso, corresponde à chamada modalidade culta (BRITTO, 1997, p. 34).

Com efeito, considerando as coordenadas propostas acima pelos linguistas, é possível observar que, diferente da concepção tradicional, que tem como objetivo o ensino da norma culta e o padrão da língua portuguesa, desde a primeira gramática, Perini aborda alguns problemas gramaticais dentro de uma perspectiva teórica, buscando explicitar as crenças e princípios gerais que embasam a prática da sua análise. Para tanto, ressaltamos que, conforme o autor um dos princípios para ensinar gramática é romper com “um conjunto de princípios fixos e universalmente aceitos” (PERINI, 1986, p. 10-11). Neste sentido, entendemos como positivo o esforço do autor e dos demais linguistas em prol de uma renovação no ensino, buscando proporcionar uma conscientização em relação à doutrina e a prática gramatical.

Destacamos ainda que, diferente da concepção normativa de ensino, o ato de ensinar gramática deve ter como objetivo levar os alunos a compreensão e produção de diversos tipos de textos, inclusive textos adequados aos padrões da língua culta. E, nas palavras Perini sobre aprender gramática e aprender a fazer gramática, enfatizamos que “fazer gramática é antes de tudo pensar independentemente sobre linguagem” e ao mesmo tempo “conscientizar o estudante de sua língua, da língua que ele deve aprender a manejar, seja lendo, seja escrevendo” (PERINI, 1989, p. 6; 1986, p. 87).

Portanto, tendo em vista o empenho de Perini em despertar estudantes, professores e profissionais de letras para a importância da renovação do ensino de língua e de gramática, é possível depreender que o ensino gramatical tem por objetivo formar falantes com habilidades e competência para se comunicar e produzir bons textos e devidamente adequados às diversas situações comunicativas. Deste modo, em convergência com a concepção de ensino do autor, entendemos que ensinar gramática, para além de transmitir conhecimentos sobre regras e conceitos gramaticais, significa auxiliar os alunos na compreensão do funcionamento da língua, de modo que eles consigam aplicar os conhecimentos adquiridos na prática da escrita e no âmbito da fala.

Assim, podemos dizer que, em defesa de um ensino de língua e de gramática, Perini advoga que o ensino de gramática tem um papel muito importante na formação intelectual dos alunos (PERINI, 2003, p. 33). Pois, além dos objetivos de ajudá-los a compreender a estrutura e o funcionamento da língua de forma significativa e contextualizada, de maneira que a

conheçam e reflitam sobre ela, de posse desse conhecimento, eles poderão usá-la de maneira clara e eficiente nos diversos contextos comunicativos.

E é sobre o esse papel do ensino que discorreremos a seguir, quando buscaremos responder à terceira questão sobre *Para que ensinar gramática?*

5.4 Para que ensinar gramática?

Esta é uma das questões centrais nos estudos gramaticais de Mário Perini, em resposta a qual, sempre que abordado é enfático ao defender que a gramática não é, conforme já posto acima, um instrumento para aquisição da língua padrão, principalmente na escrita. Inclusive, este é um tema que se sobressai nas obras do autor e que tem sido destacado no primeiro tópico da apresentação de suas últimas gramáticas (PERINI, 2010; 2016).

Seguindo o seu objetivo de contribuir para uma reorientação radical dos estudos de língua portuguesa, considerando o exame das gramáticas e submetendo-as a uma rigorosa crítica a partir do exame dos fatos da língua (PERINI, 2003, p.15), para falar sobre para que a gramática deve ser ensinada, Perini retoma a demanda proposta para se fazer uma renovação no ensino gramatical, na educação básica. Sendo assim, é possível verificar que em todas as suas obras ele retoma uma de suas motivações para escrever suas gramáticas: a de que o ensino deve se basear na educação científica (PERINI, 2014).

Por isso, pós questionar qual seria o proveito dos conhecimentos obtidos nos estudos gramaticais, para os alunos que estudam gramática durante a sua vida escolar, e ao de discorrer sobre a inclusão da gramática nos currículos de ensino, seu aproveitamento e sua aplicação, Perini reconhece que, a respeito daquilo que se aprende na escola, de fato não se encontra uma aplicação imediata em todas as disciplinas e que se espera que estes conhecimentos devam ter alguma aplicação na vida cotidiana e profissional das pessoas. E, baseado no trabalho que tem realizado no campo da gramática e de seu ensino, defende que seus estudos têm uma aplicabilidade prática (PERINI, 2003, p. 27)

Neste sentido, para responder a esta questão, que ele mesmo se propõe em suas obras a discutir e a responder para se deve estudar gramática, e quando questionado sobre como resumiria o propósito de para que ensinar gramática, ele diz o seguinte:

Isso eu acho que respondi em detalhes no capítulo 2 da minha Gramática descritiva do português brasileiro (Ed. Vozes). Resumindo, digo que o ensino de gramática é paralelo ao ensino de ciências; e assim como aprender física envolve estudar como se faz física, qual é a base empírica e teórica dos resultados dessa ciência, aprender gramática envolve lidar com dados e com hipóteses, utilizando os primeiros para fundamentar as segundas (PERINI, 2023).

Diante deste apontamento feito pelo autor, quando lemos as suas obras e as comparamos com as propostas curriculares de ensino de gramática e de Língua Portuguesa¹⁹, é possível observar que, de fato, ao passar para o campo da ciência, poucos esperam estudar gramática como parte de uma formação científica, ao contrário, esperam apenas que “o estudo da gramática lhes forneça meios de desenvolver seu desempenho na língua padrão, principalmente na escrita”; Perini diz isso porque para muitas pessoas, esse é o motivo que “justifica a presença dos estudos gramaticais na escola” (PERINI, 2016, p. 30).

A respeito dos estudos gramaticais e da justificativa de que são necessários para o aprendizado da leitura e da escrita, considerando o papel da escola na missão de ensinar gramática, em relação ao estudo de língua e seus usos, Antunes (2014) argumenta que o “estudo de regras de uso da língua – efetivado em textos orais e escritos – não tem entrado na rotina das explicações e dos exercícios escolares”. Diferente disso “o que tem predominado na escola é um tratamento de gramática que nega a natureza mesma da linguagem - da qual toda gramática é parte imprescindível” (ANTUNES, 2014, p. 52-53).

Neste aspecto, tendo em mente que, para Perini, a gramática, enquanto parte da linguística, inicialmente, não depende de justificativas na área prática para ser estudada, mas que é necessário estudá-la tanto para melhor conhecimento do fenômeno da linguagem, quanto para conhecer o funcionamento das línguas naturais (PERINI, 2014, p. 50), ele defende que seja estudada a partir da ciência. E, a partir deste entendimento, o autor deixa claro que vê a gramática como uma disciplina científica, e como tal deve ser estudada assim como a Astronomia, a Química, a História ou a Geografia.

Ainda relacionado à concepção de estudo de gramática para mais do que a aquisição da leitura e da escrita, também em defesa da fala e expressividade, conforme Perini, há quem diga que estudar gramática é importante para aprender a ler ou falar ou escrever melhor. Inclusive, como dito anteriormente, usam esse argumento para justificar a presença dos estudos gramaticais

¹⁹ Para maiores informações sobre as propostas de ensino de gramática na disciplina Língua Portuguesa, recomendamos as leituras do segundo capítulo desta dissertação, de Gomes (2019), de Barroso (2020) e de Silva (2021).

no currículo escolar (PERINI, 2010, p. 18). Sobre tal afirmativa, embora ele não apresente e nem explicita as referências específicas para essa justificativa²⁰, em contrapartida, se mostra incisivo em afirmar que “estudar gramática não leva, nunca levou, ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita ou fala, nem sequer seu padrão do português padrão escrito” (PERINI, 2016, p. 30).

Em resposta ao pensamento tradicional, apontando que nas aulas de gramática “*não se aprende* e nem se quer se estuda gramática”, e que não há surpresa em que “os alunos (e os professores, que também são vítimas do sistema)” não saibam, não se interessem e “detestem a gramática”, Perini conclui que da forma como o estudo de gramática tem sido praticado, esta tem contribuído para a analfabetização científica dos estudantes, pelos seguintes motivos: “por fornecer resultados sem focalizar os métodos de obtê-los; por muitas vezes, lidar com dados fictícios (como quando se diz que a frase *me dá ele aí* ‘não existe’ por desconsiderar a dúvida e o questionamento;” o que se resume no encorajamento à “crença acrítica em doutrinas aprendidas, mas não justificadas (PERINI, 2014, p. 55-56 – grifos do autor).

Ao refletir sobre ensino de português, Leite (2001) questiona sobre qual seria o sentido de ensinar língua materna para falantes que possuem o domínio necessário para se expressar e se comunicar e em seguida fala sobre a inconformidade dos professores que expressam o desejo de promover mudanças (inclusive, relacionando este ensino à disciplina de literatura). Segundo ela,

esse desejo de mudar frequentemente esbarram com o peso da tradição, com a imposição dos programas a cumprir ou mesmo com as justificações teóricas do ensino tradicional da gramática – como fundamental ao domínio da fala e da escrita ou como forma objetiva de comprovar uma produção, um progresso, um acúmulo de informações perfeitamente mensuráveis e notáveis no trabalho do estudante (LEITE, 2011, p. 19).

Aplicando este mesmo raciocínio no que pese ao dilema de ensinar gramática, faz-se importante destacar que a relação existente entre a tradição e a de que este ensino implica em um bom desempenho linguístico e produtivo, e, se o objetivo do processo de ensino for o domínio da variedade culta da língua portuguesa, pensando na aquisição de conhecimento e um dos caminhos nos parece ser aquele apontado pelos linguistas, a exemplo de Perini, de que a gramática não é o caminho e sim o meio para a educação científica.

²⁰ Acreditamos que não precisa, pois esta é uma informação de conhecimento geral entre os professores da área, dentre os quais esta pesquisadora se inclui.

Diante de constatações, como o exemplo exposto acima, o autor reitera a sua defesa em prol do estudo gramatical com base científica, isto é, uma disciplina escolar científica, que assim como a biologia estuda os seres vivos e a química estuda os elementos e suas combinações, e ao mesmo tempo diferente, a gramática não depende de laboratórios nem de viagens, para que os pesquisadores cheguem ao campo (como, por exemplo, quem estuda ou faz pesquisa de campo nas áreas da antropologia ou da geologia), a gramática dispõe de um ambiente favorável, onde o campo é a sala de aula, os fenômenos estudados são “relativamente fácil de observar” e os dados podem ser apresentados em primeira mão para os alunos (PERINI, 2003, p. 31), por ser “um fenômeno tão presente em nossas vidas quanto os seres vivos ou os elementos químicos” (PERINI, 2014, p. 56-57).

Embora tenhamos em mente que o ensino gramatical por si não aumentará conhecimento e nem o desempenho das competências de leitura e escrita dos alunos, tendo em vista que a gramática existe dentro da linguagem e o ensino de língua, como ponto de partida, entendemos que por este caminho seria plenamente possível ampliar o desenvolvimento linguístico.

Neste aspecto, o autor defende que uma das finalidades do ensino gramatical é conscientizar o estudante de sua língua, da língua que ele deve aprender a manejar, seja lendo ou seja escrevendo (PERINI, 1986, p. 87). Tendo a consciência de que o português do Brasil não é “uma entidade simples e homogênea”, antes a heterogeneidade se manifesta amplamente nas variedades coloquiais (regionais e sociais), assim como na linguagem literária (PERINI, 1986, p. 86-87).

Contudo, é importante considerar que em um sistema educacional que deixa de alcançar o mínimo, precisa rever a inserção do ensino gramatical no currículo, a partir de um olhar científico e de caráter pedagógico sobre este ensino (PERINI, 2003, p. 27). Por razões como essas, Perini entende que se torna relevante colocar objetivos mais realistas para o ensino da língua e, para isso, sugere que o ensino de gramática seja (pelo menos em um primeiro momento) uma descrição do português-padrão tal como se manifesta na literatura técnica e jornalística (PERINI, 1986, p. 87-88).

Ainda, conforme Perini (1986), outra finalidade do ensino gramatical é romper as barreiras da gramática, chamada “tradicional” em relação à defasagem do ensino gramatical no Brasil. Somente assim o ensino de gramática proporcionará “um campo para o exercício da argumentação e do raciocínio, contribuindo para a formação intelectual dos estudantes” (PERINI, 1986, p. 7-8).

Acrescentando a esta formação a razão política de possibilitar ao aluno o acesso a bens culturais, que sejam acumulados em determinada forma de língua, diferente da concepção de gramática como um conjunto de regras sociais para uso da língua, na posição de linguista, Travaglia corrobora com a concepção de que o ensino de gramática normativa deve ser diverso e, para isso, deve considerar o aspecto sociocultural, para uso de variedades,

não se resume apenas ao ensino de norma culta (embora o domínio dessa variedade da língua tenha capital importância sociocultural e passar a ser capaz de usá-la seja parte do desenvolvimento da competência comunicativa – TRAVAGLIA, 1996), pois deve ser, na verdade, o ensino das normas sociais para o uso de diferentes variedades da língua (TRAVAGLIA, 2002, p. 138-139).

Em sua concepção, Travaglia (1997, p. 238-239) deixa transparecer que o ensino tem como finalidade principal o desenvolvimento da competência comunicativa, até então, adquirida pelo falante, entendendo esse desenvolvimento como fator possibilitador de utilizar um número cada vez maior de recursos da língua, de forma adequada em cada situação de interação comunicativa.

Quando trata sobre o ensino de gramática, Perini também leva em conta o contexto sociocultural, para aprendizagem, por isso, considera os objetivos cognitivos e intelectuais para alcançá-lo. Assim, dada a importância destes objetivos, o autor sugere que o ensino seja visto como uma espécie de transmissão de conhecimento, com o objetivo de desenvolver habilidades linguísticas e, ao mesmo tempo, de estimular a curiosidade intelectual dos alunos. Para ele, levando em consideração a variedade linguística e a diversidade cultural, isso implica na realização de uma abordagem menos normativa da língua e mais descritiva (PERINI, 2003, p. 28).

Nessa perspectiva de ensino, tendo em vista as novas descobertas sobre a língua, a linguagem e a realidade linguística no país, bem como a reinterpretação das descobertas anteriores, Perini aponta uma situação grave que ocorria nas escolas e critica o fato de que enquanto os linguistas lançavam luz sobre a língua e avançavam nos estudos sobre a língua e sobre a linguagem em geral, quanto ao ensino, os seus filhos (os alunos) eram

[...] obrigados a estudar compêndios de gramática onde se considera a homonímia e a polissemia “defeitos da língua”, e não recursos essenciais de comunicação; onde se definem funções e classes de maneira totalmente vaga e confusa; onde se fala de fonema como sendo um “som”; onde se justifica uma análise

com base em construções desusadas desde o século XIX; e assim por diante (PERINI, 2003, p. 13).

Atento à questão do ensino e do desenvolvimento do aluno, embora o autor reconheça não ser este exatamente um problema linguístico, ele deixa claro que pelo fato de a linguística ser feita por pessoas, a situação do ensino de língua portuguesa e de logo do ensino gramatical também são afetados e, conseqüentemente, afetam o desenvolvimento dos estudos linguísticos. Situações como a que é apresentada acima pode contribuir para que os jovens tenham certa aversão aos estudos gramaticais ou para a diminuição da curiosidade intelectual durante a sua formação ou mesmo pode sufocá-la (PERINI, 2003, p. 14).

Quanto à essa diminuição da curiosidade intelectual ou aversão aos estudos, gramaticais, acreditamos que esta ocorre quando a escola insiste na realização de um ensino pautado no normativismo, priorizando as questões mais terminológicas e taxonômicas em detrimento de um ensino mais reflexivo, enquanto este deveria ser menos estrutural e mais caracterizado pela diversidade e pela variação, como vistas à mudança linguística. Ao inverso disso, com vistas ao ensino de língua, a escola deve proporcionar ao aluno um espaço criativo para debate e reflexão sobre a linguagem.

Essa visão de linguagem que, segundo Leite (2011, p. 22), relacionada a liberdade criativa da escrita e da produção, vai contra a tendência cotidiana de fixação de sentido, visa levar à percepção de poder de expressão que ela confere, ao abrir “novas dimensões à experiência”. Assim,

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes; por isso não lêem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida (LEITE, 2011, p. 22).

O oposto de uma concepção de educação mascarada pelo normativismo que Leite (2011, p. 22) compreende que é por meio da linguagem que chama de originária²¹, “além de uma significação conceitual das palavras, uma significação existencial, que não se traduz pela palavra, mas

²¹ Em nossa concepção, esta linguagem originária se refere à língua materna.

a habita, sendo inseparável dela”, seria também compreender o poder de expressão que a linguagem possui, logo, que o poder que emerge dela.

Feita esta observação, embora reconhecer que o ensino gramatical não é um mal em si, mas visto que a gramática não deve ser instrumento de ensino normativo, Perini faz uma advertência a respeito da sua aplicação, que tem sido feita de maneira prejudicial aos alunos. Ainda assim, não deixa de criticá-lo, em determinados aspectos e, destacando que preciso ensinar gramática em termos mais realistas, faz uma proposição para uma tomada de atitude frente à gramática e ao tratamento do ensino normativo da língua (PERINI, 2003, p. 33).

Neste aspecto, ao invés de impor um conjunto de regras normativas, o ensino de gramática deve ser feito de maneira que capacite os alunos a reconhecer as nuances da língua e consiga adaptar-se aos diversos contextos e situações sociais e profissionais. Através de uma abordagem mais adequada o ensino de gramática pode tornar-se bastante útil para capacitar os alunos a compreenderem a língua e utilizá-la em diferentes situações comunicativas, considerando as variedades do português de acordo com os contextos em que se encontram (PERINI, 2003, p. 33).

E, diferente daqueles que acreditam que “o grande objetivo do ensino de língua portuguesa é levar os alunos a ler e escrever razoavelmente bem”, Perini postula que a experiência mostra que entre “os pré-requisitos essenciais para o estudo da gramática estão, primeiro, habilidade de leitura fluente e, depois, um domínio razoável da língua padrão (já que esta é o objeto das gramáticas disponíveis)” (p. 27-28). E, nesta perspectiva, ratifica que “para estudar gramática com proveito, é preciso saber ler bem — o que exclui a possibilidade de se utilizar a gramática como um dos caminhos para a leitura. Creio que o mesmo vale, *mutatis mutandis*, para a redação” (PERINI, 2003, p. 28). Assim, por meio de uma breve digressão, o autor passa a expor a ideia sobre o papel do ensino gramatical e a sua importância na formação intelectual dos alunos, desde a educação básica (PERINI, 2003, p. 28).

A esse respeito, no que compete aos estudos gramaticais e ao objetivo da escola, em relação ao ensino de gramática, na apresentação de seu livro *Porque (não) ensinar gramática na escola* Possenti advoga que

o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o

padrão. Isto é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende mas não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis (POSSENTI, 1996, p. 11).

Sobre a sua tese, Possenti (1996, p. 12-13) esclarece que a sua defesa se dá em razão de duas funções, uma de natureza político-cultural – “diz basicamente que é uma violência, ou uma injustiça, impor a um grupo social os valores do outro grupo; e outra de natureza cognitiva – “consiste em imaginar que cada falante ou cada grupo de falantes só pode aprender e falar um dialeto (ou uma língua)”. A seguir, explica que essa última supõe que o povo só fala de maneira popular, o que se distingue da fala dos grupos dominantes.

Para o autor, em relação ao papel da escola de ensinar português padrão, estas funções estão equivocadas por diversas razões e destaca que isso ocorre, primeiro porque não percebem que “os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e escrever. Desde que se aceite que a mesma língua possa servir a mais de uma ideologia, a mais de uma função, o que parece hoje evidente”. E sem segundo, em supor que “o aprendizado de uma língua ou de um dialeto é uma tarefa difícil, ou, pelo menos, difícil para certos grupos ou para certas pessoas” (POSSENTI, 1996, p. 12-13), o que é provado que é relativamente fácil. A vista disso, conclui que nenhuma delas se sustenta para não ensinar o dialeto padrão na escola. Ademais, pontua que

o problema do ensino do padrão só se põe de forma grave quando se trata do ensino do padrão a quem não o fala usualmente, isto é, a questão é particularmente grave em especial para alunos das classes populares, por mais que também haja alguns problemas decorrentes das diferenças entre fala e escrita, qualquer que seja o dialeto (mas, insisto sobre a hipótese de que, provavelmente, tais problemas sejam mais de tipo textual do que de tipo gramatical) (POSSENTI, 1996, p. 12).

Ao refletir que alguns dos empecilhos para o ensino podem ser destruídos na sala de aula Possenti (1996, p. 14) diz que a justificativa apresentada pela escola está relacionada à aquisição de certo domínio da leitura e da escrita e dentre as razões pelas quais a escola fracassa tanto podem ser de ordem metodológica (pedagógica) como podem decorrer de valores sociais mais complexos. Diante deste apontamento do autor a respeito dessa justificativa da escolar para não ensinar, levando em conta que aprender outro dialeto é plenamente possível e que pode ser fácil,

em certa medida, podemos observar que tais concepções, além de serem de ordem metodológica, são também preconceituosas.

Razões para o “não” ensino como as que foram apresentadas acima deixam claro a relevância da escola para o ensino e sobre o quão significativo é o seu papel em proporcionar condições para que ele ocorra, especialmente, facilitando os processos de acesso ao conhecimento e do saber gramatical a fim de mostrar para o aluno as infinitas possibilidades de refletir sobre a língua que usa, no âmbito das interações comunicativas e livre de preconceitos.

Tendo em mente que a educação não se reduz ao ensino, quando argumentamos a respeito da sua função frente a ele, aqui parece-nos importante dizer que temos em mente, primeiro, que por meio dela é possível ao homem acessar a educação formal, o saber e a cultura e sobre esta atividade, quando Saviani (2011, p. 14) diz que “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. A seguir o autor afirma que a escola existe para “propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”, e, neste caso referindo-se ao saber sistematizado, a cultura erudita e à cultura letrada, acrescenta que para se ter acesso a esse tipo de saber é exigido aprender a ler e a escrever.

E, em segundo, ainda considerando que a educação não compete apenas à escola e nem tão pouco se reduz ao ensino, cientes de que tanto Saviani (2011), quanto Perini e os demais cientistas concordam que o saber científico está ligado ao metódico e ao sistematizado. A partir de então, queremos pensar na educação e na escola pelo prisma do saber científico, ou seja, pensar no aspecto educacional escolar que tem muito a ver com o problema da ciência, e, mais especificamente, na educação científica, à luz da proposta de ensino de Perini sobre a presença de disciplinas científicas na escola, onde ele defende que para aprender é essencial fazer ciência (PERINI, 2016, p. 56).

Nas palavras de Perini (2016, 59, 56), uma disciplina científica como parte essencial do estudo da linguagem – “mais importante dos fenômenos sociais”, mais do que ser uma fonte de informações sobre o mundo, se faz por meio de “treino do pensamento independente, da observação isenta e cuidadosa a respeito dos fatos – habilidades preciosas, cada vez mais necessárias [...] que nos instrumentam para avaliar (e se for o caso, rejeitar)”, mas que se encontram ausentes no ensino tradicional de gramática. A esses conhecimentos e habilidades adquiridos por meio da por

meio do fazer científico no campo da atuação do estudo gramatical – um campo de treino que o autor denomina de alfabetização científica. Esta alfabetização científica contribui diretamente para a formação científica.

Junto a isto, na perspectiva de que existe um lugar para o ensino de gramática na escola, em relação ao desenvolvimento do aluno e o conhecimento necessário para a sua formação, o autor defende que o ensino cognitivo tem uma contribuição significativa. Por este motivo, ao tratar sobre a formação intelectual do aluno, embora limitando-se ao ensino transmissivo e criativo na aquisição de conhecimento, Perini leva em consideração os objetivos cognitivos, os quais contribuem para o desenvolvimento de habilidades e, no momento certo, levarão à formação de atitude (PERINI, 2003, p. 31).

Assim, concernente ao ensino de gramática, atentando para os objetivos cognitivos e intelectuais, veremos que o ensino cognitivo oferece uma contribuição significativa para o desenvolvimento do aluno. Este tipo aspecto de ensino pode ser visto e analisado a partir de três componentes, a saber:

- (a) **Componente de aplicação imediata:** trata-se de conhecimentos que serão imediatamente úteis na vida profissional ou cotidiana dos alunos. Por exemplo, é preciso aprender as quatro operações para saber dar e receber o troco correto; é preciso ler fluentemente para adquirir as informações necessárias etc.
- (b) **Componente “cultural”:** trata-se de conhecimentos sem nenhuma aplicação visível à vida prática, mas que nossa sociedade considera essenciais à formação do indivíduo. Por exemplo, aprendemos na escola que a Terra gira em torno do Sol, e não vice-versa. Essa informação não tem importância prática, mas todos concordariam que precisa ser fornecida. [...] Muito poucas pessoas chegam a aplicar diretamente esses conhecimentos; mas ninguém pensaria seriamente em retirá-los dos programas. Esse tipo de informação, no que pese sua falta de sentido prático, é absolutamente indispensável à formação do cidadão moderno.
- (c) **Componente de formação de habilidades:** finalmente, o ensino tem também a responsabilidade de desenvolver nos alunos habilidades intelectuais de observação e raciocínio. E por isso que não nos limitamos, ao ensinar ciências, a comunicar os “fatos” tais como são vistos pelos cientistas modernos. Há sempre algum esforço no sentido de mostrar aos alunos a trilha que foi seguida para o descobrimento desses fatos: fazer observações, raciocinar e tirar conclusões juntamente com os alunos. O cidadão da nossa era não é primariamente uma pessoa que sabe muito, mas antes uma pessoa que sabe pensar por si só. Algumas matérias concentram sua contribuição ao ensino em um ou dois desses componentes. O que devemos perguntar agora é se a gramática poderá encontrar aí o seu lugar (PERINI, 2003, p. 28-29).

A respeito destes componentes de ensino, no que se refere ao desenvolvimento intelectual, vale ainda destacar que em se tratando de conhecimento, conforme o autor, embora alguns deles não tenham aplicação imediata, todos são fundamentais para o desenvolvimento da capacidade intelectual dos alunos. Neste sentido, considerando algumas dentre as diversas habilidades cognitivas, tais conhecimentos ajudarão a desenvolver a habilidade de raciocínio lógico e as capacidades de análise e síntese, bem como de argumentação (PERINI, 2003, p. 31).

Conforme Perini, o desenvolvimento destas habilidades visa a independência de pensamento, tão necessária “à formação de indivíduos capazes de aprender por si mesmos, criticar o que aprendem e criar conhecimento novo” (PERINI, 2003, p. 31). Entretanto, segundo ele, o sistema educacional do país tem falhado neste aspecto de proporcionar ao aluno as possibilidades de reflexão com vistas à autonomia de pensamento.

Neste ponto, o autor critica o fato de a educação ser concebida pela “ideia perniciosa” de que o ensino educacional ocorre apenas pela transmissão de conhecimento, e que tanto estudante quanto, muitas vezes o professor, fica dependente e “submisso à autoridade acadêmica, convencido de que a verdade se encontra, pronta e acabada, nos livros e na cabeça das sumidades (PERINI, 2003, p. 31), enquanto este deveria antes buscar o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades, porque são eles que possibilitam exercício de raciocínio, de observação, de formulação e testagem de hipóteses (PERINI, 2003, p. 31).

Em resumo, quanto ao lugar da gramática e de sua contribuição aos componentes de ensino para o qual se destina, vale à pena ressaltar, que no componente de aplicação imediata, ela pode ajudar na compreensão das regras da língua e na sua correta aplicação na comunicação escrita e oral, o que é essencial para a vida cotidiana e profissional e autonomia do aluno. Através do componente “cultural”, ela pode fornecer uma compreensão mais aprofundada da estrutura e da evolução da língua, bem como a importância da norma culta para a comunicação em contextos mais formais.

No último componente, o de formação de habilidades, a gramática pode ajudar no desenvolvimento de habilidades de análise, observação e raciocínio, por meio da análise da estrutura e funcionamento da língua. Portanto, é neste último componente que, além de ampliar a possibilidades de aprendizagem, os estudos gramaticais têm maior contribuição a oferecer. E mais, é por meio dessa formação que, ao ensinar ciência, ao mostrar a trilha seguida para o descobrimento dos fatos, os alunos aprendem a observar, racionar e conseguem tirar conclusões. Em outras pala-

vras, é por meio dessa formação que o aluno se faz sujeito e passa a pensar por si só (PERINI, 2003, p. 29-31).

Nas palavras de Borges Neto (2016, p. 269), em resumo acerca desse processo de iniciação ao pensamento científico, defendido por Perini, diz que “a iniciação científica deve levar o aluno a ser um ‘pequeno cientista’, capa de observar fenômenos, criar hipóteses e testá-las seguindo os métodos que os cientistas de ‘de verdade’ utilizam”.

Nesta perspectiva, a respeito das contribuições da gramática para a formação do aluno, Perini postula que o estudo tal como o ensino de gramática pode ser “um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode dar a oportunidade de formular e testar hipóteses; e pode levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é uma língua natural” (PERINI, 2003, p. 31-32). Assim, com as suas potencialidades enquanto instrumento de formação intelectual, a gramática proporciona ao aluno o sentimento de participação no ato de descoberta, quando ele se envolve, “através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contra-exemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada” (PERINI, 2003, p. 31-32).

Em uma aproximação dessa ideia de participação e descoberta no desenvolvimento das potencialidades dos alunos, consoante Faraco (2016), conforme já foi dito em outro momento, linguistas como Franchi defendem que seja deixada de lado “a mera transmissão dos conteúdos da gramática tradicional e a partir de um trabalho de reflexão sobre as inúmeras possibilidades de ampliar seu conjunto de recursos expressivos” (FRANCHI, 2006, p. 31), tendo em vista que estas possibilidades sirvam para exercitar o uso, nas escolhas possíveis e aceitáveis e na produção textual-discursiva de sentidos em cada modalidade e gênero (ANTUNES, 2006, p. 31).

No aspecto do desenvolvimento e da formação de atitudes, com vistas às possibilidades de dizer o mesmo de muitas maneiras, ao ponto de que o estudante alcance a adequação desse dizer, Perini enfatiza a importância de se estabelecer um diálogo aberto e crítico entre os estudiosos da linguagem e os professores de língua portuguesa, de modo que estes promovam uma reflexão mais aprofundada sobre a natureza da linguagem e o papel da gramática no ensino e na aprendizagem (PERINI, 2003, p. 28).

Assim, tendo em vista o convite para uma renovação no ensino, o autor defende como um dos encargos do professor nas escolas esclarecer sempre o porquê das suas desarmonias e em prol do valor educativo que estas doutrinas representam e ressalta a necessidade de os profissionais da

língua desenvolverem questionamentos críticos para com a GT, para torná-la realmente útil aos estudantes.

Sendo assim, conforme Perini, a gramática deve ser ensinada para desenvolver a capacidade dos alunos de compreender e produzir textos mais claros e eficazes, a fim de que, a partir de uma reflexão sobre a língua, estes consigam se comunicar com maior precisão e expressar as suas ideias de maneira mais adequada. Entretanto, adverte que este ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um meio para atingir objetivos mais amplos, no intuito de se obter melhor compreensão da língua e de exercer uma comunicação mais efetiva.

Sobretudo, quanto ao objetivo da gramática e de seu ensino, depois de apresentar os principais elementos e pontos base de sua proposta teórica, os quais fazem parte do seu projeto na elaboração da nova gramática do português – em defesa de uma disciplina útil na formação intelectual dos estudantes, Perini (1986, p. 7-8) destaca que as suas obras também tratam de um convite à discussão dos traços de uma nova gramática portuguesa, para uma tomada de novas atitudes e em busca de um espírito crítico. Em suma - um convite para a renovação dos objetivos no ensino e na prática gramatical, os quais, segundo ele, somente a partir dos estudos linguísticos, seria possível pensar realisticamente na elaboração de uma gramática alternativa à gramática usual (PERINI, 1986, p. 7-8).

Disto decorre que ao tratar sobre a relevante contribuição da gramática para o ensino, visando a independência de pensamento, em indivíduos - sujeitos que sejam capazes de aprender por si mesmos, de criticar o que aprendem e de criar novos conhecimentos, Perini ratifica a sua postulação de que a gramática tem um importante papel na formação intelectual dos alunos. E, a partir destas afirmações busca responder aos seguintes questionamentos: *“Como é que o estudo gramatical poderia ajudar na formação das habilidades?”* Quanto ao segundo questionamento levantado pelo autor, sobre *“Como se poderia dar a uma aula de gramática o caráter de um momento de pesquisa?”* (PERINI, 2003, p. 31), adicionamos a quarta pergunta desta pesquisa, que visa tratar *como se poderia ensinar gramática*.

A partir das respostas dadas para estas questões, para àquelas que temos proposto nesta pesquisa e para outras questões que o autor tem levantado e buscado respondê-las, acreditamos que ao longo dos anos ele as têm respondido. E, tem feito isto com base na análise dos fatos da língua e da atitude que assumiu frente aos estudos gramaticais (PERINI, 2016, p. 29), ações estas que tem resultado em novas descobertas e novas conclusões, e isto pode ser visto através das

adequações, observações e acréscimos em cada obra publicada. Feita esta observação, passamos para a quarta questão norteadora desta pesquisa que busca responder e ao mesmo tempo refletir sobre metodologia e ensino de gramática.

5.5 Como ensinar gramática?

Esta é uma questão que tem permeado e acompanhado os estudos sobre língua e gramática, bem como o assunto sobre ensino tem sido tema entre gramáticos, linguistas e estudiosos que tratam sobre a temática de ensino e aprendizagem. A maioria, dentre eles, muitos pesquisadores, busca contribuir de alguma forma para a melhoria do ensino, e com a formação do aluno e do professor, assim como com o aperfeiçoamento da prática docente.

Tal qual Perini que enfatiza que a gramática “não está pronta” e sustenta a ideia de que a gramática da língua portuguesa não é um sistema plenamente conhecido/ e que não é possível realizar um estudo completo da língua (PERINI, 2014, 64-65; 2016, p. 58), podemos observar que o estudo da língua - um sistema complexo e variável em sua estrutura (PERINI, 2016, p. 67) – não há uma receita pronta para o ensino, portanto o que apresentaremos abaixo são algumas sugestões do autor a respeito de como se pode ensinar gramática, tendo como base a educação científico.

Para começar, na tentativa de responder à questão proposta, passaremos a refletir, na perspectiva de Perini (2014), quando este se propõe a oferecer algumas contribuições para o ensino, de que o ensino de gramática, em linhas gerais, deve seguir as bases da educação científica, neste caso, enfatizando a observação, a formulação de hipóteses e o raciocínio lógico. Feita esta proposição, considerando que, nos últimos anos, os estudos linguísticos chegaram a uma compreensão mais avançada dos estudos de Língua Portuguesa, o autor declara que uma “grande deficiência” existente no ensino gramatical é “a falta de adequação empírica” causada “tanto pela preocupação normativa quanto pela falta de respeito aos fatos da língua” (PERINI, 2014, p. 49).

A partir desta observação, Perini diz que imagem da língua como representada nas gramáticas escolares é incorreta e que isso tem a ver com o fato de a gramática não ser encarada como uma disciplina científica; daí sugere como “essencial que se promova uma reformulação de seu conteúdo, levando em conta os resultados da ciência da linguagem” (PERINI, 2014, p. 49). A partir desta concepção, o autor diz que o ensino gramatical dever feito

De maneira semelhante à das outras ciências. Só estudar os resultados, tais como apresentados nas gramáticas usuais (a minha inclusive) não é aprender nem ensinar gramática. Já pensou se um professor de matemática ensinasse as contas de multiplicar dando as parcelas e os resultados ($3 \times 6 = 18$, $33 \times 2 = 66$ etc.) sem nunca considerar como se chega a esses resultados? Mas é o que se faz muitas vezes ao ensinar gramática. Assim como a matemática é um sistema de regras e princípios para atingir certos resultados, a gramática (e a linguística em geral) é um sistema de princípios e regras, acrescidos de observação de fatos (que não entram na matemática), dos quais se deduzem análises que preveem as possibilidades estruturais e simbólicas da língua (PERINI, 2023).

Tendo em mente que esta concepção de ensino envolve os estudos de gramática, enquanto disciplina científica, como parte da formação dos alunos, nos aproximamos da proposição inicial do autor, feita na primeira gramática²², onde este empreende a tarefa de lançar as bases da nova gramática e apontar caminhos para o seu estudo e seu ensino. Isto tudo com o objetivo de criar uma nova atitude visando a utilidade da disciplina científica para a formação intelectual dos estudantes (PERINI, 1986, p. 20), característica que o autor defende veementemente em suas obras e será a partir de algumas delas que abordaremos o tema em tela.

A partir dessas proposições de Perini (2003), considerando que a linguagem é um fenômeno relevante que permeia todos os aspectos da vida social do falante, uma abordagem mais adequada para ensinar gramática seria fazê-la em termos mais realistas, levando em conta todos os seus contextos comunicativos. Pois, o inverso seria entender que o ensino de gramática não oferece um instrumento capaz e suficientemente para se atingir o objetivo principal da língua portuguesa. Deste modo, quando a gramática é estudada como um fenômeno relevante da língua, é possível entender que ela oferece um campo privilegiado para o exercício da comunicação e das atividades de pesquisa (PERINI, 2003, p. 33).

Desta forma, com vistas ao ensino baseado na reorientação dos estudos de língua portuguesa, sobre bases que considera teoricamente coerentes, Perini expõe a sua intenção de produzir material para uso em sala de aula e que este livro se torne uma fonte de material de apoio para o professor, com a possibilidades de incluir algumas ideias em livros didáticos da educação básica (PERINI, 2003, p. 31). Assim, para que o ensino de gramática cumpra bem o seu papel, na formação intelectual do alunos, após atacar os pontos considerados por ele defasados, o autor sustenta que, quando influenciados por uma atitude questionável frente ao objeto de estudo e ao seu

²² Nos referimos a primeira obra de Perini (1986 [1985]) proposta para análise em nossa pesquisa.

ensino, o estudo gramatical pode ajudar a aprimorar a capacidade de leitura e escrita dos alunos (PERINI, 2003, p. 21, 31).

Quanto ao estudo gramatical, visto que a gramática fornece uma compreensão mais profunda das estruturas da língua e isso pode ajudar os alunos a identificar e corrigir os erros gramaticais em suas próprias escritas, adequando seus textos ao padrão linguísticos. Conforme visto anteriormente, Perini também entende que além deste ensino ajudar no aprimoramento da capacidade de leitura e escrita dos alunos, este também pode contribuir na compreensão de textos mais complexos, permitindo que eles interpretem com maior precisão o que estão lendo (PERINI, 2003, p. 31)

Entretanto, quanto ao ensino, embora, inicialmente, Perini (2003) tenha como objeto de estudo a língua padrão, considerando a importância de se reconhecer que a língua varia, não deixa de abordar a questão da variação linguística, nas variedades escrita e falada, destacando alguns pontos que considera cruciais ao desenvolvimento e à formação do aluno. Posteriormente, o autor passar a estudar e a descrever a língua falada (2010; 2016). Entretanto, como tem realçado, os seus objetivos de ensino continuam sendo científicos, de “trabalhar com a gramática como se trabalha com as ciências em geral” (PERINI, 2016, p. 57).

Partindo da tese de que o ensino de gramática pode contribuir para a educação científica, a qual, segundo Perini, é composta por algumas habilidades que instrumentam o aluno para avaliar o aprendizado sobre os fatos da língua e que compõe o que chama de alfabetização científica (conforme abordado nos tópicos anteriores), o autor sugere que, para atingir a meta de trabalhar com a gramática como ciência, faz-se importante partir da adoção dos seguintes objetivos:

- a) Abandonar de vez as falsas promessas, como a de que estudar gramática é o caminho para desenvolver o desempenho na língua escrita. Ou seja, reformular os objetivos do estudo de gramática, reposicionando-o e redimensionando-o de acordo com estes objetivos. Por exemplo, não faz sentido insistir no ensino de gramática a alunos que nem quer têm domínio básico da língua padrão;
- b) Assumir uma atitude científica frente ao fenômeno da linguagem. Isso significa admitir o questionamento, aceitar a necessidade de justificar as afirmações feitas e dar lugar à dúvida sistemática, e não à vontade de crer (que é a maior inimiga do espírito científico). Trabalhamos com fatos e teorias, e não com crenças e dogmas.
- c) Procurar atividades que envolvam a observação e eventual manipulação de fato da língua, com o objetivo de construir hipóteses a respeito deles. Aqui nosso modelo é o laboratório de outras disciplinas – por exemplo, o aluno de física não apenas é informado de que os corpos se dilatam com o calor, mas é

- encorajado a verificar isso por si mesmo, esquentando uma bola de mental e passando-a por um anel.
- d) Abandonar a ideia de que é possível realizar o estudo *completo* de uma língua, de que a gramática portuguesa é um sistema plenamente conhecido, e de que sua descrição está pronta e relatada na literatura do assunto. Dar a enfatizar a notícia (boa para alguns, má para outros, mas verdadeira) de que a gramática portuguesa *não está pronta*. Uma boa maneira de se convencer disso é ensinar português a estrangeiros (como eu fiz durante alguns anos). Quando se ensina gramática a brasileiros, a aprendizagem é questão de somenos; se eles não aprenderem, não vai fazer grande diferença. Mas quando estudante estrangeiro pergunta quando é que se usa *fiz* e quando é que se usa *fazia*, você *precisa* ter uma resposta.
 - e) Apresentar a ideia, revolucionária para alguns, de que fazer gramática é estudar os fatos da língua, e não construir um código de proibições para dirigir o comportamento linguístico das pessoas. Esta tarefa é, de longe, a mais difícil de implementar – muitas pessoas parecem resistir a isso com obstinação fanática (cf. nota 2). Mas é a mais importante, e se não for vencida as outras vão cair no vazio (PERINI, 2016, p. 57-58).

De acordo com os preceitos de Perini, uma das maneiras de colocar em prática e levar a efeito as sugestões apresentadas acima é mostrar a verdade sobre o povo brasileiro falar “de qualquer jeito”, que uma gramática da língua falada “é tão rica e complexa, e tão interessante quanto a da língua padrão” (PERINI, 2016, p. 58)²³. A seguir demonstra a partir de exemplos de frases que não são faladas pelo fato de existirem regras programadas em nosso cérebro que definem como se pode falar, e sobre essas regras o autor destaca que podem surgir diversos questionamentos e que estes poderão ser um ponto de partida para o estudo de gramática:

- * Eu vamos te ajudar.
- * Mamãe veio ao baile sem meias e eu vim de.
- * Ela tá namorando um baixo. (cf. ... um baixinho)
- * Ele é um ruim dentista. (cf. ... um mau dentista) (PERINI, 2016, p. 58)²⁴.
- * Vendeu um lote (PERINI, 2016, p. 94)²⁵

²³ Perini deixa claro que seu objeto de descrição na gramática trata variedade falada da língua usada no Brasil, a qual denomina de **português brasileiro**, ou **PB**, ou ainda **português (brasileiro) coloquial** (Perini, 2016, p. 66 – grifos do autor).

²⁴ Em nota, Perini diz que os asteriscos,* , são usados para “marcar frases e sintagmas inaceitáveis” (Perini, 2016, p. 53).

²⁵ Em outro momento, quando estudamos a notação de sujeito na oração, observamos em nota, que Perini classifica esse tipo de oração como aceitáveis dentro de um contexto anafórico mais amplo.

Ainda em relação a perguntas que poderão surgir a partir dos exemplos acima, Perini chama a atenção para que se observe que nesta oportunidade ele está partindo de observações e de perguntas e “não de afirmações categóricas” as quais os estudantes são expostos, quando diante da gramática, como se fosse uma “verdade absoluta” (PERINI, 2016, p. 59). Neste ponto, tendo em mente a relevância da formação científica, que segundo Perini é imprescindível para se “ter condições de formar uma opinião sobre as afirmações de diversas naturezas”, destacamos a ênfase dada pelo autor sobre a importância do treinamento científico como um componente fundamental para a educação científica atual (PERINI, 2014, p. 51, 54).

Considerando o fato de que boa parte da população possui algum domínio da modalidade padrão do português, em geral, de acordo com Perini, pessoas funcionalmente alfabetizadas, mesmo conseguindo compreendê-lo adequadamente, nem sempre o utilizem corretamente na escrita. No entanto, vale observar que o português padrão não é a língua nativa no Brasil. Todos, mesmo os mais escolarizados, aprenderam primeiro a modalidade coloquial e a utilizam na maioria das situações de fala, isto se difere em muitos pontos do padrão. Essa situação interfere, e em parte limita o problema da obtenção dos dados para a análise (PERINI, 2003, p. 43).

Dito isto, realçamos três aspectos da gramática descritiva de Perini, que nos ajudam a compreender a sua preocupação com o ensino, e mais precisamente, com o papel que a gramática exerce de maneira contributiva na formação de habilidades, as quais têm a responsabilidade de desenvolver nos alunos as habilidades intelectuais de observação e raciocínio (PERINI, 2003, p. 28-29).

Acerca destes aspectos, observamos que o primeiro, além de discutir os objetivos de seu estudo sobre gramática, Perini teve o cuidado de expor uma série de noções e princípios indispensáveis aos que desejam estudar a gramática do português, como, por exemplo, a abordagem do assunto sobre as variedades ocorridas na língua e sua normatividade. Outro aspecto observado refere-se ao amplo espaço dedicado ao estudo da sintaxe, que ocupa quase metade da discussão do livro. E, o último, está relacionado ao estudo das classes de palavras dentro do campo da lexicografia, estudado dentro do campo da morfologia, pelas gramáticas em geral. Sobre a ausência da morfologia, o autor diz que pretender sanar esta lacuna em edições futuras (PERINI, 2003, p. 17).

Ademais, pensando em sanar algumas dúvidas relativas ao ensino gramatical e preocupado com a aplicabilidade desse ensino, crítico de algumas metodologias tradicionais propostas

pelas gramáticas usuais, Perini declara acreditar no reconhecimento de que “a língua é um instrumento de enorme complexidade, utilizado a todo momento por milhões de pessoas que diferem quanto a grau de conhecimento, experiência lingüística prévia, crenças, gostos e preferências”, por isso as variações são aceitáveis e as vacilações são fatos da vida (PERINI, 2003, p. 37).

Agora, voltando a questão do padrão da língua no Brasil, consideramos importante pontuar que a respeito do ensino sobre a variedade da língua (e a variação linguística), Perini demonstra por meio de exemplos bem distintos de textos escrito e falado, a diferença gramatical entre a língua escrita e a falada, logo, entre as variedades padrão e coloquial, como:

- (1) A tarefa de lançar as bases da nova gramática é muito longa e complexa; devemos, portanto, deixá-la para a próxima semana.
- (2) A nova gramática do português, ela vai ser muito difícil a gente escrever. Melhor a gente deixar ela pra semana que vem (PERINI, 2003, p. 23).

Conforme o autor, acerca dessa diferença gramatical entre a língua escrita e a falada, todos (estudiosos, pesquisadores e leitores) os que já tiveram contato com ela sabem que é uma das dificuldades a ser enfrentada pelos alunos ao aprenderem a ler e escrever. Para efeitos de ensino, Perini chama a variedade ilustrada no texto (1) de “padrão”, e a variedade do texto (2) de “coloquial” (PERINI, 2003, p. 24). Estas variedades não são totalmente homogêneas e acerca disso, ele afirma que todos têm ciência de que as convenções sociais são muito poderosas, por isso, à medida que se faz necessário, as pessoas fazem os devidos ajustes para cada situação comunicativa que a linguagem exige (PERINI, 2003, p. 25).

O que se pode concluir daí é que cada variedade tem seus domínios próprios, onde é senhora quase absoluta. Não existe, simplesmente, uma variedade “certa”. Cada situação de comunicação (ensaio científico, peça teatral, conversa de botequim, discurso de formatura, pedido de informações na rua etc.) impõe uma variedade própria, que é a “certa” naquela situação. E “errado” escrever um livro de economia em coloquial; mas é igualmente “errado” namorar ou conversar com os amigos utilizando o padrão. O leitor é convidado a fazer suas próprias observações; acredito que sairá convencido de que essa é a realidade (PERINI, 2003, p. 25).

Quando se fala em variedade, é importante assinalar que cada uma delas tem seu conjunto de situações específicas e, dependendo do contexto, em geral uma não pode ser substituída por outra sem provocar certa estranheza ou mesmo impossibilitar a comunicação. Pois, como se pode ver,

as diferentes variedades da língua são utilizadas em situações razoavelmente bem definidas e a variedade padrão não pode ser utilizada em qualquer situação (PERINI, 2003, p. 24-25).

Objetivando estudar a estrutura da língua portuguesa, Perini viu a necessidade de dedicar certa atenção a alguns pontos teóricos e metodológicos. Por isso, esboça uma proposta de descrição relacionando uma série de fatos, que tradicionalmente são levados em conta na descrição gramatical, e que certamente serão levados em conta nesta proposta. Sobre esse assunto, há uma discussão mais ampla na obra *Sintaxe portuguesa: metodologia e funções* (PERINI, 1989, p. 35-56). Assim, o autor concentra a sua análise nos fatos que interessam à sintaxe (PERINI, 2003, p. 43).

É comum as gramáticas transmitirem a ideia sobre a diferença entre as construções do padrão (chamadas “corretas”) e as que não padrão, seja por não existirem na língua ou por pertencerem ao coloquial (chamadas “erradas”, “incultas” etc.). Segundo Perini, essa é uma ilusão, mantida através de certos recursos que ele rejeita nesta obra. Um desses recursos é o de “fechar os olhos às construções que, embora ocorrendo nas obras dos ‘autores credenciados’, não se coadunam com a descrição” (PERINI, 2003, p. 37).

Assim, segue um exemplo onde a “correção” pode ser trabalhada:

- (1) Os únicos três sobrinhos de Cláudio moram juntos.

Segundo Perini, um gramático ou um professor de tendência tradicional poderá “aprovar-lo” ou não, sem mencionar o fato de que muitos falantes bem instruídos no padrão hesitam em seu julgamento. Naturalmente, essa atitude arbitrária pode ser facilitada pela crença bastante espalhada de que uma construção é “correta” (padrão) porque é aprovada pelos gramáticos. Para o autor, tal atitude é semelhante a colocar o carro adiante dos bois. Neste aspecto, ele defende que uma gramática deve “apresentar um compromisso aceitável entre o retrato fiel da realidade (o que a complicaria além do razoável) e a simplificação excessiva (o que lhe tiraria a relevância)” (PERINI, 2003, p. 37).

O autor fala de seu compromisso em atingir alguma compreensão acerca da estrutura da língua — e isso inclui a identificação dos pontos nos quais a descrição não pode ser feita tão detalhadamente, em virtude de o acesso aos dados relevantes ser sempre limitado, levando em conta que todas as ciências enfrentam o mesmo tipo de problema (PERINI, 2003, p. 37).

Ao tratar das unidades de forma e significado, Perini considera dois aspectos fundamentais na linguística que são “a forma (ou “significante”) e o significado. Segundo ele, a forma e o

significado não são propriamente partes ou componentes das unidades lingüísticas, mas antes aspectos evidenciados pelo ponto de vista adotado ao se estudar a língua” (PERINI, 2003, p. 38). E, para explicar estes aspectos, cita o seguinte exemplo:

Assim, uma unidade como a palavra relógios pode ser estudada do ponto de vista formal, e nesse caso levar-se-á em conta: sua pronúncia; sua composição morfológica (radical relóg-, sufixo -inho; sufixo -s); e seu comportamento sintático (admite a anteposição do artigo os, mas não do artigo as-, pode constituir o núcleo de um sintagma nominal; não concorda em pessoa etc.). Por outro lado, a mesma palavra relógios pode ser estudada do ponto de vista semântico (isto é, do significado); nesse caso teremos de levar em conta seu significado básico (“objeto para indicar as horas”); o fato de denotar objeto relativamente pequeno; o fato de indicar mais de um desses objetos etc (PERINI, 2003, p. 38).

Neste caso, primeiramente se observa que os dois aspectos, o formal e o semântico, estão presentes na palavra relógios, porém na descrição eles precisam ser separados. Perini explica que quando se estuda a gramática, essa separação é fundamental por causa da relação existente entre as formas gramaticais e o significado que elas veiculam ser extremamente complexas e indiretas. E completa dizendo que a explicitação dessa relação é um dos objetivos primordiais da análise lingüística - e por isso é essencial descrever os dois aspectos separadamente, para depois colocá-los em confronto (PERINI, 2003, p. 38).

Referindo-se ao seu livro anterior (PERINI, 1989, p. 19-27), onde discute esse assunto com maior detalhe, Perini relembra que a separação metodológica entre forma e significado não é nenhuma inovação; antes trata-se de um princípio aceito há muitas décadas pela maioria dos linguistas. E assim, passa ao exemplo de ensino que é encontrada na função denominada “sujeito”.

(2) Joanita plantou jerimum no jardim.
diz-se que Joanita é o sujeito. [...] o sujeito é o elemento da oração que está em relação de concordância com o verbo. Ou seja, a palavra plantou está nessa forma particular (com a terminação -ou) porque Joanita é um termo de terceira pessoa, singular.
Se em vez de Joanita colocarmos nós, o verbo terá de mudar de forma:
(3) Nós plantamos jerimum no jardim.
Essa é uma observação que diz respeito à forma da frase. Note-se que não se disse nada a respeito do que é que Joanita quer dizer na frase; só notamos uma relação formal dessa palavra com a palavra plantou.
Outra observação formal que podemos fazer é que Joanita está no início da frase; ou que é um termo formado de uma única palavra. Todas essas afirmações

expressam aspectos formais da frase (2) e da maneira como Joanita se insere nessa frase.

Agora vejamos algumas afirmações de caráter semântico. Primeiro, podemos observar que Joanita, ao que tudo indica, se refere a uma pessoa do sexo feminino. Se tivéssemos Ricardo, seria uma pessoa do sexo masculino; e, se tivéssemos minhas tias, seriam várias pessoas. Outra observação é que plantou exprime uma ação, e Joanita exprime a pessoa que praticou essa ação (o agente da ação) (PERINI, 2003, p. 39).

Segundo Perini, como se pode ver, é perfeitamente possível e indispensável descrever os aspectos formais e os semânticos separadamente. Por outro lado, diz também que é igualmente importante colocá-los em correlação. No exemplo acima, ao verificarmos que Joanita é sujeito da frase (2), podemos dizer que nessa frase o sujeito exprime o agente da ação expressa pelo verbo (PERINI, 2003, p. 39).

A esse respeito, observamos que esta afirmação só fará sentido porque já dispomos de uma caracterização formal de “sujeito” (elemento com o qual o verbo concorda), bem como de uma caracterização semântica de “agente” (entidade que pratica uma ação). Por razões como estas, Perini insiste na necessidade de estudar separadamente os dois aspectos, e, acrescenta outra possibilidade de análise supondo por exemplo, que o “sujeito” tivesse sido definido utilizando a noção de “entidade que pratica a ação”; nesse caso, ele diz que seria possível apresentar a coincidência como um fato interessante da língua.

Deste modo, observemos que no exemplo (2), a respeito do sujeito e do agente, que isso não seria uma informação real sobre a língua, mas sim uma decorrência automática da definição de “sujeito” proposta por Perini. Ou seja, se “entidade que pratica a ação” é parte da definição de sujeito, então todo sujeito denota a entidade que pratica a ação (PERINI, 2003, p. 38).

Ainda sobre a noção de “sujeito”, mais adiante, Perini diz que como “o termo com o qual o verbo concorda” se harmoniza com a prática da análise tradicional em quase todos os casos, embora a definição dada (e não seguida na realidade) seja “o termo sobre o qual se afirma alguma coisa”. Neste caso, é possível concluir que a noção de sujeito proposta se aproxima da noção de análise sintática tradicional (PERINI, 2003, p. 93).

Posteriormente, quando estuda as construções e as orações, ao referir-se aos traços formais e de significado (semântico), na análise sintática de uma oração como: *Zé comeu a pizza*²⁶,

²⁶ Este é um exemplo de construção transitiva. Sobre as construções, o autor destaca que existem muitas e que nem todas foram ainda descobertas e nem definidas (Perini, 2016, p. 75).

considerando os papéis temáticos de *Agente* e de *Paciente*²⁷, Perini (2016, p. 74 – grifos do autor) define os constituintes sintáticos e a relação semântica que eles têm com o verbo na oração por meio da seguinte fórmula:

(1) Zé comeu a pizza
SN>Agente V SN>Paciente

Em seguida, considerando que o primeiro SN é o sujeito da oração e não o segundo, marcando este como objeto, Perini (2016, p. 75-78) apresenta, então, a definição completa da construção transitiva, e a seguir, também apresenta as construções intransitiva, composta por um sujeito e um verbo, e a ergativa, onde o sujeito é Paciente. Vejamos:

(2) Aquele rapaz que eu te apresentei abriu uma loja de ferragens.
 Construção transitiva : **SujV>Agente V SN>Paciente**

(3) A menina sorriu
 Construção intransitiva : **SujV >Agente V**

(4) O carro estragou
 Construção ergativa : **SujV> Paciente V**

Aqui observamos, que o símbolo **SujV**, se trata de um SN que tem relação sintática direta com o verbo, usado para designar o sujeito, deve ser lido como “sujeito valencial” (Perini, 2016, p. 82 – grifos do autor). A seguir, partindo de diversos exemplos, conforme os que serão apresentados abaixo, Perini (2016, p. 93-104) passa a tratar da noção de sujeito como função sintática, identificando-o em várias ocorrências e, em nota, observa que um SN pode assumir mais de um papel temático. Isto significa dizer que, em determinadas construções, pode existir uma relação semântica entre primeiro e o segundo SN. Vejamos os exemplos:

²⁷ Em nota, Perini diz convencionou a adoção de uso de maiúsculas para estes papéis temáticos (Agente, Paciente) distinto das funções sintáticas (sujeito, objeto), para as quais usa minúsculas.

(5) A vizinha procurou o filho assustada.

SN>Suj>Agente V SN>Paciente

(6) A vizinha procurou o filho uma fera.

De acordo com o autor, quantos aos temos qualificadores tanto *assustada* (em 5) quanto *uma fera* (em 6), “são qualidades atribuídas ao sujeito *a vizinha*. Isto mostra que, pelo menos nesses casos, a conexão semântica entre certos sintagmas é relevante para a definição de construções” (PERINI, 2016, p. 104).

A partir de então, argumentando que o ensino deve basear-se em uma abordagem descritiva e certo de que a descrição de uma língua depende de classificações, Perini critica o tratamento inadequado que é dado para a classificação das formas nas gramáticas tradicionais, e, antes de apresentar a sua proposta para o ensino das classes de palavras, faz algumas considerações teóricas sobre o que vem a ser uma classe (advérbio, nominal, verbo etc.) distinguindo-a de função (sujeito, objeto etc.) (PERINI, 2016, p. 399).

Segundo o autor: “as **funções** se definem no contexto em que ocorrem; as **classes** se definem fora de contexto” (PERINI, 2016, p. 400, 401). Observando a necessidade de classificar as classes de palavras segundo critérios formais sintáticos, em detrimento dos critérios semânticos, olhando pelo prisma do contexto, ao buscar responder à pergunta *para que classificar?*, o autor diz que descrição precisa fazer uso das classes.

Sendo assim, atento à complexidade de algumas palavras e a partir de traços classificatórios simbolizados por R, Q e R-e-Q, onde R é “referencial” e Q é “questions”²⁸, considerando que a classificação deve levar em conta as propriedades gramaticais e ao mesmo tempo a mistura de diferentes tipos de traços, Perini sustenta essa mistura é válida porque “as palavras se classificam segundo vários critérios gramaticalmente relevantes” uns formais e outros semânticos, os quais, dependendo da regra utilizada, podem definir aspectos da relação entre forma e significado, o que constitui o principal objetivo da ciência da linguagem (PERINI, 2016, p. 419-420).

Nesta perspectiva, partindo dos princípios sintetizados acima, considerando o estado atual das suas pesquisas e de seu conhecimento na área (PERINI, 2016, p. 421), ao examinar o compo-

²⁸ Termo original do inglês, conforme designação dada pelo autor em nota (Perini, 2016, p. 164). Ver também a tabela (2) dos traços distintivos da oração em anexo (cf. Perini, 2003, p 90).

nente sintático das palavras e observando as suas propriedades, o autor toma esse exame com base para definir quatro grandes classes de palavras as quais são compostas por subclasses. Dessa forma, as classes ficam assim: nominais (incluindo substantivos, adjetivos, pronomes, artigos, quantificadores e possessivos); os verbos; os conectivos (incluindo as preposições, as conjunções e os coordenadores – tradicionalmente chamados de conjunções coordenativas); e, os adverbiais²⁹.

Acerca do posicionamento de Perini em relação ao uso da nomenclatura tradicional, embora ele seja crítico quanto ao assunto e tente evitá-lo, observamos que, por diversas vezes, temos como *sujeito, verbo, pronome, concordância*, dentre outros, como as categorias flexionais envolvendo as classes de palavras etc. são encontrados uso dessa terminologia em suas gramáticas. Sobre esse uso, o autor diz que fazem parte de uma terminologia e que prefere “seguir o princípio de só inovar na nomenclatura quando não houver outro jeito” (PERINI, 2016, p. 283).

E, no que concerne ao ensino com uso de textos, como exemplos da variedade padrão da língua, Perini (1986) sugere que sejam trabalhados textos em que a linguagem da leitura seja similar à linguagem técnica e jornalística, as quais podem ser encontradas em revistas, jornais, livros didáticos e científicos. Segundo ele,

examinando esses textos, encontraremos uma grande uniformidade gramatical: não só as formas e construções encontradas nos jornais e revistas são as mesmas dos compêndios e livros científicos, mas também não se percebem variações regionais marcadas: um jornal de Recife usa sensivelmente a mesma língua de um jornal de Porto Alegre ou de Cuiabá. Isto é, existe um português padrão altamente uniforme do País; e podemos contar encontrá-lo nos textos jornalísticos e técnicos (PERINI, 1986, p. 86-87).

A respeito dessa sugestão para que sejam trabalhados textos em que a linguagem da literatura seja usada como exemplo da variedade padrão da língua, observamos que, ao longo das suas gramáticas, o autor não apresenta exemplos e nem análises retirados deste tipo de texto. Entretanto, considerando o caráter empírico de Perini, cogitamos a possibilidade de que os exemplos usados nas análises possam ter sido retirados de fatos de usos cotidianos.

²⁹ Perini, 2016, capítulos 36 a 39.

A título de sugestão, Faraco (2016) fala de uma importante contribuição para uma proposta de ensino, levando em conta a análise linguística na formulação de Geraldi (1991), resumida por Britto (1997), que pode dar concretude à reconfiguração do ensino de natureza gramatical.

A análise linguística, que se caracteriza por um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, ocorre no interior das práticas de leitura e produção. A análise linguística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, como supõem os autores de livros didáticos, mas sim como um deslocamento mesmo da reflexão gramatical, e isto por duas razões: em primeiro lugar, porque se trata de buscar ou perceber recursos expressivos e processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade linguística; em segundo lugar, porque “as gramáticas existentes, enquanto resultado de uma certa reflexão sobre a linguagem são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer” (cit. de Geraldi, 1991: 192); finalmente, porque o objetivo fundamental da análise linguística é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas (o reconhecimento só é legítimo na medida em que participa de um processo de construção do conhecimento) (BRITTO, 1997, p. 164).

Ao afirmar que o objetivo da análise linguística é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas, Britto (1997) corrobora com as postulações de Perini, quando este critica o ensino taxonômico em detrimento de uma educação de base científica, que contribua para a forma dos estudantes.

Assim, desejoso de que seus livros se tornassem uma fonte de material de apoio para que o professor e os alunos realizassem essa potencialidade do estudo de gramática, Perini enfatiza que a grande contribuição que o ensino gramatical encerra reside na possibilidade de ajudar o desenvolvimento das habilidades mencionadas; isto é, “o ensino gramatical pode ser um dos meios pelos quais nossos alunos crescerão e se libertarão intelectualmente” (PERINI, 2003, p. 32).

Esse objetivo só poderá ser atingido, evidentemente, se ficar perfeitamente claro e entendido que o estudo da gramática é parte da formação científica dos alunos; que trata da descrição, interpretação e compreensão de um aspecto do universo social que nos cerca; e, principalmente, que é um corpo de conhecimentos em constante revisão, sujeito a crítica, acréscimos e refutações. Uma gramática, enquanto descrição de uma língua, é na verdade um conjunto de hipóteses, mais ou menos bem fundamentadas. Pois, não se pode **estudar** gramática sem ao mesmo tempo **fazer** gramática (PERINI, 2003, p. 32 – grifo do autor).

Até aqui tentamos encontrar as respostas para as quatro questões, as quais como se vê são mais completas e direcionadas, outras nem tanto assim. Gostaríamos de citar muitos outros

exemplos, por isso trouxemos aqueles que julgamos que contemplam o assunto e as respostas que conseguimos apresentar no momento.

6 À guisa de conclusão

Sobre gramática e ensino, a provocativa citação de Ataliba de Castilho, escrita no prefácio da obra de Perini: *Sofrendo a Gramática* (1997), serve bem ao nosso propósito de trazer a luz um dado momento da história de Perini com a gramática e nos ajuda a compreender a partir de quando este autor começa a questionar as verdades até então consabidas sobre gramática, buscando mostrar as suas fragilidades e ao mesmo tempo em que propõe novas atitudes frente ao seu modelo de ensino.

Uma aula de gramática, ou mesmo um livro de gramática, funcionam mais ou menos assim: o professor diz lá umas coisas em que você crê, os alunos piscam, piscam, e fingem que acreditam, e tudo fica na mesma. Para quem então aprender gramática? Porque cai no concurso ou no vestibular. Mas haveria alguma razão verdadeira para tudo isso? Ah, bom...

As coisas estavam nesse pé quando, em 1985, apareceram três professores universitários e seus livros maravilhosos. Sem nenhum acordo prévio, usando argumentos não coincidentes, eles semearam a desconfiança quanto às certezas da gramática: Rodolfo Ilari, Celso Pedro Luft e Mária Perini.

Perini, em particular, deu de perguntar aquilo que todo mundo gostaria, mas tinha vergonha. O que é mesmo a gramática e a que veio? Como esse negócio de classificar palavras? Todo o conhecimento lingüístico já compendiado nas gramáticas; teremos de ficar repetindo o já dito? Não dá para ter uma voz própria? Todo ‘brasileiro culto’ fala mesmo o português culto, não será outra coisa não?

Ele realiza neste e noutros livros uma bela façanha: vai questionando as verdades consabidas, avança algumas respostas, para logo adiante mostrar as fragilidades da descoberta, ensinando, discretamente, que a língua tem os seus mistérios, besteira fingir que tudo é uma “claro enigma”. E diz isso numa linguagem despojada, saborosa, bem-humorada. Juntamente com outros estudiosos de sua geração, ele liquidou um modo de “fazer gramática”, abrindo caminho para uma gramática que argumenta, não decreta, e para uma exposição que cativa, não repele, nem cala, nem exclui (ATALIBA T. DE CASTILHO, USP, 1997).

É desta forma, por meio de questionamentos sobre as fragilidades, as incoerências e inconsistências da gramática tradicional que, diante do seu caráter normativo, o autor mostra que a língua tem os seus mistérios e, ao avançar em algumas respostas, apresenta um novo modo de fazer gramática. Embora reconheça que haja traços importantes na linguagem, que merecem ser estudados, Perini propõe a uma descrição gramatical da língua, de caráter mais conservador baseado na fala de pessoas mais escolarizadas, ensinando, por exemplo, que a alternância na concordância nominal, em sintagmas como em “aqueles livros” e “aqueles livro” deve ser considerada como parte integrante dos estudos de gramática do PB (PERINI, 2016, p. 33).

O autor ressalta ainda que características, como essas e outras que ocorrem na concor-
dância verbal, em forma reduzida no PB, como em “Vou contar pra todo mundo que o Gui e a
Bia namorava no jardim”, são recorrentes na descrição das suas gramáticas. Em casos como es-
tes, que ocorrem na fala de “todos os falantes, embora em proposições diferentes segundo o grau
de escolaridade”, é possível verificar que o sujeito composto (ou plural) corresponde a um verbo
sem flexão diferente do padrão (PERINI, 2016, p. 33-34). Com isso, o a obras “se propõe a legi-
timar construções indevidamente estigmatizadas pelos puristas e plantão (VIEIRA, 2016, p. 44).

Assim sendo, no percurso desta pesquisa até aqui, foi possível observar que quando se
refere à ideia de concepção de língua e de gramática, aparecem alguns problemas, relacionados
ao ensino e aprendizagem de gramática da Língua Portuguesa. De acordo com o linguista Mário
Perini, tudo indica que isto acontece porque, na escola e na sala de aula, o ensino da disciplina de
Língua Portuguesa parte da gramática tradicional e do seu caráter normativo, centrado na
veriedade padrão, com exclusão das demais variantes, resumido a classificações estruturais e
taxonômicas, baseado em nomenclaturas tradicionais, com uso de atividades mecânicas e
desprovidas de reflexão acerca do funcionalismo linguístico (PERINI, 1986; 2003; 2010; 2014;
2016).

Outro indicativo, que observamos, refere-se ao fato de muitos professores
desconsiderarem que o aluno é um ser ativo, pensante, atualizado e bem relacionado com o
mundo que o cerca, ou seja, desconsideram que a maioria das crianças, adolescentes e jovens são
altamente interativos e nativos digitais e possuem fortes interesses e necessidades de
aprendizagem latentes (grifo nosso).

Diante disto, tendo como objetivo comunicar resultados, Perini adverte que, para não cair
no vazio, a sua proposição de uma nova gramática deve ser acompanhada de um amplo debate
sobre os fundamentos do ensino gramatical (PERINI, 1986, p. 7; 2003). Assim, propõe que a
gramática seja estudada como ela é, isto é, um estudo descritivo da maneira como falamos; e
mais do que fazer um estudo puro e simples, para que ela seja redefinida em termos de formação
científica, “como um campo de treino do pensamento independente da observação isenta e
cuidadosa e do respeito aos fatos” (PERINI, 2016. p. 59).

Por conseguinte, imbuído pela tarefa de lançar as bases da nova gramática de apontar
caminhos, alguns destes, tratados em forma de críticas à GT e à NGB, e no objetivo de criar um
tipo de atitude, que permitirá à disciplina de gramática tornar-se realmente útil para a formação

intelectual dos estudantes, a proposta de Perini feita com a obra *Para uma nova gramática do português*, visa romper as barreiras da gramática tradicional em relação à defasagem do ensino gramatical no Brasil. Isto fica evidente com a virada pragmática (VIEIRA, 2015; 2016; 2018), começou a tornar-se realidade.

Assim, vemos que Perini, juntamente com outros linguistas, destaca-se como um dos autores brasileiros, comprometidos com os avanços dos estudos linguísticos, os quais causaram uma “reviravolta” nos estudos gramaticais, quando começam a surgir novas propostas metodológicas em gramática, dando origem à nova era das gramáticas, que em período mais recente participou do Simelp/2013 e depois na Abralín ao vivo/20 – Linguistas online, e, portanto merece ter as suas obras estudadas e analisadas, pelo Gelopa, bem como as suas concepções, acerca dos conceitos de gramática e ensino de língua, conhecidas.

Portanto, aqui, nos determos à síntese da pesquisa realizada, com base em três obras do autor e para a qual a citação acima nos serve de base introdutória. Assim, passamos os brevíssimos comentários com algumas considerações, seguidas da apresentação da quinta resposta do autor para uma pergunta extra que fizemos, durante a nossa entrevista com ele a respeito das questões norteadoras, cerne desta pesquisa.

O autor, ressalta ainda que a ciência é um método e advoga que é também uma maneira de pensar. Portanto, o ensino de gramática somente fará sentido se levar em consideração os fenômenos, no estudo dos papéis semânticos e/ou temáticos da língua e, neste caso, a gramática é uma ciência da língua.

Disto decorre que o ensino de gramática deve levar em consideração o caráter científico. Logo, este deve ser feito baseado em uma abordagem descritiva, que busque refletir e explicar as estruturas gramaticais da Língua Portuguesa, a partir dos fatos reais da língua em uso.

Isto dito, passamos à resposta para a quinta e última pergunta que compôs a nossa entrevista com Mário Perini.

6.1 O que mudou na sua concepção sobre ensino de gramática desde a proposta inicial, na sua primeira obra de 1985, para a última obra, lançada em 2016?

Não me lembro bem do que eu disse em 1985 (há 38 anos!!!). Mas acho que já na época eu concebia a gramática enquanto disciplina escolar como um exercício de observação e análise do mais importante fenômeno social, a linguagem. Se é importante estudar, digamos, os seres vivos, ou os objetos físicos etc., já

que são parte do nosso mundo, tem que ser importante estudar a linguagem, um instrumento que faz com que a sociedade humana possa existir e funcionar. Mas isso admitindo, de partida, que tal estudo é científico; ou será que Pânini, Saussure e Langacker trabalharam à toa?

Voltando a 1985: minha concepção de linguagem (e linguística) mudou bastante de lá pra cá (detalhes outro dia); mas acho que minha atitude quanto à gramática como disciplina escolar é ainda basicamente a mesma (PERINI, 2023).

Em vista disso, considerando o estudo de gramática um importante instrumento para ser utilizado no exercício do raciocínio de da observação; assim como pode dar oportunidade para formulação e testagem de hipóteses, que podem levar a descobertas interessantes da estrutura da língua. Perini destaca que exercícios como o de argumentar e contribuir nas discussões e sugerir exemplos, acerca de uma hipótese dada, podem gerar no aluno o sentimento de participante no processo de descoberta nos exemplos e usos da língua (PERINI, 2020).

Um aspecto que consideramos importante realçar e registrar refere-se à concepção de ensino do autor, de que nunca se deve aprender uma análise sem antes conhecer a sua motivação empírica e teórica (PERINI, 2016, 2023). Por isso, destaca que: “Aprender gramática é a aprender a fazer gramática, ou pelo menos aprender como se faz gramática” (PERINI, 1989, 2016, 2023).

7 Considerações Finais

Falar de ensino de gramática, implica tratar em alguma medida do ensino de Língua Portuguesa e daquilo que entendemos como objeto de ensino.

Esta pesquisa busca alinhar-se às demais, em um movimento epistemológico maior, no sentido de colaborar com a difícil tarefa de, ao responder às questões norteadoras, trazer algumas contribuições para o ensino de gramática na escola. Assim, mostra, por meio da análise das gramáticas, que se constitui pelo pressuposto de tentar reunir os olhares científicos e não científicos dos autores, em suas diferentes abordagens e respectivas linhas, nas quais emergem propostas pedagógicas sobre a temática, em um fazer metodológico comprometido com o ensino de língua. Desse modo, busca alcançar a adequação do dizer tanto aos propósitos comunicativos quanto aos padrões socioculturais determinados (atingimento de níveis de desempenho linguístico valorizados na sociedade) – (cf. NEVES, 2002, p. 258).

Nessa perspectiva, entre as gramáticas contemporâneas produzidas por linguistas brasileiros, destacamos as obras de Ataliba de Castilho, Marcos Bagno, Maria Helena de Moura Neves e Mário Perini, linguistas que fizeram e fazem parte de um seleto grupo de autores, que se dedicam a pensar e a elaborar gramáticas contemporâneas do Português falado no Brasil.

Conforme apontado na introdução desta pesquisa, o lançamento do livro, “Gramáticas contemporâneas do Português: com a palavra, os autores” (2014), reúne textos de autores de obras contemporâneas que levam o nome de gramáticas, dentre eles os autores que compõem o rol de linguistas contemplados pelo projeto do Gelopa, os quais se sobressaem por iniciarem os seus estudos na virada do século, marco inaugural da nova era das gramáticas.

É importante dizer que os estudos críticos e inovadores ao ensino da gramática destes autores, isto é, de obras gramaticais, que produziram são objetos destas pesquisas proponentes pelo projeto do Gelopa, tanto em virtude de os autores fazerem parte do grupo de linguistas brasileiros produtores de gramática, quanto por fazerem parte da “gramaticografia emergente”, considerada uma “virada no processo de gramatização do português” (VIEIRA, 2015; 2016; 2018).

Assim, no caso de Perini, autor das obras que foram objeto desta pesquisa, diferente das dos demais autores supracitados, não visa apresentar uma gramática completa da Língua Portuguesa. Tampouco o autor apresenta uma descrição do Português brasileiro a partir de uma teoria linguística inovadora (MARINS, 2022), como fazem os outros autores, Ataliba de Castilho na

Nova gramática do português brasileiro (2010), Marcos Bagno na Gramática Pedagógica do Português Brasileiro (2012) e Maria Helena de Moura Neves em “A Gramática do português revelada em textos” (2018).

Ressaltamos ainda, que por mais interessantes, oportunas e úteis que sejam as gramáticas de Castilho (2010), Bagno (2010) e Neves (2018), os objetivos de suas gramáticas são diferentes dos de Perini (2016). À medida que os outros autores se propõem a fazer estudos mais completos de gramática, criticando-a de maneira mais geral, Perini se propõe a fazer um estudo de partes dela. Enquanto os outros dão conta de uma gramática escrita de acordo com a NGB, a gramática de Perini destoa das demais, quando este busca se distanciar dela.

Ao passo que as gramáticas de Ataliba (2010), Bagno (2012) e Neves (2018) são mais completas, as gramáticas de Perini (1986 [1985]; 2003 [1995]; 2016) apresenta-se como incompleta, visto que o objetivo maior do autor de descrever a língua como ela é. Isto pode ser verificado quando Vieira (2016) fala do propósito social das gramáticas contemporâneas do português, apontando o inacabamento da gramática de Perini (2010; 2016) e destacando que “a descrição da língua conduzida na obra se direciona ao combate à servidão gramatical, à vigilância purista”, a obra faz isso de modo a contrastar com os usos reais da norma-padrão idealizada, sendo ao mesmo tempo atórica (VIEIRA, 2016, p. 44,).

Assim, cada obra, enquanto gramática contemporânea do português brasileiro, tal como cada autor, de forma ímpar e singular, a seu modo efetua, através de uma perspectiva linguística, uma maneira de lidar com os fatos da língua e de apresentar propostas para o estudo e ensino de gramática. Uns, como Bagno, de modo mais intuitivo (cf. VENÂNCIO, 2016) outros como Perini de maneira mais empirista (PERINI, 2020), e ao mesmo tempo todos se unem e corroboram no combate ao preconceito linguístico.

Sendo assim, cientes do fato de que cada gramática tem o seu propósito, pontuamos que a descrição da gramática de Bagno (2012) apresenta fins pedagógicos, do funcionamento do Português brasileiro contemporâneo urbano; a de Castilho (2010) apresenta uma descrição do português brasileiro urbano culto falado (ANJOS, 2016, p. 200); a de Neves (2018), uma descrição dos usos da língua falada, pelo viés da língua escrita (LIMA, 2016), de caráter reflexivo; e, a de Perini (1986 [1985]; 2003 [1995]), inicialmente, apresenta uma proposta de descrição português padrão escrito, e depois, passa a descrever o português falado no Brasil (2010; 2016).

Por fim, acentuamos que, como gramáticas contemporâneas do português brasileiro todas

têm em comum o enfoque descritivo na realidade linguística do Brasil, isso torna possível o entendimento de “não serem obras que contemplem *corpora* literários do passado” (ANJOS, 2016, p. 200). Abaixo apresentamos um apêndice - um quadro comparativo com as respostas dos autores para as questões norteadoras; nele é possível verificar, de maneira resumida, onde e como as suas ideias se afastam ou se aproximam, e de que forma cada autor concebe gramática e de que modo corrobora para o seu ensino.

Desta forma, tratar sobre o ensino de gramática significa abordar, em certa medida o papel do principal agente do ensino - o professor, que, assim como em outras disciplinas, reflete a face escolar da ciência – e essas concepções aparentemente se conectam à evolução do pensamento científico na área de ensino de língua, neste caso a língua portuguesa.

Assim, com a concepção de que esta pesquisa visa contribuir para o ensino de gramática na escola, buscando reunir as perspectivas dos diferentes autores, através da análise das gramáticas. Essa abordagem metodológica comprometida com o ensino de língua é valiosa, pois permite uma compreensão mais ampla e emergente desses estudos e de suas propostas. Destacamos que por meio do diálogo entre as diferentes abordagens, com o objetivo de enriquecer a reflexão sobre o ensino de gramática, torna-se possível oferecer propostas inovadoras, para que tenhamos práticas educacionais mais eficazes no ensino de língua.

Nesta perspectiva, a partir das ideias apresentadas sobre ensino de língua, assim como a maioria dos autores estudados, defendemos a importância investir no desenvolvimento das potencialidades dos alunos, a começar de um trabalho de reflexão sobre as inúmeras possibilidades de uso da língua; tendo em vista que estas possibilidades sirvam para “operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, percebendo a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções” (FRANCHI, 1988/2006, p. 63-64); a fim de leva-los a aprender a explorar as várias possibilidades de expressão e de dizer o mesmo de muitas formas (POSSENTI, 1996: 91).

E, sobre a importância de ensinar gramática, corrobora com o pensamento dos autores pesquisados, de maneira ampliada, o postulado de Britto, no momento em que este advoga pela necessidade de ensinar mais língua, destacando que quando se ensina português para quem já sabe, deve-se ensinar mais língua com vistas à aquisição de mais conhecimento. Segundo o autor,

Reconhecer que se pode aprender mais língua, mais da língua e mais com a língua implica reconhecer que há conhecimentos da língua que não se realizam nas práticas sociais triviais nem se adquirem pela experiência imediata da cultura, mas que resultam da aprendizagem que transcendem o imediato, que se organizam com base na produção intelectual humana e que demandam formas de mais elaboradas para se concretizarem (BRITTO, 2017).

Na sua linha argumentativa, em contribuição para o ensino, Perini posiciona-se contrário aqueles que defendem que o estudo de gramática é apenas um instrumento para aquisição da língua e contra-argumenta a respeito disso, acrescentando que os estudos gramaticais também não são um conjunto de resultados. Antes, estes estudos devem contribuir para a formação intelectual dos estudantes. E, acerca da utilidade do ensino gramatical o autor sustenta que este tem lugar para a gramática na escola média, como disciplina científica, argumentando que o estudo desta disciplina deve ser feito a partir do pensamento científico e da reflexão (PERINI, 2020).

Resenhando Britto e Pena-ferreira (2017), a respeito do ensino de língua e de gramática, assumimos os seus postulados, quando estes corroboram com a ideia de que ensinar língua (e gramática) vai além da memorização de terminologias, de fazer classificações e determinações das orações e que na escola o aluno aprende o que não aprende no cotidiano. Com efeito, ensinar língua vai além da realização de exercícios artificiais feitos sem a funcionalidade e a aplicabilidade real para compreensão do falante. Isto significa dizer que “aprender o que se produz socialmente em diversas e complexas dimensões da história e em que se manifesta o conhecimento, o que é da língua não coincide com a língua aprendida no imediatismo do viver” (BRITTO; PENNA-FERREIRA, 2017).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. J. **Autoria e movimentos de sentidos nas gramáticas brasileiras contemporâneas do português**. Tese de Doutorado – Belo Horizonte: UFMG, 2019.
- AMARINS, A. R. **Gramática brasileira contemporânea como gênero textual**. Tese de Doutorado – Niterói-RJ: UFF, 2022.
- ANJOS, M. A. L. dos. Gramática da Língua Portuguesa padrão: (des)continuidades? In: In: FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo (org). **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 187-213.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- AZEREDO, José Carlos de. **Fundamentos de Gramática do Português**. 5. Ed. Revista - Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BAGNO, Marcos. **Gramática de Bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BARROSO, Adriane Gomes; FERREIRA, Ediene Pena. **O Ensino de Gramática na Perspectiva da Nova Gramática do Português Brasileiro do Autor Ataliba Teixeira de Castilho**. In: COLARES, Maria Lília I. S.; BRITTO, Luiz Percival L. (Orgs) Seminário de dissertações em andamento: desenvolvimento de pesquisas na Amazônia / –Santarém, Pará: UFOPA, 2018. p. 61.
- BARROSO, Adriane Gomes. **O ensino de gramática na perspectiva da Nova gramática do Português Brasileiro de Atabaliba Teixeira de Castilho**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020.
- BORGES NETO, José. Gramática do Português Brasileiro. In: FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo (org). **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 267-291.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB: documento de referência do ano de 2001**. Brasília, DF: INEP, 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **SAEB 2001: novas perspectivas**. Brasília, DF: INEP, 2002. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examens_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_lingua_portuguesa_e_matematica_do_saeb.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento Introdutório. Versão Preliminar.** Brasília: MEC/SEF, novembro, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

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

CASTILHO, Ataliba T. de. Sobre a Nova gramática do português brasileiro. In: NEVES, M. H. M; CASSEB-GALVÃO, V. C. (Org). **Gramática contemporânea do português: com a palavra, os autores.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo** [recurso eletrônico] - 7. ed., - Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

CURY, C. R. J. **O plano nacional de educação: duas formulações.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.104, p.162-180, jul. 1998.

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

GIL, J. **Plano Nacional de Educação**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

GOMES, Marlison Soares. **A Gramática Pedagógica do Português Brasileiro (BAGNO, 2012) e o Ensino de Gramática**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

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

FARACO, Carlos Alberto. **Gramática e ensino**. Diadorim, Rio de Janeiro, Revista 19 vol. 2, p.11-26, Jul-Dez 2017.

FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. Gramáticas em perspectiva. In: FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. (org) **Gramáticas Brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo, Parábola Editorial: 2016, p. 293-318.

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

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

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

ILARI, Rodolfo. **Linguística e ensino da Língua Portuguesa**. Disponível em: Portal da Estação da Luz da Língua Portuguesa; Texto 29.

INEP, Assessoria de comunicação Social do. **Desempenho em língua portuguesa é desafio para os próximos anos**. Ano 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/desempenho-em-lingua-portuguesa-e-desafio-para-proximos-anos>
Acesso em: 30 jun. 2023.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

LEITE, L. C. M. **Gramática e literatura: desencontros e esperanças**. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. [texto digital] São Paulo, Ática, 2011.

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

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

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

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

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

NEVES, M. H. M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (org.) **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores**. São Paulo, Parábola Editorial: 2014

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

PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do português**. 3ª ed. São Paulo, Ática: 1986 (1985).

PERINI, M. A. **Sintaxe da língua portuguesa – metodologia e funções**. São Paulo. Ática, 1989.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2003 (1995).

PERINI, M. A. **Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical**. [Livro eletrônico]. São Paulo: Parábola, 2006.

PERINI, M. A. **Estudos de gramática descritiva: as valências verbais**. São Paulo: Parábola, 2008.

PERINI, M. A. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo. Parábola editorial, 2010.

PERINI, M. A. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar respostas às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar. In: NEVES, M. H. M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (org.) **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores**. São Paulo, Parábola Editorial: 2014, p. 48-67.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2016.

PERINI, M. A. **Sintaxe**. São Paulo. Parábola, 2019.

PERINI, M. A. **Gramática, esquemas e a atribuição de relações temáticas**. Abralín ao vivo – Linguistas online. Transmido em 09 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iQ8KLgqF3n0> Acessos em: 09 mai. 2020.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. [Livro eletrônico]. Campinas/SP: Companhia das Letras, 2010.

RIKER, C. S. R. Sobre gramática e ensino: o que há produzido no Gelopa. **Estudos de Linguagem na Amazônia: homenagem aos 15 anos do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará.** [Livro digital]. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1011/1/Livro_EstudosdeLinguagemnaAmaz%c3%b4nia.pdf. Acesso em: 29 jun. 2023.

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

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 1995 [1916].

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade.** Conferência proferida no I Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação. Passo Fundo, 29/09/2003. p. 1-19. Disponível em: http://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina_inicial/Biblioteca/76_SAVIANI_Dermeval_-_Perspectiva_marxiana_do_problema_da_subjetividade-intersubjetividade.pdf Acesso em: 18 abr. 2023.

SILVA, Thaíza Oliveira da. FERREIRA, Ediene Pena. **O ensino da gramática sob a perspectiva da obra “A gramática do Português revelada em textos” da linguista brasileira Maria Helena de Moura Neves.** In: COLARES, Maria Lília I. S.; FERREIRA, Ediene Pena. COUTO, Hergos Ritor Fróes de. (org) **Seminário de dissertações em andamento: desenvolvimento de pesquisas na Amazônia/Santarém, Pará: UFOPA,** 2019. <https://drive.google.com/file/d/1TL71NzV3Rin92SUGqE4twab-XPVyoX-6/view> Acesso: 23 abr. 2020.

SILVA, Thaíza Oliveira da. **A concepção de Gramática e de ensino na gramática que emerge da obra “A gramática do Português revelada em textos” NEVES (2018).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2021.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Parâmetros Curriculares Nacionais, plano nacional de Educação e a autonomia da escola – ufjf. GT 5 - Estado e Política Educacional.** 23ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 2000. Disponível em: www.23reuniao.anped.org.br/textos/0503t.PDF Acesso: 19 nov. 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Para que ensinar teoria gramatical. **Rev. Est. Ling.,** Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.135-231, jul./dez. 2002.

UFMG, Notícias da. **Ensino da gramática deve abandonar dogmas e respeitar o português falado, defende Mario Perini** – Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/015374.shtml>. Acesso em: 13 mar. 2023.

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

VIEIRA, Francisco Eduardo. **A gramática tradicional: história crítica**. São Paulo, Parábola Editorial: 2018.

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

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

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

VIEIRA, Silvia Rodrigues. **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. São Paulo: Blucher, 2018.

ZILLES, Ana Maria Stahl. Nova Gramática do Português Brasileiro: um olhar sociolinguístico. In: FARACO, Carlos Alberto e VIEIRA, Francisco Eduardo. **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

APÊNDICE

Quadros comparativos entre os autores Bagno (2012), Castilho (2010), Neves (2018) e Perini (1986 [1985]; 2003 [1995]; 2016)

Dado aos resultados apresentados nos resumos dos autores das pesquisas do Gelopa, acerca das respostas para as questões norteadoras, vimos que nem todas são precisas, bem como ora são claras e específicas e ora se interseccionam.

Assim, levando em conta que esta pesquisa já apresenta as respostas de Mário Perini de maneira mais ampliada, nos limitamos a registrar apenas duas de suas respostas. Dessa maneira, abaixo apresentamos o quadro com a síntese das respostas dos autores para as questões norteadoras.

O que é gramática?	
Bagno (2012)	[...], a gramática não <i>é*</i>, a gramática <i>está</i> – <i>está</i> se desfazendo e se refazendo a todo momento. Por isso, o estudo e o eventual ensino da gramática têm de ser feitos com a consciência desse dinamismo da língua, da provisoriedade – sempre válida – de qualquer tentativa de apreendê-la e analisá-la (BAGNO, 2012, p. 504). A gramática de uma língua é sempre emergente, nunca está pronta e acabada, porque seus elementos (fonéticos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais) sofrem constantes e ininterruptos processamentos cognitivos da parte dos falantes. Essas operações cognitivos-sociais (abdução, reanálise, metaforização, metonimização, generalizações, restrições etc.) combinadas ao processos sóciocognitivos, Também ininterruptos, de variação, mudança e contato linguístico impedem a descrição definitiva da gramática de uma língua. Assim sendo, toda descrição é sempre provisória. As categorias, as unidades descritivas, as classes gramaticais etc. não são estáveis e passam o tempo todo por processos de gramaticalização (BAGNO, 2012, p. 76-77).
Castilho (2010)	“A gramática é o sistema linguístico constituído de estruturas cristalizadas ou em processo de cristalização, dispostas em três subsistemas: (I) a fonologia, que trata do quadro de vogais e consoantes, sua distribuição na estrutura silábica, além da prosódia; (II) a morfologia, que trata da estrutura da palavra, e (III) a sintaxe, que trata das estruturas sintagmática e funcional da sentença” (CASTILHO, 2010, p.138).

	“A gramática é uma ciência guiada por princípios, pela busca de generalizações”. Temos a gramática e a gramaticalização, a primeira é o sistema estrutural da língua, enquanto, a segunda, é o fazer-se da gramática, conjunto de processos sincrônico e diacrônico, que faz com que uma palavra ganhe novas propriedades sintática, morfológica, fonológica e semântica (CASTILHO, 2010, p. 276).
Neves (2018)	Neves fala de uma “gramática como “funcionamento”: (...) como organização das relações, como construção das significações, como definição dos efeitos pragmáticos, enfim, como mecanismo que faz do texto uma peça em função” (NEVES, 2012, p. 188). Para Neves, ‘gramática’ é o aparato acionado pelo falante/escritor com vistas a, na atividade linguística, produzir sentidos. Esse acionamento obriga o usuário a um “cálculo”, do qual resultam escolhas adequadas a seus propósitos comunicativos, em uma dada situação de interação verbal (LIMA, 2016, p. 219).
Perini (1986 [1985]; 2003 [1995]; 2016)	Concebida como disciplina escolar científica - deve ser base para exercícios de observação e análise do mais importante fenômeno social, a linguagem (PERINI, 1986, 2003, 2010, 2014, 2016). No que interessa ao ensino, gramática é um sistema de regras que descreve as estruturas possíveis de uma língua e a relação de cada uma com uma representação cognitiva. A estrutura de uma língua (a gramática) inclui não apenas informação de caráter geral, passível de descrição em regras, mas informação que descreve o comportamento um ou uns poucos itens lexicais (PERINI, 2023).
Obs.	

O que é ensinar gramática?	
Bagno (2012)	*A educação em língua materna não é sinônimo de um ensino exclusivo de uma única modalidade de emprego da língua, muito menos de uma modalidade obsoleta e anti-intuitiva. Educar em língua materna é permitir o acesso dos aprendizes ao maior número possível de modalidades faladas e escritas de sua língua, modalidades que só se realizam empiricamente, concretamente, na forma de gêneros textuais (BAGNO, 2012, p. 31). Um ensino honesto deve esclarecer o aluno sobre os usos reais da língua, e não confundir esse aluno com inverdades baseadas exclusivamente no respeito

	(irracional) aos dogmas (BAGNO, 2012, p. 569). O escasso e precioso tempo que se passa na escola não pode ser desperdiçado com tanta coisa inútil, irrelevante e, como se não bastasse, repleta de inconsistências teóricas, de erros puros e simples, de absurdos metodológicos (BAGNO, 2012, p. 23).
Castilho (2010)	Ensinar gramática é, na perspectiva de Castilho, mostrar ao aluno como as palavras se estruturam em uma frase, em um texto, em uma conversação. Vai além do simples decorar de regras gramaticais, para levar o aluno à reflexão, à compreensão dos sentidos, dos usos, do fazer-se da língua naturalmente, na interação espontânea com o outro (BARROSO, 2020, p. 64). Ensinar gramática, é demonstrar um leque de possibilidades linguísticas, é mostrar as variedades que uma língua apresenta, o quanto ela diverge, seja pelo tempo percorrido, seja pelas particularidades de seus usuários (BARROSO, 2020, 63).
Neves (2018)	Neves defende um ensino que se paute na concepção de gramática apresentada por ela representa “olhar reflexivamente a língua em inter-relações e em interfaceamentos, que só a língua viva pode revelar” (NEVES, 2012, p. 193). Portanto, deve-se ensinar eficientemente a língua - e, portanto, a gramática - é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam – exercem a faculdade da linguagem, usam a língua - para produzir sentidos, e, desse modo, estudar gramática é, exatamente, pôr sob exame o exercício da linguagem, o uso da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala (NEVES, 2014, p. 128).
Perini (1986 [1985]; 2003 [1995]; 2016)	O autor propõe que a gramática seja estudada como ela é, isto é, um estudo descritivo da maneira como falamos; e mais do que fazer um estudo puro e simples, que ela seja redefinida em termos de formação científica, “como um campo de treino do pensamento independente da observação isenta e cuidadosa e do respeito aos fatos” da língua em uso (PERINI, 2016. p. 59). Do ponto de vista do ensino a gramática não é primariamente um conjunto de conceitos, mas uma forma de pensar sobre a linguagem: sua estrutura e seu funcionamento como instrumento de comunicação. Um aspecto importante dessa concepção de ensino é que nunca se deve aprender uma análise sem conhecer sua motivação empírica e teórica (PERINI, 2023).
Obs.	

Para que ensinar gramática?	
Bagno (2012)	[...], numa sociedade como a brasileira, tradicionalmente excludente e discriminadora, é fundamental que a escola possibilite a seus aprendizes o acesso ao espectro mais amplo possível de modos de expressão, a começar pelo domínio da escrita e da leitura, direito inalienável de qualquer pessoa que viva num país republicano e democrático. A leitura e a escrita, o letramento enfim, abrem as portas de incontáveis <i>mundos discursivos</i>, aos quais os aprendizes só vão ter acesso por meio da escolarização institucionalizada. Por conseguinte, não basta ter o que dizer. É preciso saber dizer o que se tem a dizer: saber usar os múltiplos recursos que a língua oferece para a interação social. E isso é função imprescindível da escola: ensinar a dizer (BAGNO, 2012, p. 76). [...] o objetivo primordial da escola é levar os aprendizes a se apoderar daquilo que não conhecem – essencialmente a leitura e a escrita e, mais especificamente, as convenções que governam a produção dos GTM. [...] o objetivo da educação linguística não é formar grandes escritores, mas sim cidadãos usuários competentes da língua escrita para fins sociais, culturais, profissionais (BAGNO, 2012, p. 499).
Castilho (2010)	“O objetivo das boas gramáticas é desvelar o conhecimento linguístico armazenado na mente dos falantes, desde o cidadão analfabeto até o escritor laureado”, e isso em si já responde porque precisamos ensinar gramática para um falante nativo de uma língua (CASTILHO, 2010, p. 32). “É na língua que se manifestam os traços mais profundos do que somos, de como pensamos o mundo, de como nos dirigimos ao outro”. Precisamos conhecer em profundidade nossa língua, para não repetirmos as lições que não fazem sentido no ensino, que repassam um conteúdo de forma estática, sem dinamismo (CASTILHO, 2010, p.31).
Neves (2018)	para demonstrar que é ela que organiza as relações, constrói as significações e define os efeitos pragmáticos que, afinal, fazem do texto uma peça em função; (para) ver a gramática da língua como a responsável pelo entrelaçamento discursivo-textual das relações que se estabelecem na sociocomunicação, sustentadas pela cognição (NEVES, 2012, p. 185). a boa constituição de textos passa pela gramática, e não apenas porque as frases que compõem o texto têm uma estrutura gramatical: na produção linguística com certeza, desemboca todo o domínio que o falante tenha dos processos de mapeamento conceitual e de amarramento textual, altamente dependentes

	de uma “gramática” organizatória (NEVES, 2002, p. 225-226).
Perini (1986 [1985]; 2003 [1995]; 2016)	O ensino de gramática é paralelo ao ensino de ciências; e assim como aprender física envolve estudar como se faz física, qual é a base empírica e teórica dos resultados dessa ciência, aprender gramática envolve lidar com dados e com hipóteses, utilizando os primeiros para fundamentar as segundas (PERINI, 2023). Estudar gramática como disciplina científica, onde o estudante busque sempre procurar saber, descobrir por meio da análise - esse é um ingrediente fundamental para a sua formação intelectual (PERINI, 1986, 2003, 2010, 2016).
Obs.	* Grifos originais

Como ensinar gramática?	
Bagno (2012)	Além da leitura e da escrita, também tem espaço em sala de aula para a <i>reflexão sobre a língua e a linguagem</i>. Essa reflexão deve ser feita primordialmente através das chamadas <i>atividades epilinguísticas</i>, aquelas que não recorrem à nomenclatura técnica (a <i>metalinguagem</i>), de modo a permitir o percurso uso→reflexão→uso ... (BAGNO, 2012, p. 19-20). Ler, escrever e refletir sobre a língua. Essas três tarefas [...] constituem toda a missão da escola no que diz respeito à educação em língua materna (BAGNO, 2012, p. 29). A observação da língua real e contemporânea é o único método capaz de levar um aprendiz a se conscientizar do que é de fato a gramática de sua língua – uma observação que deve ser empreendida de modo sereno, sem preconceitos contra o que a tradição prescritiva insiste em chamar de “erro”. Como repetirei diversas vezes nessa gramática, essa observação só pode ser feita em textos autênticos, falados e escritos, nos múltiplos gêneros discursivos que circulam na sociedade (BAGNO, 2012, p. 542).
Castilho (2010)	“É necessário associar os alunos ao processo de ensino-aprendizagem, via desenvolvimento de projetinhos em sala de aula, transformando a escola e as aulas de Português num lugar de debates” (CASTILHO, 2010, p.102). Castilho (2010, p. 70) propõe um novo ensino de gramática, direcionado mais aos modos de usos que se faz da língua durante as interações sociais. “É na língua que se manifestam os traços mais profundos do que somos, de como pensamos o mundo, de como nos dirigimos ao outro”. Precisamos co-

	nhecer em profundidade nossa língua, para não repetirmos as lições que não fazem sentido no ensino, que repassam um conteúdo de forma estática, sem dinamismo (CASTILHO, 2010, p.31).
Neves (2018)	um tratamento da gramática que não se isole da vivência da linguagem, visão que representa olhar reflexivamente a língua que manifestada pela ativação da linguagem, em interfaceamentos. A proposta é fazer ver a gramática da língua como a responsável pelo entrelaçamento discursivo-textual das relações que se estabelecem na sociocomunicação, sustentadas pela cognição (NEVES, 2012, p. 185). Neves sugere que sejam analisados os níveis de adequação desses instrumentos linguísticos em relação a seus fins e funções escolares. Afinal, como em tudo, o para que é o determinante do que e do como (NEVES, 1986, p. 109, grifos do original).
Perini (1986 [1985]; 2003 [1995]; 2016)	De maneira semelhante à das outras ciências. Só estudar os resultados, tais como apresentados nas gramáticas usuais (a minha inclusive) não é aprender nem ensinar gramática (PERINI, 2023). Apontando caminhos, em forma de críticas e reflexões, com o objetivo de criar um tipo de atitude científica e de renovação frente aos estudos gramaticais (PERINI, 1986, 2003, 2010, 2016). Assim como a matemática é um sistema de regras e princípios para atingir certos resultados, a gramática (e a linguística em geral) é um sistema de princípios e regras, acrescidos de observação de fatos (que não entram na matemática), dos quais se deduzem análises que preveem as possibilidades estruturais e simbólicas da língua (PERINI, 2023).
Obs.	* Grifos originais.

ANEXOS

Para ilustrar o comportamento sintático da oração simples em português, composta por um conjunto de constituintes de comportamento sintático variado, Perini (2003, p. 90) define e lista na tabela abaixo os sete traços distintivos que descrevem esse comportamento.

Tabela 1: Traços distintivos

[CV]	— A propriedade de estar em relação de concordância com o NdP.
[Ant]	— A propriedade de poder aparecer no início da oração em uma frase correspondente.
[Q]	— A propriedade de poder ser retomado pelos elementos <i>que</i> , <i>o que</i> ou <i>quem</i> .
[CN]	— A propriedade de estar em relação de concordância (nominal) com outro termo da oração.
[Cl]	— A propriedade de poder ocorrer como foco de uma frase clivada correspondente.
[PA]	— A propriedade de poder ocorrer na posição do auxiliar (entre o sujeito e o NdP).
[pNdP]	— A propriedade de só poder ocorrer imediatamente antes do NdP.

NOTA

Relembro que um constituinte é marcado positivamente(+) quando tem a propriedade descrita pelo traço, e negativamente (-) quando não a tem.

A seguir, define as nove funções para o nível oracional, além de núcleo do predicado, de auxiliar e de predicado.

E definimos nove funções (além das de NdP, Aux e Pred), a saber:

Tabela 2: Funções de nível oracional

Sujeito , que se define como [+CV].
Objeto direto , ... [-CV, +Ant, +Q, -CN, +Cl, -PA].
Complemento do predicado , ... [-CV, +Ant, +Q, +CN, +Cl, -PA].
Predicativo , ... [-CV, -Ant, +Q, +CN, +Cl, -PA].
Atributo , ... [-CV, +Ant, -Q, +CN, +Cl, +PA].
Negação verbal , ... [+pNdP ...].
Adjunto adverbial , ... [-CV, -Ant, -Q, -CN, +Cl, -PA].
Adjunto oracional , ... [-CV, +Ant, -Q, -CN, -Cl, +PA].
Adjunto circunstancial , ... [-CV, +Ant, -Q, -CN, +Cl, -PA].
Núcleo do predicado (postulado).

NOTAS

(a) O sujeito é também [+Ant, +Q, +Cl, -pNdP], mas esses traços não são cruciais para sua identificação, porque o sujeito é a única função marcada [+CV].

(b) O NdP, o auxiliar e a negação verbal possivelmente não são funções de nível oracional, mas fazem parte do **predicado**.