



O DOGMA DO SUJEITO E OUTROS DOGMAS

THE SUBJECT DOGMA AND BEYOND

Raquel Freitag¹

RESUMO:

Neste texto, são discutidos aspectos relativos ao ensino de gramática no âmbito da disciplina Gramática, Variação e Ensino, do Profletras. A partir de uma abordagem autoetnográfica, evidencia-se que o ensino produtivo de gramática parte inicialmente da desconstrução de dogmas acerca de fatos da língua que perpassam as práticas dos professores-mestrandos de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de gramática; Autoetnografia; Língua Portuguesa.

ABSTRACT:

This paper discusses the approach of Grammar teaching in the course Grammar, Variation and Teaching, of Profletras. Considering an auto-ethnographic approach it is showed that the productive Grammar teaching begins with the deconstruction of dogmas about language facts that permeate the practices of teachers/students of Portuguese.

KEYWORDS: Grammar teaching; Auto-ethnographics; Portuguese.

Introdução

Se, na década de 1990, especialmente com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1998), a discussão na academia era **se** deveríamos ensinar gramática; hoje, discutimos **como** ensinar gramática. Este é um dos propósitos do Profletras, programa de mestrado profissional em rede na área de ensino de Língua Portuguesa, dirigido a professores do ensino fundamental da rede pública. Achar a receita do **como**, no entanto, não é tarefa fácil, porque enquanto o **se** está mais ou menos consensualmente resolvido, o **por quê** e o **para quê** ficaram de escanteio. Essa é uma discussão ainda em aberto.

Antes de se pensar em **como** ensinar gramática, entretanto, é preciso ter clareza do **por quê** e

¹ Universidade Federal de Sergipe. E-mail: rkofreitag@uol.com.br

do **para quê** ensinar. E, se na década de 1990, os suportes a essa discussão eram escassos, basicamente com Geraldini (1997), Franchi (2006[1991]) e Possenti (1996), atualmente vivemos um *boom* gramatical, com a publicação de novas gramáticas, com a historiografia sobre gramáticas na contemporaneidade, uma disciplina obrigatória em um curso de formação continuada *stricto sensu* e a presença explícita da análise gramatical na Base Nacional Curricular Comum – BNCC, em sua terceira versão (BRASIL, 2017).

O repertório de gramáticas do português brasileiro ampliou consideravelmente, com a publicação de gramáticas que contemplam resultados de estudos linguísticos desenvolvidos nos últimos 30 anos, como as de Moura Neves (2000), Castilho (2010), Perini (2010), Bagno (2011), e mesmo com as novas edições de gramáticas já consagradas, como a de Bechara (2009).

Além de novas gramáticas normativas e suas versões, temos tido espaço para discutir o processo de construção dessas gramáticas, uma historiografia das gramáticas contemporâneas do português brasileiro, o que pode ser conferido em coletâneas como a de Moura Neves e Casseb-Galvão (2014), em que os próprios autores apresentam a gênese das suas gramáticas (o por quê, o para quê, o como), ou ainda, o que os leitores pensam sobre gramática, como na coletânea de Faraco e Vieira (2016). Esse processo de ampliação do repertório de gramáticas, tanto pela proposição de novas abordagens, como pela revisão de gramáticas já publicadas e a discussão sobre sua produção e recepção, evidencia que gramática, assim como a sociedade e a língua (e diferentemente da bíblia), também muda. Mesmo na perspectiva mais tradicional, os preceitos gramaticais não são imutáveis, não são dogmáticos como na bíblia. Apesar de toda essa ampliação de repertório, no entanto, a mudança de posicionamento sobre o instrumento gramática ainda não reverbera no espaço escolar com a mesma intensidade, seja por conta de uma visão dogmática dos professores acerca da gramática-bíblia, seja pela tímida reverberação das novas posturas nas gramáticas pedagógicas e livros didáticos que circulam pelas salas de aula.

O mestrado profissional em rede em Letras (Profletras), na sua proposta de formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, tem um espaço privilegiado para oportunizar a discussão sobre o ensino de gramática, com a disciplina **Gramática, Variação e Ensino**. É importante destacar que é muito difícil encontrar uma disciplina dessa natureza nos cursos de formação inicial, na graduação em Letras, e que, diferentemente dos PCN, a análise gramatical tem assegurado um espaço significativo na terceira versão da BNCC.²

A analogia pouco científica da gramática à bíblia e de seus preceitos a dogmas decorre de minhas experiências nessa disciplina do Profletras: a explicação de um fato da língua é dada com base naquilo que a gramática não permite. Esse tipo de explicação é dado por professores de Língua Portuguesa, em regência de classe, a que subjaz uma concepção de língua estática e de que gramática é um conjunto de preceitos a ser seguido sem questionamento, a se aceitar, e não se discutir, assim como os dogmas da bíblia.

2 Muito controversa, a BNCC está em sua terceira versão e, até o momento da escrita deste texto, ainda não havia sido aprovada (BRASIL, 2015, 2016, 2017). Da primeira à terceira versão, diferentes mudanças foram implementadas (AZEVEDO; DAMACENO, 2017; SILVA; SILVA, 2017, entre outros). No que tange ao ensino de gramática, a terceira versão trouxe mudanças, propondo explicitamente a divisão entre a análise linguística e a análise gramatical. Sobre essa questão, ver Vieira (2017).

Mas o estado é laico, e, ainda que não o fosse, língua não é religião, gramática não é bíblia e, por isso, fatos da língua não podem ser explicados por dogmas. Trabalhar com gramática na sala de aula, assim como nas demais disciplinas, deve oportunizar também o espaço da ciência. Assim, “o estudo de gramática deve ser parte da formação científica dos alunos – e se não for isso não terá grande utilidade” (PERINI, 2014, p. 49). Na prática, isso significa romper com dogmas. E os primeiros a romper devem ser os professores. Seguindo o modelo de trabalho do Profletras, em que o mestrando desenvolve e aplica seu produto na sua sala de aula, e depois relata sua prática, assumo também a abordagem autoetnográfica para discutir o processo de rompimento de dogmas no ensino de gramática, a partir das minhas experiências como estudante e das experiências como docente da disciplina **Gramática, Variação e Ensino**, na unidade São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe, nos anos de 2014 e de 2015.³

Como eu aprendi gramática

Em minha trajetória escolar, uma das coisas que nunca entraram na minha cabeça foi o fato de que “a bola” era sujeito da frase em “A bola caiu”, e era objeto em “Caiu a bola”. Eu perguntava por quê, mas as respostas sempre eram: porque a gramática diz que é assim. A explicação era que sujeito é aquele que pratica a ação; bastava perguntar ao verbo “quem caiu?” e a resposta, obviamente, segundo a professora, é a “bola”. Ponto final. “Eu não posso ser tão burra”, eu pensava. As regras que eu aprendia, de que sujeito era aquele que praticava a ação, que era sobre quem ou o que se diz alguma coisa, me faziam interpretar, tanto em uma frase como na outra, “a bola” como sujeito. Era raciocínio lógico, pois eu verificava dados de acordo com a teoria. As regras diziam A, os dados estavam em conformidade com A, mas o resultado era B! E esse B saía da manga da professora, ou melhor, da “gramática”, essa instituição social. Não adiantava eu contestar, pois estava B na resposta do livro. E, evidentemente, o livro e a gramática tinham muito mais autoridade do que o meu raciocínio. Em um dado momento da minha vida escolar, eu, ávida leitora, que tirava 10 em História, Geografia, Matemática, Ciências, tinha que me resignar com notas baixas em Língua Portuguesa por conta da tal gramática.

Eu não sei se toda criança passa por esse processo de tomada de consciência. Sei que eu passei. Em um dado momento, eu achava que tinha uma coisa errada comigo, que eu não estava conseguindo aplicar o mesmo método de estudo que eu aplicava às outras matérias para Língua Portuguesa. Em um dado momento, eu pensei que (eu) deveria deixar de ser subversiva e fazer como meus colegas que tiravam boas notas em Língua Portuguesa quando se tratava da fatídica gramática: decorar. Decorar as listas de preposições (tinha até uma cantilena para isso), quais eram essenciais e quais eram acidentais, e assim por diante. Mas eu não via muito sentido nisso. E talvez por isso no vestibular, em fins dos anos 1990, eu tenha tido mais pontuação em Física, Química, Biologia, Geografia, História e até em Redação, do que em Língua Portuguesa. E foi só no curso de Letras, em uma aula de sintaxe, que finalmente tive a prova de que eu não era burra, que minha análise em “Caiu a bola” estava correta (PERINI, 1996). Eu tive meus traumas,

3 A pesquisa na sala de aula, em que o professor é também o pesquisador, demanda uma abordagem metodológica autoetnográfica (ELLIS; BOCHNER, 2000). Essa abordagem não é sem riscos por conta do conflito de interesses: o pesquisador tem compromisso com o resultado de sua pesquisa e o professor tem compromisso com o sucesso dos seus alunos. As narrativas autoetnográficas permitem desvelar o entendimento do professor/pesquisador sobre o processo que acontece na sala de aula, a partir de suas práticas e suas experiências.

consegui superá-los, me tornei linguista. Mas quantos outros alunos não superaram? Pode ser por esta razão que se propaguem por aí cursinhos preparatórios para ensinar “raciocínio lógico” para concursos públicos. Ao tomar a gramática como bíblia e aceitar seus dogmas, a escola, em especial o professor de Língua Portuguesa, mata a capacidade de o aluno confiar nos seus julgamentos, na sua capacidade de inferência. Ensinar gramática deve ser, também, o momento de exercitar a inferência.

Inferências sobre a gramática: a experiência no Profletras

Na perspectiva científica de tratamento da gramática apontada por Perini (2014; 2006), lidar com fatos e hipóteses pode contrariar as ideias preconcebidas, os dogmas gramaticais. Pensar gramática como ciência é fazer uso do processo inferencial. As inferências podem ser dos fatos da língua à hipótese/regra (dedução), ou das hipóteses/regras à conformidade dos fatos (indução). Conhecemos esses processos inferenciais da Lógica tradicional, por meio dos silogismos. O mais famoso é o de Sócrates: Todo homem é mortal. Sócrates é um homem. Logo, Sócrates é mortal. O mesmo tipo de raciocínio pode ser operado a partir de fatos da língua e de suas regras/hipóteses.

A dedução parte dos fatos, e fatos são incontestes; já as hipóteses podem mudar, justamente por serem hipóteses. E, como afirma Perini (2006, p. 31), “a gramática é um conjunto de hipóteses”. Para isso, é preciso desconstruir os dogmas; vejamos as experiências nas turmas de **Gramática, Variação e Ensino**, relatadas nas vinhetas a seguir.

* * *

Vinheta 1 – *enquanto* não é uma conjunção

Na primeira aula da disciplina, costumo levar uma atividade para levar os professores-mestrandos a uma reflexão sobre classes e classificações. A atividade é desencadeada pelo seguinte excerto, extraído do blog *Preconceito Linguístico*, no ambiente colaborativo do MEC e-Proinfo:

Embora algumas gramáticas e dicionários continuem a dizer que entre as conjunções adversativas se incluem as formas **porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto**, os estudos contemporâneos rejeitam essa classificação e incluem esses itens na classe dos **advérbios**. Assim procedem em suas obras gramaticais, por exemplo, Mário Perini, Evanildo Bechara, Maria Helena de Moura Neves, José Carlos de Azeredo, Ataliba de Castilho, além do autor destas linhas. <<http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/blog/preconceito/vamos-largar-as-muletas-e-andar-livremente-pela-escrita.html>> (grifos no original)

A partir desse excerto, peço que os professores-mestrandos discutam entre si brevemente e depois socializem as respostas para a seguinte questão: de que forma eles explicariam esse ponto do conteúdo para alunos do final do segundo ciclo do ensino fundamental?

É muito interessante observar as reações dos professores-mestrandos: em uma turma, uma aluna disse que estava ainda processando a informação de que **porém** não é uma conjunção adversativa, e que não teria condições de, naquele momento, pensar em como transpor esse conteúdo para os seus alunos porque ainda não havia conseguido se convencer disso. Na pri-

meira aula da disciplina, essa atividade tem momentos de silêncio aos questionamentos feitos; os professores-mestrandos ficam como que paralisados com a informação. O excerto é retirado de uma discussão maior, que explica detalhadamente por que as formas não podem ser consideradas como conjunções adversativas, com uma demonstração a partir da única conjunção adversativa de fato, e mais recorrente dentre as estratégias de articulação de oração com relação semântica de oposição, o **mas**.

Por que será que os professores-mestrandos ficam em silêncio e travam diante dessa questão? Do ponto de vista do material textual disponível, há uma informação que contradiz as gramáticas pedagógicas e os livros didáticos; e há discurso de autoridade por detrás da afirmação (se nem todos os outros autores gramáticos lhes são familiares, Evanildo Bechara, ao menos, é consenso).

O segundo motivo para o travamento é a ausência de um modelo a ser seguido para explicar o porquê. Ou seja, é preciso pensar gramática e não simplesmente replicar as regras. É requisitado que o professor-mestrando realize um exercício de explicação dos fatos da língua, e não apenas a referência à regra ou o preceito gramatical que determina a ocorrência.

* * *

Vinheta 2 – por que devemos ensinar classes de palavras?

Ao perguntar aos professores-mestrandos, na disciplina **Gramática, Variação e Ensino**, por que devemos ensinar classes de palavras, a resposta também é o desconfortável silêncio.

Os motivos do silêncio podem estar relacionados ao fato de que a disciplina está alocada no segundo semestre do curso e que discussões acerca do ensino de metalinguagem já devem ter sido realizadas em algum outro momento. Depois de um longo e desconfortável silêncio, eis que surge uma envergonhada resposta: “a gente ensina, mas...”.

Do ponto de vista pedagógico, esse é o tipo de pergunta cuja resposta, a princípio, não poderia ser titubeante para um professor de Língua Portuguesa. Primeiro, porque esse é um conteúdo que está presente nos referenciais curriculares (pelo menos, está presente no de Sergipe). Segundo, porque esse conhecimento é necessário para operar instrumentos linguísticos como dicionários, por exemplo, além de dar suporte ao aprendizado de uma língua estrangeira moderna na escola.⁴ E, em terceiro lugar, porque esse seria um conhecimento “teórico” da disciplina Língua Portuguesa, e a escola estaria ensinando uma coisa que o aluno ainda não sabe, assim como acontece em Ciências, Geografia, História, etc.

Do ponto de vista científico, a noção de classes/categorias linguísticas é tida como universal nos modelos teóricos que se propõem a explicar o que é língua, sejam formais ou funcionais. Se há argumentos pedagógicos e científicos, por que o mal-estar e o constrangimento com a pergunta?

Perguntar sobre classes é tocar em uma ferida, já percebida pelos professores-mestrandos, que é a abordagem em que o ensino de gramática se resume ao ensino de nomenclatura, com um fim em si mesma. Há, por parte dos professores-mestrandos, o reconhecimento de que o ensino de classes é necessário, mas o modo e o porquê de se ensinar ainda é obscuro.

4 O ensino de uma língua estrangeira em um contexto de uma única aula semanal, como é o caso de inglês no ensino fundamental maior, costuma ser associado a abordagens mais voltadas às questões gramaticais e contrastivas entre as línguas do que a abordagens que privilegiem as funções comunicativas.

* * *

Vinheta 3 – Pode parecer bobagem...

Depois de uma exposição oral sobre o processo de gramaticalização, passei a seguinte atividade: apresentar uma explicação para a ocorrência das palavras “ante”, “mediante”, “adiante”, “diante”, “perante”, “durante”.

As primeiras explicações aventadas foram classificações: são advérbios, preposições, conjunções.⁵

Mas por que “adiante” é advérbio e “durante” é preposição? Que outra explicação poderia ser dada? Além das classes decoradas aprioristicamente, que outra abordagem poderia ser feita? Uma abordagem indutiva, por meio da qual uma regra é inferida a partir dos dados.

Depois de alguns minutos de silêncio, um professor-mestrando iniciou a sua explicação da seguinte maneira: “Pode parecer bobagem, mas me parece que o ‘ante’ está em todas as palavras, então ele poderia ser considerado um radical”. A regra derivada dos dados é coerente; então, o que justificaria a modalização anterior à análise? Uma “desobediência” ao cânone gramática?

* * *

Vinheta 4 – Preciso pedir desculpas aos meus alunos

Depois de algumas semanas de aula, os professores-alunos externalizam seus sentimentos. Inicialmente, a sensação relatada é a de choque, de perder o chão. Todo o conhecimento que embasa as práticas passa a ser questionado. E uma professora-aluna, de repente, me diz: “Professora, preciso voltar e pedir desculpas a todos os meus ex-alunos, porque eu fiz eles pensarem que estavam errados”.

* * *

Na graduação em Letras, ministro a disciplina optativa intitulada **Norma Padrão Escrita**, cujo programa é muito semelhante ao da disciplina **Gramática, Variação e Ensino**. Por ser optativa, são alunos dos períodos finais que a buscam, com diferentes fins: alguns querem aprender gramática para melhorar a escrita, outros querem aprender gramática para passar em concurso e outros querem aprender gramática para fins didáticos. Nessa disciplina, a atividade da vinheta 1 é realizada mais ao meio, por isso, as explicações surgem mais rapidamente. No entanto, antes é preciso fazer todo um trabalho que é relatado na vinheta 5.

* * *

5 Curiosamente, do ponto de vista estritamente normativo, não há nenhuma “conjunção” dentre os itens listados.

Vinheta 5 – qual é a melhor gramática?

Inevitavelmente, essa pergunta é feita tanto pelos professores-mestrandos como pelos alunos de licenciatura em Letras. E aí eu devolvo a pergunta: que gramática você tem? É triste e preocupante constatar que alunos nos períodos finais do curso de Licenciatura em Letras não possuem uma gramática normativa! Alguns têm gramáticas pedagógicas, de autores como Faraco & Moura, Nicola & Infante, Ernani Terra, que ainda são da época de seu ensino médio. Mas a maioria nem isso tem. Então, nessa disciplina optativa, faço todo um trabalho de mediação da escolha de uma gramática. Primeiro, convido os alunos a visitarem a biblioteca da universidade e procurarem uma gramática e trazerem para as aulas subsequentes. Começamos a ler a gramática, iniciando pelo prefácio. Uma das gramáticas mais presentes nas aulas é a *Moderna Gramática Portuguesa* (BECHARA, 2009). Comparamos o prefácio da 1ª edição com o da 37ª. Os alunos são levados a perceber que gramáticos também mudam de ponto de vista e que as gramáticas de hoje já trocaram o “dever” pelo “recomendar” nos seus preceitos.

Nas três primeiras semanas de aula, lemos gramáticas. E essa experiência é muito interessante, em dois sentidos. Primeiro, porque propicia desfazer o mito da gramática bíblia e seus dogmas. Segundo, porque lamentavelmente mostra que ainda estamos falhando na formação inicial do professor de Língua Portuguesa, ao descolar a teoria linguística da prática da sala de aula desconsiderando a tradição da gramática normativa. Ao fim, a resposta à pergunta de qual é a melhor gramática: sempre mais de uma.

Para o ensino de gramática

A partir da experiência autoetnográfica relatada, há três aspectos a serem considerados para ações propositivas para o ensino de gramática:

1) O conteúdo análise gramatical, em contraponto à análise linguística, está explicitamente presente nas orientações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)

Em sua terceira versão (março/2017), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) especifica dentro da área de Linguagens um eixo para Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais, assim definidos: “Práticas de análise linguística e gramatical (como estratégia para o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita)” (BRASIL, 2017, p. 63).

Se na sua primeira versão o componente gramatical foi tratado de maneira displicente⁶, na terceira versão temos uma distinção entre análise linguística e análise gramatical. Não há uma definição do que é um e outro nível de análise. No entanto, pode-se inferir o que seja análise gramatical a partir do que é habilidade esperada, por exemplo, para o 7º ano: “(EF07LP33)

6 Na primeira versão do documento: “a abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação etc.) deve vir a serviço da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita, e não o contrário” (BRASIL, 2016, p. 39). Concordância e regência não são convenções de escrita, são regras gramaticais; colocá-las ao mesmo nível da ortografia desvela o profundo desconhecimento do sistema linguístico por parte dos elaboradores do documento, e coloca em xeque, na minha opinião, toda a sua validade.

Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”)” (BRASIL, 2017, p. 131).

A habilidade resume-se a identificar itens linguísticos, com toda a instrução na metalinguagem da tradição normativa: orações conectadas por vírgulas ou por conjunções, dentre as quais, “porém” (rever a vinheta 1). A análise gramatical, do modo como está posta na BNCC pode ser vista de duas formas: 1) é um rótulo novo para o ensino de nomenclatura gramatical; 2) ou é a oportunidade dos pesquisadores da área de ensino de gramática se firmarem e modelarem o conteúdo dentro de uma perspectiva produtiva.

2) A formação inicial dos professores de Língua Portuguesa, apesar de todos os avanços, continua ainda apresentando falhas, seja no que diz respeito à análise linguística, seja no que diz respeito à análise gramatical

O curso de Letras, via de regra, desconstrói a gramática normativa a partir de teorias linguísticas. O aluno entra sem conhecer gramática normativa, vê que é um modelo falseável (como todos os modelos, diga-se), e sai sem ter se apropriado desse modelo, nem de outro em seu lugar, pois, novamente, via de regra, os currículos estão abarrotados de modelos teóricos e interfaces, mas sem oportunidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas (laboratórios, antes dos estágios). Quando vai atuar, o graduado se depara com orientações como a da BNCC. Vai fazer o quê?

3) A formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, no arranjo atual do Profletras, em especial com a disciplina Gramática, Variação e Ensino, tem propiciado espaços para a reflexão e para a mudança de práticas de ensino de análise gramatical

O Profletras não é para os fracos. São três semestres de disciplinas (em média 3 por semestre), com a exigência da regência em classe durante o curso. No entanto, se perguntarmos a um professor-mestrando se as disciplinas são desnecessárias, a resposta será “não!”. O Profletras assumiu a carga pedagógica que não foi contemplada na formação inicial. Para muitos professores-mestrandos, mesmo aqueles egressos mais recentemente da graduação, os conteúdos são novidade, por conta do seu enfoque aplicado para a realidade da sala de aula.

* * *

Com a terceira versão da BNCC destacando a análise gramatical, que, inferida a partir das habilidades previstas, parece ser fortemente filiada à abordagem de ensino de nomenclatura, e a formação inicial do professor de Língua Portuguesa – ainda lacunar no que diz respeito ao ensino de gramática –, recai sobre a disciplina **Gramática, Variação e Ensino** a responsabilidade de construir uma linha de trabalho sobre o que é análise gramatical, e promover a inter-relação com a análise linguística (VIEIRA, 2017).

As experiências Profletrandas

Como eu disse antes, foi no curso de Letras, ao entrar em contato com Perini (1996), que descobri que minhas intuições acerca da gramática de minha língua materna não estavam erradas. Nas experiências da disciplina **Gramática, Variação e Ensino**, outros também fizeram essa descoberta. Analisando livros didáticos, Santos, Silva e Santana (2015) discutem pontos e contrapontos da definição de sujeito dada aos exemplos apresentados: se sujeito se refere à coisa ou pessoa, qual é o sujeito de “O alvorecer da infância há de surgir no horizonte”? Se sujeito é o agente da ação, quem é o sujeito de “João arrancou o dente hoje no dentista”? Se sujeito é aquele sobre o que dizemos alguma coisa, por que não tem sujeito em “Há crianças aqui”? Todos esses exemplos compõem atividades sobre sujeito. As regras/hipóteses não são consistentes com os fatos.

A partir de uma atividade dita de reflexão linguística proposta no livro didático e realizada oralmente na sala de aula, Nascimento, Oliveira e Ribeiro (2015) se depararam com outra situação: a resposta de uma parte dos estudantes não correspondeu ao que era esperado no livro didático.

A frase era “Quando as mulheres chegaram aos escritórios de design, a vida também melhorou para as donas de casa”. O livro didático esperava como resposta que a primeira oração fosse classificada como adverbial temporal. Mas alguns alunos disseram que a oração expressava causa. Os autores confessaram que, antes do Profletras, diriam que a resposta divergente estava equivocada. Não é que faz sentido estabelecer relação causal? E quais seriam as implicações disso? “Quando” deixaria de ser uma conjunção temporal? Essa resposta não esperada levou-os a pesquisar mais sobre o tema e ampliar a atividade, explorando a ordem das orações, por exemplo, e seu efeito no significado global. Mas, principalmente, deixou muito claro que o ensino de orações não pode se limitar à identificação de formas em listas previamente definidas de categorias.

O tratamento dos pronomes em um livro didático do 7º ano foi o objeto de análise de Silva e Santos (2015). Apesar da ampla produção descritiva e à presença em gramáticas normativas, no livro didático em questão não houve nenhuma menção à forma “a gente” para expressar a 1ª pessoa do plural. Nos exercícios, havia uma atividade que solicitava que o estudante substituísse a forma “a gente” pelo pronome adequado, sem nenhuma indicação de reflexão sobre as implicações da troca (não só quanto ao nível de adequação e formalidade, mas também quanto ao encaixamento linguístico e as relações de concordâncias decorrentes dessa troca). Ainda em relação aos pronomes, Menezes, Menezes e Oliveira (2015) discutem o que são pronomes possessivos, rótulo que é aplicado a outros valores que não só o de posse, como o afetivo, o de deferência e o de contingência, distinções que não são apresentadas nos livros didáticos.

Se tomado como fonte única para o ensino de gramática, o livro didático de Língua Portuguesa, mesmo aqueles cancelados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mostra-se ainda perpassado de dogmas, com regras/hipóteses pouco aderentes aos fatos da língua de hoje. A formação do professor de Língua Portuguesa precisa contemplar o caráter científico do ensino de gramática para que não o torne refém do manual do livro didático.

Considerações finais

A terceira versão da BNCC torna premente um posicionamento das instâncias formadoras de professores de Língua Portuguesa quanto ao ensino de gramática, mais especificamente, de análise gramatical. Há listas de conteúdos específicos, com forte alinhamento à tradição normativa; sem um posicionamento claro dos cursos de formação sobre o **por quê, para quê e como** ensinar, corre-se o risco de voltarmos ao anacronismo.

E é nesse contexto que a disciplina **Gramática, Variação e Ensino** do Profletras tem a oportunidade de assumir o protagonismo na definição do modo de implementação da análise gramatical. Em uma proposição mais radical, Borges Neto (2013) defende que

se faça – verdadeiramente – iniciação científica na escola com a utilização da gramática tradicional. Colocaríamos os estudantes diante das noções classificatórias e das análises efetuadas pelos gramáticos numa posição essencialmente crítica, exigindo deles não só a compreensão da natureza hipotética das formulações teóricas como exigiríamos deles, também, a observação dos fenômenos (uma observação profunda, que busca generalizações, por um lado, e que não ignora as diferenças, por outro). (BORGES NETO, 2013, p. 71)

Em uma proposição mais moderada, Perini (2006; 2014) defende um olhar científico para a gramática, tal como apresentado nas seções anteriores. Seja para a proposição mais radical, seja para a proposição mais moderada, é inconteste que “Certamente, precisaríamos de professores mais bem formados, com treinamento em linguística descritiva, capazes – eles também – de entender a natureza das teorias e de observar os fenômenos” (BORGES NETO, 2013, p. 82).

Espero que as experiências aqui relatadas visem a contribuir para a desdogmatização do ensino de gramática.

Referências

- AZEVEDO, I. C. M.; DAMACENO, T. M. S. S. Desafios da BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. *Revista de Estudos de Cultura*, n. 7, p. 83-92, 2017.
- BAGNO, M. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORGES NETO, J. Ensinar gramática na escola? *ReVEL*, ed. especial n. 7, p. 68-83, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* (1a versão). 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* (2a versão). 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* (3a versão). 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- CASTILHO, A. T. *A Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- ELLIS, C. S.; BOCHNER, A. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *The Sage handbook of qualitative research*. Los Angeles: Sage, 2000. p. 733-768.
- FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E (org.). *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola, 2016.
- FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática?” In: POSSENTI, S. (org.). *Mas o que é mesmo “gramática?”* São Paulo: Parábola, 2006.p. 101.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MENEZES, M. A. A.; MENEZES, M. V.; OLIVEIRA, V. M. S. Os pronomes possessivos no livro didático. In: FREITAG, R. M. K; DAMACENO, T. M. S. S. (Org.). *Livro didático - gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente*. São Cristóvão: EdUFS, 2015. p. 45-54.
- MOURA NEVES, M. H. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.
- MOURA NEVES, M. H.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (org.). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola, 2014.
- NASCIMENTO, D. S.; OLIVEIRA, M. C. B.; RIBEIRO, N. S. As orações adverbiais no livro didático. In: FREITAG, R. M. K; DAMACENO, T. M. S. S. (Org.). *Livro didático - gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente*. São Cristóvão: EdUFS, 2015. p. 71-78.
- PERINI, M. A. *Gramática descritiva do Português*. São Paulo: Ática, 1996.
- PERINI, M. A. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola, 2006.
- PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.
- PERINI, M. A. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar resposta às perguntas: por que ensinar gramática? Como ensinar gramática? In: MOURA NEVES, M. H.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (org.). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola, 2014. p. 48-67.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- SANTOS, A. N. A.; SILVA, K. M.; SANTANA, S. M. Sujeito: pontos e contrapontos na abordagem do livro didático. In: FREITAG, R. M. K; DAMACENO, T. M. S. S. (Org.). *Livro didático - gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente*. São Cristóvão: EdUFS, 2015. p. 55-79.
- SILVA, A. A.; SILVA, F. V. Posicionamentos de docentes de língua portuguesa acerca do ensino de gramática no documento da BNCC. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, v. 3, n. 7, p. 53-64, 2017.
- SILVA, M. D. O.; SANTOS, T. A. O. Pronomes pessoais no livro didático. In: FREITAG, R. M.

K.; DAMACENO, T. M. S. S. (Org.). *Livro didático - gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente*. São Cristóvão: EdUFS, 2015. p. 33-43.

VIEIRA, S. R. *Prática de análise linguística sem ensino de gramática? Reflexões e propostas*. No prelo (2017).

Recebido: 06/2017

Aceito: 09/2017