

**A ABORDAGEM DA MORFOSSINTAXE  
DO PORTUGUÊS (BRASILEIRO)  
EM UMA GRAMÁTICA ESCOLAR CONTEMPORÂNEA**

*Evelyn Kalyne de Oliveira Barbosa* (UEPB)  
[evelynkobarbosa@gmail.com](mailto:evelynkobarbosa@gmail.com)

**RESUMO**

O presente trabalho pretende analisar algumas implicações da virada linguística na língua gramatizada pelas gramáticas escolares do português, observando em que medida e de que modo aspectos morfofossintáticos apresentados nessas obras se aproximam ou se distanciam de suas contrapartes na norma-padrão tradicional. Nosso *corpus* foi constituído pela gramática de maior circulação nas instituições de ensino públicas e privadas do Cariri Paraibano: *Contextualizando a Gramática*, de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009). Para a seleção dessa gramática, foram visitadas 40 escolas de 17 cidades, especialmente do município de Monteiro (PB) e de municípios circunvizinhos. Nossa investigação buscou respaldo teórico-metodológico na linguística aplicada de caráter transdisciplinar. Trata-se de um modo de fazer pesquisa mestiço e nômade, no sentido de que atravessa fronteiras disciplinares e mistura disciplinas e conceitos (MOITA LOPES, 2006). Desse modo, como base teórica, recorremos aos estudos de José Borges Neto (2012), Carlos Alberto Faraco (2011) e Márcia Mendonça (2006). Os resultados atestam que a gramática analisada se refere à língua dos brasileiros apenas como “língua portuguesa”, sem fazer qualquer distinção entre português brasileiro e português europeu, além de não apresentar aspectos particulares da morfofossintaxe do português brasileiro, recorrentes, inclusive, em contextos de uso mais monitorados. Afora isso, o livro aborda de forma inadequada a variação linguística, confunde o uso dos termos “norma culta” e “norma-padrão” e aborda as formas pronominais e verbais do português seguindo os tradicionais paradigmas de pronomes e conjugação. Esse trabalho decorre de um subprojeto de pesquisa intitulado “Implicações da virada linguística na língua gramatizada pelas gramáticas escolares do português” e está inserido em um projeto maior, de PIBIC de título “A virada linguística nas gramáticas escolares de língua portuguesa: continuidades e rupturas com o paradigma tradicional de gramatização”, desenvolvido na UEPB – Campus VI.

**Palavras-chave:** Língua gramatizada. Virada linguística. Gramáticas escolares.

## **1. Introdução**

Esse trabalho decorre de um subprojeto de pesquisa intitulado “Implicações da virada linguística na língua gramatizada pelas gramáticas escolares do português” e está inserido em um projeto maior, de título “A virada linguística nas gramáticas escolares de língua portuguesa: continuidades e rupturas com o paradigma tradicional de gramatização”.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup>Projeto de pesquisa coordenado pelo Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira (UEPB).

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

“Sabe-se que, de modo semelhante às gramáticas normativas de referência, as gramáticas escolares também são crias do processo de gramatização tradicional do português” (VIEIRA, 2015, p. 28). Entretanto, também é nítida a tentativa dessas gramáticas em demonstrar uma visão de língua inovadora, em geral associada à perspectiva sociointeracionista de linguagem, compatível com os desejos do mercado editorial em se adequar a um suposto professor atento às novas teorias linguísticas e tendências pedagógicas, que utilizará a gramática como complementação do livro didático.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo principal analisar algumas implicações da *virada linguística* na língua gramatizada pelas *gramáticas escolares* do português (brasileiro), observando em que medida eles se aproximam ou se distanciam de suas contrapartes na norma-padrão tradicional.

Por meio dele, procuramos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- O que as gramáticas escolares entendem por “português”, “português do Brasil”, “português brasileiro” ou outra expressão que possa nomear a língua nelas descrita?
- Quais aspectos morfosintáticos são tomados nessas gramáticas como relevantes para a caracterização da língua dos brasileiros e em que medida tais aspectos se aproximam ou se distanciam de suas contrapartes na norma-padrão tradicional?

Nosso *corpus* foi constituído pela gramática de maior circulação nas instituições de ensino públicas e privadas do Cariri paraibano: *Contextualizando a Gramática*, de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009).

A investigação buscou respaldo teórico-metodológico na linguística aplicada de caráter transdisciplinar. Trata-se de um modo de fazer pesquisa mestiço e nômade, no sentido de que atravessa fronteiras disciplinares e mistura disciplinas e conceitos, a fim de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central, e que sejam suficientemente relevantes para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes. (MOITA LOPES, 2006)

Desse modo, como base teórico-metodológica, recorreremos inicialmente aos estudos de José Borges Neto (2012), Carlos Alberto Faraco

(2011), Márcia Mendonça (2006) e Francisco Eduardo Vieira (2015). Contudo, no decorrer de nossa pesquisa incluímos outros estudos para discorrer sobre algumas noções necessárias para o desenvolvimento da nossa investigação.

O trabalho consiste num desdobramento da pesquisa de doutoramento de Francisco Eduardo Vieira (2015), que teve como objetivo maior caracterizar as gramáticas brasileiras contemporâneas do português, no que diz respeito às linhas de continuidade e aos deslocamentos efetivados entre esses instrumentos de gramatização na relação com a tradição gramatical luso-brasileira e, conseqüentemente, greco-latina. A relevância do que aqui será analisado consiste exatamente em dar continuidade à caracterização da gramaticografia contemporânea brasileira, focalizando as *gramáticas escolares* (também denominadas *gramáticas pedagógicas* ou *didáticas*).

Por fim, embora as discussões sobre gramática e seu ensino no Brasil não sejam mais nenhuma novidade acadêmica, ainda se mostram necessárias e fecundas. Afinal, os professores continuam se perguntando se é ou não para ensinar gramática, ou como fazer a tal análise linguística proposta por João Wanderley Geraldi (1984) e recomendada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Percebe-se, portanto, a importância de pesquisas que possam mapear o modo como vêm sendo incorporadas as propostas de mudança no ensino-aprendizagem de língua materna. Certamente, a pesquisa que ora pretendemos realizar trará contribuições nessa direção.

## **2. Fundamentação teórica**

### **2.1. Virada linguística**

Segundo Rodolfo Ilari (s/d), é de Mattoso Camara Jr. o ensaio com as primeiras reflexões de um linguista brasileiro sobre o ensino da língua. Datado de 1957, o ensaio foi baseado “nos pressupostos de uma ciência recém-introduzida no Brasil – a Linguística – e interpretava de maneira totalmente nova uma situação pedagógica que se tornava cada vez mais frequente por causa da chamada ‘democratização do ensino’ [...]”. (ILARI, [s/d.], p. 1)

Até as décadas de 50-60, o ensino de português no Brasil era voltado apenas para filhos da burguesia, de uma base familiar letrada, que iam para escola para aprender a escrever, ler e falar o português “corre-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

tamente”. Os professores eram responsáveis por ensinar a partir desse modelo. Com a democratização do ensino, as escolas passam a ser frequentadas igualmente pelas camadas populares e o professor se depara com uma realidade muito diferente para a qual ele foi formado, pois os alunos eram semianalfabetos e traziam uma heterogeneidade linguística à sala de aula.

Nos anos 70, o contexto social ficou marcado pela ditadura Militar. Como afirma Francisco Eduardo Vieira (2015), no contexto educacional, essa década ficou “marcada pela força da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, momento em que a disciplina *Língua Portuguesa* tornou-se *Comunicação e Expressão*”. Assim, a concepção de língua como sistema, que prevalecia até então, deu lugar à teoria de língua como meio de comunicação. Segundo Emerson de Pietri (2003), é nesse momento que o aluno passa a ser visto como emissor e receptor de mensagens, “ou seja, já não se trata mais de estudo *sobre* língua ou estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do uso da língua” (SOARES, 2004, p. 169).

Contudo, de acordo com Francisco Eduardo Vieira (2015, p. 22):

Essa proposta de ensino, todavia, começou a ser severamente questionada quando da divulgação dos primeiros resultados das provas de redação nos vestibulares, no final dos anos 70 e início dos anos 80. Muitos atribuíram o mau desempenho dos estudantes à suposta liberação da nova proposta de ensino de língua e defenderam, inclusive, a volta da centralidade do ensino de gramática tradicional.

Com uma resposta aquém do esperado tanto no que diz respeito ao ensino e principalmente à aprendizagem, a linguística passou a tentar encontrar respostas para o fracasso escolar, saindo do estudo da forma para o estudo dos usos linguísticos, como afirmam Carlos Alberto Faraco e Castro (2000, p. 1):

Ao apontar as fragilidades encontradas no ensino tradicional ao lidar com as diferenças culturais e linguísticas dos novos alunos que se integraram à escola pública brasileira, por conta de sua expansão nos governos militares, os linguistas deram um novo tom à discussão, redirecionando o debate a partir, principalmente, da inserção do tema da variação linguística e suas decorrências, seja quanto ao conceito de gramática, seja quanto à funcionalidade das variantes.

A partir dos anos 80 houve uma mudança nos paradigmas de estudo de linguagem. Foi também nesse período que novas teorias das ciências linguísticas chegam ao campo do ensino de língua materna. Antes disso, os linguistas importavam as teorias e mantinham suas discussões

no interior do campo acadêmico. Portanto, o que antes era restrito ao campo teórico-acadêmico, passou a se dirigir ao professor de língua portuguesa. Essa mudança tem consequências diretas no modo de ver a linguagem e no modo de ensinar linguagem.

Com a introdução de novas teorias aos currículos dos professores, minimiza-se o uso da gramática nos livros didáticos em detrimento da valorização do uso de textos presentes nas práticas sociais. É a partir desse momento que se iniciam os debates sobre ensinar ou não gramática.

Portanto, o “discurso da mudança” (PIETRI, 2003) se inicia nos anos 60-70, quando começaram a ser introduzidas nos cursos de formação de docentes as ciências linguísticas (*linguística, sociolinguística*, e mais recentes, *linguística textual, análise do discurso*). Contudo, apenas nos anos 80, quando “essas ciências chegam à escola, ‘aplicadas’ ao ensino de língua materna” (SOARES, 2004, p. 171), é que o panorama educacional deu início de fato a essa mudança.

Nesse momento, o ensino de língua materna, influenciado por esse novo discurso, começa a ser protagonista de diversas discussões entre os linguistas. São essas mudanças que vão dar início ao que será conhecido mais tarde como *virada linguística*:

espécie de mudança de paradigma nos estudos da linguagem e, posteriormente, no ensino de língua, em que se opera uma mudança de perspectiva: a forma (sistema linguístico), antes predominante, cede espaço ao uso (contexto pragmático), que passa a precedê-la nos contextos de pesquisa e de ensino aprendizagem. (VIEIRA, 2015, p. 20)

A virada linguística, então, consiste nessas mudanças nos saberes e na forma como eles devem ser tratados, sobre um ensino mais democrático e sem preconceitos linguísticos. Como afirma Emerson de Pietri (2003, p. 10):

O discurso da mudança se caracteriza por argumentar quanto à necessidade de mudanças nas concepções de linguagem e de ensino, e por apresentar um componente de divulgação científica: a argumentação se realiza amparada na divulgação de teorias linguísticas, sociológicas e/ou sociolinguísticas, que fornecem então subsídios para demonstrar a procedência da concepção de língua/linguagem apresentada pela Linguística, e os problemas apresentados pela concepção de língua e de ensino que pretende modificar.

Com os consideráveis avanços nas discussões e modificações acerca da concepção de língua e linguagem, o conceito de gramática também se tornou alvo de reflexões, pois “assumir determinada concepção de língua implica repensar o que é importante ensinar nas aulas de

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

português e também como realizar esse ensino” (MENDONÇA, 2006, p. 206). De acordo com Rodolfo Ilari (s/d, p. 7) “De todas as práticas escolares, a que foi mais questionada no contexto criado pela linguística foi a velha prática do ensino gramatical”.

Dessa forma, nas últimas três décadas, surgiu no contexto do ensino de gramática a *prática da análise linguística*. O termo análise linguística (AL) foi utilizado pela primeira vez por João Wanderley Geraldi, em sua obra *O Texto em Sala de Aula* (1984). João Wanderley Geraldi já recomendava no seu texto “uma metodologia de trabalho com a língua materna em sala de aula que articulasse três práticas: a leitura, a produção de textos e a análise linguística” (SUASSUNA, 2012, p. 11). Desde então, um movimento de crítica e reorientação do ensino de gramática vem se firmando no contexto de ensino/aprendizagem de língua portuguesa.

O texto de João Wanderley Geraldi é apontado por Márcia Mendonça (2006, p. 200) como “um marco entre as publicações voltadas para a formação de professores”. Entretanto, a mesma autora afirma que, mesmo depois de duas décadas, os trabalhos com a gramática não conseguiram acompanhar as modificações que esse novo discurso propõe, se comparado ao trabalho com leitura e escrita.

Entretanto, como afirma João Wanderley Geraldi (1997 *apud* SUASSUNA, 2012, p. 13), é necessário esclarecer que “o uso da expressão ‘prática de análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas tecnologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto”.

A sugestão de tornar o ensino mais dinâmico e reflexivo ocorreu oficialmente com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) do ensino de língua portuguesa, no fim da década de noventa, mais precisamente em 1997 e 1998. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* recomendam acrescentar o eixo da análise linguística ao conjunto norteador das atividades didáticas, e a partir desse momento a expressão torna-se frequente nas produções acadêmicas, embora apresentasse designações diversas.

Segundo Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo (2013), a partir da orientação oficial de acrescentar o eixo da análise linguística ao conjunto norteador das atividades didáticas, formado pelos eixos da oralidade (língua falada), leitura e escrita, presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2001), a expressão *análise linguística* tor-

na-se frequente nas produções acadêmicas. No entanto, nomeia duas práticas diferentes, conforme podemos observar no fragmento abaixo:

A expressão *análise linguística* que circula no meio acadêmico brasileiro aponta para duas práticas de estudo linguístico. A primeira refere-se ao ato de descrever e explicar ou interpretar aspectos da língua [...], ou seja, trata-se do fazer próprio do estudo científico, a respeito de suas diversas unidades (o fonema, o morfema, a palavra, o sintagma, a frase, o texto e o discurso) e se desenvolve com base em estudos descritivos de diversas tendências teóricas, desde o estruturalismo até tendências funcionalistas atuais [...]. E a segunda também se volta para a descrição, mas com fins didáticos [...] (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 21)

Fica evidente, nas orientações apresentadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que a proposta de trabalho com a análise linguística não deve ser entendida como um novo nome para o ensino de gramática, embora este não seja abolido. O que muda é o foco de trabalho, pois antes partia-se do ensino da nomenclatura gramatical, sem levar em conta as necessidades dos alunos. Já nesta nova proposta, o ponto de partida é as necessidades dos alunos, como podemos observar no fragmento abaixo:

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. [...] O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (BRASIL, 2001, p. 28-29)

Assim sendo, o que se busca com a análise linguística não é que as regras gramaticais deixem de ser ensinadas, até porque a gramática faz parte da língua e, portanto, do seu estudo. Como afirma Márcia Mendonça (2006, p. 206), “é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática. Não há língua sem gramática”. Nessa nova proposta, o foco de trabalho são os usos da linguagem e as necessidades dos alunos. Dessa forma, “a AL não elimina a gramática das salas de aula [...] engloba outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros”. (MENDONÇA, 2006, p. 206)

Portanto, percebemos que o ensino tradicionalista da gramática da língua, desde os anos 80, vem sendo duramente criticado e nos dias atuais essa crítica ganha mais força, principalmente nos cursos de formação de professores. Tenta-se formar profissionais que quebrem com essa tradição de raízes profundas. Entretanto, como afirma Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004, p. 87) “não se criou ainda um aparelho pedagógico ade-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

quado, fundamentado e consequente, a partir dos princípios e métodos das linguísticas contemporâneas”.

Mesmo diante de todas as modificações nas concepções de linguagem e dos estudos teóricos sobre o ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa, algumas interrogações permanecem entre todos. A virada linguística ocorreu realmente? Nas aulas de língua portuguesa, já é perceptível essa mudança? Muitos responderiam, ao olhar para o caráter normativo do ensino de língua portuguesa que ainda persiste nas aulas, que estamos muito distantes de uma modificação significativa no trabalho com linguagem nas escolas brasileiras. Durvali Emílio Fregonezi (1999) afirma exatamente isso em um texto de título "Aconteceu a Virada Linguística no Ensino de Língua Portuguesa?".

Percebemos que na prática escolar os conteúdos textuais ainda são tratados separadamente dos conteúdos gramaticais. As escolas ainda confundem o ensino de língua com a transmissão de regras e conceitos presentes em gramáticas tradicionais. Dessa forma, o objetivo das aulas deixa de ser um ensino do português, para continuar sendo um ensino de um gramatiquês.

Portanto, podemos afirmar que, no decorrer do século XX e início do século XXI, houve consideráveis avanços nas discussões acerca das concepções e linguagem, mas o caminho a ser percorrido, para as reais modificações no ensino de língua, está apenas no início. Apesar de as teorias linguísticas contemporâneas buscarem uma ruptura com a gramática tradicional, José Borges Neto (2012) afirma que existe uma continuidade referente às suas questões, noções e classificações de palavras.

### 2.2. Noção de norma

Atualmente, existe uma luta contra todos os tipos de preconceitos. Contudo, um preconceito que ainda permanece arraigado, de certa forma, invisível na nossa cultura, e continua se alimentando, talvez, da falta de informações, ou até mesmo por conta de uma manipulação ideológica, é o *preconceito linguístico*.

Marcos Bagno (1999, p. 26) afirma que, dentre os mitos que compõem a mitologia do preconceito linguístico, o maior e mais sério é o da “unidade linguística do Brasil”. Ao afirmar que o Brasil é um país homogêneo linguisticamente, exclui-se completamente “a verdadeira diversidade do português falado no Brasil” (BAGNO, 1999, p. 27). Seria como



afirmar que, em todo o território nacional brasileiro, o povo, independentemente do contexto socioeconômico e cultural, falasse uma só língua (nesse caso o português) e essa não possuísse qualquer tipo de variação.

Ainda segundo o mesmo autor:

não existe nenhuma língua no mundo que seja ‘una’, uniforme e homogênea. O monolinguismo é uma ficção. Toda e qualquer língua humana viva é, intrinsecamente e inevitavelmente, heterogênea, ou seja, apresenta variação em todos os seus níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico etc.) e em todos os seus níveis de uso social (variação regional, social, etária, estilística etc.). (BAGNO, 1999, p. 28)

Dessa forma, a língua falada no território brasileiro possui um “auto grau de diversidade e de variabilidade” (BAGNO, 1999, p. 28). Contudo, o que encontramos realmente no meio social e principalmente no escolar são instrumentos tradicionais de ensino que propagam regras do que é “certo” e o que é “errado” na língua (escrita/falada), utilizando-se para isso de uma divisão entre os conceitos de norma (padrão e não-padrão). Para Francisco Eduardo Vieira (2015, p. 227) “as gramáticas tradicionais luso-brasileiras sustentam a ideologia da língua correta e do monolinguismo, não só por seu forte cunho normativo, mas também pela imprecisão ou indefinição do conceito de norma que as conduz”.

O conceito de norma, de acordo com Carlos Alberto Faraco (2011), foi criado exatamente para acomodar as variações linguísticas usadas pelos falantes de uma mesma língua, sem, contudo, anular a presença de um sistema linguístico maior que autoriza essa diversidade. Para Carlos Alberto Faraco (2008, p. 42), “norma designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo os fenômenos em variação”.

O problema começa quando esse termo “norma” reforça a ideologia da padronização (MILROY, 2011), em que formas linguísticas que fogem à uniformização deverão ser consideradas erradas e de menor prestígio, lembrando que esse prestígio é uma atribuição valorativa dos seres humanos, ou seja, algo ideológico e não gramatical.

Para a ideologia da padronização, a “norma padrão” é uma língua certa que os falantes da língua portuguesa brasileira devem aprender e usar. Por sua vez, a norma “não-padrão” seria uma língua errada que não poderíamos praticar em hipótese alguma.

Para Francisco Eduardo Vieira (2015, p. 407), a norma padrão “é vista como “a única norma”, com “A Língua”, representada de modo

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

homogêneo, sem variação, ou mesmo a partir de uma imagem heterogênea, mas com usos devidamente hierarquizados”.

Mas faz-se necessário esclarecer outra distinção entre duas normas que geralmente são postas erroneamente como sinônimas: a norma culta e a norma-padrão.

De acordo com James Milroy (2011, p. 52) “em geral, a ‘variedade de padrão’ tem sido equiparada à ‘variedade de maior prestígio’, em vez de a variedade caracterizada pelo mais alto grau de uniformidade”. Contudo o mesmo autor esclarece que, “embora com frequência seja verdade que o prestígio fica associado a formas de língua que podem ser definidas como ‘padrão’, essas duas categorias não podem ser misturadas desse modo sem causar alguma confusão e inconsistência na interpretação” (MILROY, 2011, p. 54).

Enquanto a norma culta/comum/standard é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma-padrão é uma condição relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística. (FARACO, 2008, p. 75)

Francisco Eduardo Vieira (2015) apresenta em sua tese o seguinte esquema terminológico proposto por Marcos Bagno (2001b *apud* VIEIRA, 2015, p. 229), que aborda a diferenciação entre as normas:

– *Norma-padrão*: a “norma culta” dos prescritivistas, ligada à tradição gramatical normativa, modelo de língua ideal inspirada na literatura do passado. A escolha desse termo é mais interessante do que língua, variedade ou dialeto padrão, devido ao conceito não corresponder integralmente a nenhum conjunto concreto de manifestações linguísticas regulares e frequentes, mas a uma norma, uma lei, no sentido jurídico do termo. É com essa acepção, inclusive, que venho utilizando o termo nesta tese.

– *Variedades prestigiadas (de prestígio)*: a “norma culta” (ou “normas cultas”) dos linguistas, a língua realmente empregada no dia a dia pelos falantes urbanos de escolaridade superior completa.

– *Variedades estigmatizadas*: a “norma popular” (ou “normas populares”) dos gramáticos tradicionais e dos linguistas.

Dessa forma, a “norma culta” “é apenas uma dessas variedades, com funções socioculturais bem específicas” (FARACO, 2008, p. 74), o que justifica a defesa dos linguistas da “equiparação das normas enquanto realidades linguísticas e, ao mesmo tempo, do reconhecimento de que há distintas valorações sociais das diferentes normas”. (FARACO, 2011, p. 260). Ou seja, “do ponto de vista estritamente linguístico (gramatical/sistemático), as normas se equivalem; mas do ponto de vista social não.

Dizemos, então, que há escalas sociais de prestígio e de aceitação das diferentes normas”. (FARACO, 2011, p. 261).

Portanto, apesar de um discurso linguístico afirmar que todas as variações “normas” são de igual valor, o senso comum ainda acredita na valoração de uma norma, no caso a “padrão”, em detrimento da norma “não-padrão”. Ou seja, o Brasil vive um verdadeiro culto a norma *curta*. (FARACO, 2011)

Segundo Carlos Alberto Faraco (2008), norma *curta* é “um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos”. O mesmo autor afirma em outro estudo que “são manuais que emitem juízos sempre categóricos sobre os fatos linguísticos; manuais que têm uma atitude sempre condenatória (é erro, e pronto); que não raras vezes, desqualificam os falantes [...]”. (FARACO, 2011, p. 268)

São esses manuais de norma *curta* que são tomados pelo senso comum, responsáveis pela elaboração de vestibulares, concursos públicos, manuais de imprensa, inclusive por professores de língua portuguesa, como referência de língua “certa” a se falar/escrever. É essa norma *curta* que impera na nossa sociedade, que reproduz a ideologia do “erro” e que condena à marginalidade aqueles que não fazem uso de uma variação diferente.

Diferentemente das gramáticas que propõem as distinções entre *norma-padrão* e *norma não-padrão*, Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) observa a variação no português brasileiro em três contínuos imaginários: *contínuo de urbanização*, no qual é observada a localização geográfica do falante, seus antecedentes, classificando os traços em *descontínuos e graduais*; *contínuo de oralidade/letramento*, no qual se analisa os “eventos de comunicação, conforme sejam eles *eventos de letramento*, mediados pela língua escrita e *eventos de oralidade*, em que não há influência direta da língua escrita” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62); e *contínuo de monitoração estilística*, no qual se avalia o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa, situando as interações desde o contexto mais monitorado até o não-monitorado.

Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004, p. 51) evita as terminologias tradicionais, pois, de acordo com ela, são essas terminologias que carregam “uma forte dose de preconceito” e que parecem criar “fronteiras rígidas entre essas entidades, o que não é verdade”.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Já segundo Marcos Bagno (1999, p. 35), é extremamente importante para o ensino de língua portuguesa o reconhecimento da existência de muitas variedades linguísticas diferentes, para que o ensino repressor, autoritário, “baseado numa concepção de língua arcaica, que trate a heterogeneidade linguística como um ‘mal social’” seja definitivamente extirpado tanto dos conteúdos dos materiais pedagógicos como do próprio ideário de língua.

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão. (BAGNO, 1999, p. 32)

### 2.3. Português ou português brasileiro?

Como já foi abordado no ponto anterior, é inegável a heterogeneidade de uma língua e, no caso do Brasil, como afirma Bagno (1999, p. 27):

são faladas mais de duzentas línguas diferentes, entre línguas indígenas, línguas trazidas pelos imigrantes europeus e asiáticos, línguas surgidas das situações de contato nas extensas zonas de fronteiriças com os países vizinhos, além de falares remanescentes das diversas línguas africanas trazidas pelas vítimas do sistema escravista.

Essa diversidade brasileira não é uma característica dos dias atuais, vem desde a colonização do território brasileiro pelos portugueses. No período em que o Brasil era colônia de Portugal, além da *língua geral*, conviviam outras duas línguas nos contextos sociais e educacionais.

A *língua geral* era a que prevalecia no intercâmbio social. Ela não era usada apenas para a comunicação entre os povos, como era a primeira língua de todas as crianças que nasciam no território brasileiro, ou seja, tanto dos colonizadores como de indígenas. O *português*, trazido pelos colonizadores, apesar de ser a língua oficial, não era a língua dominante do convívio social, mas sim ensinado na escola como uma segunda língua, apenas como instrumento de alfabetização. Depois dessa alfabetização, era ensinada a terceira língua, o *latim*. A gramática da língua latina, juntamente com a retórica, era o que fundamentava o ensino secundário e superior dos jesuítas.

Foi apenas com a reforma pombalina nos anos 50 que o uso da língua portuguesa se tornou obrigatório no território brasileiro. E, como afirma Magda Soares (2004 p. 160), “as medidas impostas pelo marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para a sua inclusão e valorização na escola”. A partir da reforma, não seria ensinado apenas a ler e escrever em português, como também foi introduzida a gramática portuguesa, juntamente com a gramática de latim e a retórica, que também passou a ser estudada em português e agora para fins sociais e não apenas eclesiásticos.

Até o século XVIII, a expressão utilizada para se referir à língua falada no território brasileiro era “português no Brasil”. A partir da Independência, em 1822, alguns intelectuais começaram a divulgar a ideia de uma segunda nomeação “português do Brasil”, pois já que o Brasil era agora independente de Portugal era preciso também proclamar a “independência linguística” do Brasil, ou seja, torna a língua independente e autônoma também. A denominação “português do Brasil” se consolidou ao longo o século XX, chegando até nossos dias atuais.

No entanto, como afirma Francisco Eduardo Vieira (2016, p. 17), “a denominação ‘português brasileiro’ para designar a língua amplamente majoritária falada e escrita no Brasil é relativamente recente”. Os linguistas utilizam português brasileiro para referir-se a língua falada no território brasileiro desde meados da década de 1980. Ainda segundo Francisco Eduardo Vieira (2015, p. 18) “essa nova forma de nomear a língua dos brasileiros indica ainda um maior reconhecimento de que se trata de uma língua plena e autônoma, com uma gramática própria e distinta da gramática do português lusitano”.

Segundo Marcos Bagno (2016), atualmente temos a nossa disposição obras produzidas por linguistas que recorrem aos usos autênticos que fazemos do português brasileiro. Podemos citar entre elas as gramáticas contemporâneas do português brasileiro analisadas por Francisco Eduardo Vieira (2016), a *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, de José Carlos de Azeredo (2008); a *Gramática do Português Brasileiro*, de Mário Alberto Perini (2010); e a *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de Marcos Bagno (2012).

De acordo com Francisco Eduardo Vieira (2015, p. 414), “os aspectos morfossintáticos mais relevantes para a caracterização do “português brasileiro” são aqueles cujas contrapartes puristas recorrem nas gramáticas tradicionais e no imaginário do senso comum como exemplos

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

de usos corretos do português”. E esses aspectos, quando são gramatizados, favorecem nossa identidade e singularidade linguística frente ao português lusitano.

O autor destaca os seguintes aspectos:

ausência de concordância nas supostas passivas sintéticas; concordância facultativa com sujeito posposto; ausência de pluralização nos verbos existenciais; objeto nulo e pronome reto em contexto acusativo; preferência proclítica dos pronomes átonos; mudança no paradigma dos pronomes pessoais; enfraquecimento do paradigma de flexão verbal; clítico *lhe* como objeto direto; construção relativa cortadora; uso de *entre eu e você*, ao invés de *entre mim e ti*; uso da construção *para mim + infinitivo*; contração da preposição *de* seguida de *determinante + sujeito + infinitivo*; declínio da preposição *a*, que sofre concorrência de *para* ou *em* nas construções dativas; formas simples do futuro do presente, do pretérito-mais-que-perfeito, da primeira pessoa do plural do imperativo, substituídas pelas respectivas formas compostas; mudanças na regência de alguns verbos; descarte de qualquer distinção semântica entre *onde* e *aonde*; etc. Quando gramatizados, esses e outros fenômenos morfossintáticos favorecem nossa identidade e singularidade linguística frente ao português lusitano. (VIEIRA, 2015, p. 414)

Portanto, como afirma Bagno (2016, s/p), “nós, *brasileiras e brasileiros*, falamos uma *língua diferente* da que se fala em Portugal, muito aparentada ainda, é verdade, mas com traços distintivos suficientes para afirmar essa diferença” (grifos do autor).

O importante é reconhecer as diferenças, assumir que elas fazem parte incontornável da nossa *língua materna*, que é o elemento mais poderoso da nossa *identidade individual e social*, e lutar contra as forças conservadoras que, há tantos séculos, e especialmente agora, insistem em desprezar e condenar tudo o que é nosso, surgido e produzido aqui. (BAGNO, 2016, s/p)

### *Análise dos dados*

#### **2.4. Seleção da gramática escolar analisada**

Para a seleção dessa gramática escolar, foi realizada uma pesquisa de campo, com o intuito de mapear as principais obras presentes direta ou indiretamente nas escolas públicas e privadas da região, a partir de questionários e entrevistas com professores.

Foram visitadas 40 escolas de 17 cidades, especialmente do município de Monteiro (PB) e de municípios circunvizinhos. Em cada cidade, procuramos visitar uma escola da rede estadual de ensino, uma escola da rede municipal e uma escola particular (caso houvesse na cidade).

Os questionários foram respondidos por 128 professores responsáveis pelas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental I, fundamental II, médio e EJA, independentemente de sua formação acadêmica.

As bibliotecas (quando nos era permitido o acesso) também foram visitadas com o intuito de coletar os nomes das possíveis gramáticas escolares que eram disponibilizadas na escola, tanto para os alunos, como para os professores.

Vale lembrar que não há estatísticas oficiais sobre a representatividade dessas gramáticas nas escolas brasileiras. Além disso, diferentemente dos livros didáticos do ensino fundamental e médio, ainda não existe uma política pública de avaliação de gramáticas escolares.

Portanto, nosso *corpus* foi constituído pela gramática escolar de maior circulação nas instituições de ensino públicas e privadas do Cariri paraibano: *Contextualizando a Gramática*, de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009).

A gramática escolar de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009) está dividida em 17 (dezesete) capítulos, estes agrupados em seis diferentes partes de acordo com os conteúdos que abordam. Dessa forma temos respectivamente as seguintes seções: *Introdução ao estudo da língua*; *Fonética e ortografia*; *Morfologia*; *Sintaxe: Estudando a ordem*; *Análise semântica*.

Passemos, portanto, às análises da referida gramática escolar.

## **2.5. Aspectos morfossintáticos da língua gramatizada pela gramática escolar *Contextualizando a Gramática***

Inicialmente, tentando responder a uma das perguntas da nossa pesquisa, buscamos identificar qual é a expressão empregada pelos autores para nomear a língua descrita/prescrita em sua gramática escolar.

Ao observar o título, podemos notar que não existe qualquer identificação da língua gramatizada nessa gramática escolar. Apenas na apresentação, percebemos que, diferente da expressão ‘português brasileiro’ – utilizada nas gramáticas de Mário Alberto Perini (2010) e Marcos Bagno (2012) – ou ‘português do Brasil’ – expressão utilizada na gramática de José Carlos de Azeredo (2008), os autores referem-se à língua dos brasileiros apenas como “língua portuguesa”, sem fazer qualquer distinção entre português brasileiro e português europeu. Como podemos verificar no

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

seguinte trecho do primeiro parágrafo da apresentação: “não é novidade para os professores de língua portuguesa que o ensino estritamente gramatical não é suficiente para tornar nossos alunos mais competentes no uso efetivo da língua, seja na fala, seja na escrita”. (CORDEIRO & COIMBRA, 2009)

Quando passamos a observar o interior da gramática escolar e como seus conteúdos são abordados, fica claro que os autores utilizam a expressão “língua portuguesa” para caracterização da língua gramatizada nessa obra.

No entanto, em um pequeno texto, na página 15, quando os autores versam sobre a variação e o preconceito linguístico, afirmam que “apesar de nossa língua materna ter apenas um nome (*português*), ela é muito diversificada” (CORDEIRO & COIMBRA, 2009). Ou seja, nesse momento a expressão usada para caracterizar a língua é apenas “português”. A expressão também é encontrada em algumas questões dos exercícios propostos após cada conteúdo, nos quais os autores passam a se referir apenas como “português”, mais uma vez, sem diferenciar o português brasileiro do português europeu.

Ainda observando a apresentação da gramática escolar, os autores afirmam que tentaram “ampliar a teoria adequando-a à nossa realidade”. No momento em que lemos esse trecho, nos fizemos a seguinte pergunta: nesse caso, serão usados exemplos de escrita e de fala encontrados em contextos reais de comunicação?

A resposta que encontramos em nossas análises foi negativa. A gramática não apresenta construções recorrentes, inclusive, em contextos de uso mais monitorados. E quando tenta realizar esse trabalho, ele se resume a boxes localizados nas periferias das páginas, com o título “Para saber mais”. Como podemos observar nas duas imagens a seguir.

Na primeira imagem, ao abordar o emprego da preposição, a gramática escolar apresenta exemplos de construções empregadas em nosso dia a dia. Contudo, sabemos que algumas dessas construções são exclusivamente tradicionais como, por exemplo: “iremos *a* Portugal”, “A criança adormeceu *ao* meu lado” “Parou *ante* o perigo que surgiu à sua frente” (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 125). Na segunda imagem, podemos verificar que a gramática escolar apresenta a forma “cadê”, empregada tanto em contextos formais ou informais, apenas no boxe “Para saber mais” (p. 48).




**Emprego da preposição**

O emprego das preposições está relacionado ao valor que cada uma delas possui. Vejamos algumas mais empregadas em nosso **dia a dia**.

Preposição	Valor	Significado	Exemplo
A	movimento	direção a um limite	Iremos a Portugal.
	situação	coincidência, concomitância	A criança adormeceu <b>ao</b> meu lado.
Ante	situação	anterioridade relativa a um limite	Parou <b>ante</b> o perigo que surgiu à sua frente.
Após	situação	posterioridade relativa a um limite	<b>Após</b> o verão, virá o outono.
Até	movimento	aproximação de um limite	Arrastou-se <b>até</b> a cozinha.
Com	situação	adição, associação, companhia, comunidade, simultaneidade	Saio do restaurante todos os dias <b>com</b> o sol já alto.
Contra	movimento	direção a um limite próximo, direção contrária	Desesperada, ela aperta-va-se <b>contra</b> ele.

Figura 01: Emprego da preposição. Fonte: CORDEIRO & COIMBRA (2009, p. 125)



Tem-se tornado cada vez mais comum, tanto em contextos formais como informais, o uso da palavra *cadê* (*quede*, *quedê*) como pronome interrogativo. *Cadê* teve origem na expressão interrogativa *Que é daí?*, que equivale a *o que foi feito daí?*, *o que aconteceu com...?*

**Pronome interrogativo**

Utilizamos os **pronomes interrogativos** para fazer perguntas. Veja os exemplos:

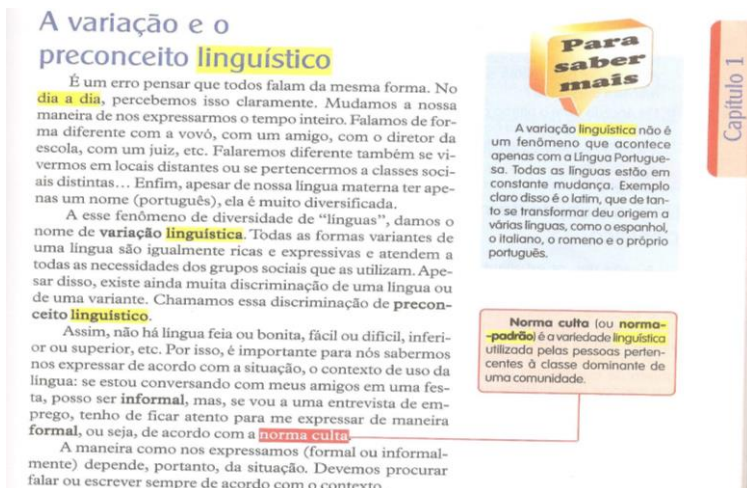
**Quantos** anos você tem?  
**Raquel, qual** livro você prefere?  
**Que** é isso?  
**Quem** ganhou o sorteio?

**Pronomes substantivos e pronomes adjetivos**

Quando o pronome representa o substantivo, dizemos tratar-se de **pronome substantivo**.

Figura 02: “Para saber mais”. Fonte: CORDEIRO & COIMBRA (2009, p. 108)

Ao analisar o conteúdo de variação e preconceito linguístico, percebemos que a gramática escolar aborda de forma inadequada a variação linguística e ocorre uma confusão no uso dos termos “norma culta” e “norma-padrão”. Na página 15, ao tentar caracterizar o que seria a norma culta, os autores trazem a seguinte nota explicativa: “*norma culta* (ou *norma-padrão*) é a variedade utilizada pelas pessoas pertencentes à classe dominante de uma comunidade”. (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 15):



**Figura 03: Introdução ao conteúdo de variação e o preconceito linguístico**  
Fonte: CORDEIRO & COIMBRA (2009, p. 15)

Contudo, como foi abordado no item 2.1, essas duas normas, postas erroneamente na gramática escolar como sinônimas, tratam de duas entidades sociolinguísticas diferentes: a norma-padrão refere-se a um modelo de língua ideal, já a norma-culta designa a língua habitualmente usada por falantes cultos/letrados em situações comunicativas de fala ou escrita mais monitoradas.

No que diz respeito à abordagem do pronome nas páginas 105-107, a gramática escolar segue os paradigmas clássicos (pessoais, possessivos e demonstrativos). Além disso, não traz nenhuma referência a *a gente* na relação de permuta com *nós*, que podemos encontrar inclusive em contextos de fala/escrita mais monitorados. Verificamos, ainda nesse mesmo contexto, que a referência a *você/vocês* como pronome de 2ª pessoa e *vós/vos* como forma arcaica aparecem tão-somente no boxe “Para saber mais” (p. 106) e não há nenhuma menção semelhante ao possessivo “vosso” e flexões, como podemos verificar nas imagens a seguir:

## Pronome

Pronome é a palavra que representa ou acompanha o substantivo, indicando-o como **persona do discurso**.

Na comunicação, existem três pessoas do discurso, ou pessoas gramaticais:

- Eu – quem fala.
- Tu – com quem se fala.
- Ele – de quem se fala.

### Pronomes pessoais

Chamamos de **pronomes pessoais** aqueles que substituem o substantivo indicando as pessoas do discurso. Observe:

Meu amigo Zé é engenheiro de minas.

↓

Ele é engenheiro de minas.

No quadro seguinte, observe a classificação dos pronomes pessoais:

Número	Pessoa	Caso reto	Caso oblíquo
Singular	1ª	eu	me, mim, comigo
	2ª	tu	te, ti, contigo
	3ª	ele, ela	se, si, consigo, o, a, lhe
Plural	1ª	nós (eu + alguém)	nos, conosco
	2ª	vós (tu + alguém)	vos, convosco
	3ª	eles, elas (ele + alguém)	se, si, consigo, os, as, lhes






Figura 04: Abordagem do pronome. Fonte: CORDEIRO E COIMBRA (2009, p. 105)



« Apesar de usarmos os pronomes de tratamento para nos referirmos à pessoa com quem falamos ou de quem falamos, o verbo fica sempre na terceira pessoa.

« No Brasil, o pronome *vós* está praticamente em desuso. Ele aparece apenas em alguns gêneros textuais e situações comunicativas, como na linguagem poética e em discursos muito formais. Na prática, o pronome *vós* foi substituído por *vocês*. Da mesma forma, o seu correspondente oblíquo (*vos*) também é usado raramente, sendo substituído pela forma *vocês*, como em *Eu disse a vocês*.



### Pronome pessoal de tratamento

É o pronome com que nos referimos a pessoas de maneira íntima ou cerimoniosa. Veja alguns exemplos de **pronomes de tratamento**:

Você não está parecendo satisfeito.  
 Dona Maria está trabalhando de novo.  
 Seu Pedro passou por aqui pela manhã.  
 Venho requerer a **Vossa Senhoria** que encaminhe meu pedido à direção.  
 Senhor deputado, **Vossa Excelência** é um exemplo.

### Pronome possessivo

Chamamos de **pronome possessivo** aquele que, em geral, indica a posse de um substantivo por parte de uma das pessoas do discurso, concordando com ele em gênero e número. Veja a tabela seguinte com os pronomes possessivos:

Figura 05: “Para saber mais” referente ao conteúdo Pronome.

Fonte: CORDEIRO & COIMBRA (2009, p. 106)

Ao abordar o conteúdo de colocação pronominal, no texto da página de introdução, a gramática escolar apresenta uma contradição na descrição do uso dos oblíquos no Brasil: diz-se ser “bastante livre” e complementa com “O português brasileiro é essencialmente proclítico”

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

(p. 207). Após afirmar isso, no mesmo parágrafo os autores apresentam algumas regras de colocação para textos formais. Ou seja, a concordância livre e proclítica só valeria para textos informais.

● **Mesóclise** – o pronome é intercalado ao verbo, que deve estar no futuro do presente ou no futuro do pretérito do indicativo:

Mostrar-**lhe**-ci as falhas do processo.

Convidar-**te**-ia para a festa

O uso dos pronomes oblíquos átonos **me, te, se, o(s), a(s), lhe(s), nos, vos** em relação ao verbo é bastante livre no Brasil: depende muito do ritmo, da harmonia, da ênfase e, principalmente, da eufonia. Como a pronúncia brasileira é diferente da portuguesa, aqui a colocação pronominal também difere da de Portugal. O português brasileiro é essencialmente proclítico, isto é, quase sempre usamos o pronome na frente do verbo. Para a escrita de textos formais, entretanto, é preciso conhecer algumas regras de colocação.

Figura 06: Introdução ao conteúdo de colocação pronominal.  
Fonte: CORDEIRO & COIMBRA (2009, p. 207)

Ainda com relação à colocação pronominal, a gramática escolar apresenta uma série de regras tradicionais de próclise (p. 208-209), quando só bastava dizer que a próclise é a regra geral da colocação pronominal no português brasileiro. Na página 209, apresenta as tradicionais regras para mesóclise, e apenas no boxe “Para saber mais” diz que “a mesóclise está praticamente em desuso”.

**Mesóclise**

A mesóclise é usada somente no futuro do presente e no futuro do pretérito:

Ser-**me**-iam importante uns dias de folga.

Dar-**me**-iam a oportunidade de apresentar meu livro?

Devolver-**te**-ei o livro amanhã.

**Ênclise**

Os pronomes átonos estarão em ênclise:

● Nos períodos iniciados pelo verbo (que não exija mesóclise) – nos contextos mais formais, não se deve iniciar período com pronome oblíquo.

Diga-me uma coisa... (É não: Me diga...)

Conte-me somente a verdade.  
(É não: Me conte somente a verdade.)

**Para saber mais**

- É necessário, porém, que não exista elemento que exija a próclise:  
Dar-**te**-ia minha vida.  
(Mas: Jamais **te** daria minha vida.)
- Em caso algum se haverá de pospor o pronome átono ao futuro do indicativo:  
Dir-**lhe**-ei tudo que penso.  
(É não: Dires-**lhe**...)  
Jogá-**la**-ia no mar.  
(É não: Jogaria-**a**...)
- No português do Brasil, é importante dizer que a mesóclise está praticamente em desuso. Mesmo nos textos mais eruditos, é raro seu uso. Como dissemos, o português do Brasil é essencialmente proclítico.

Figura 07: Abordagem da mesóclise. Fonte: CORDEIRO & COIMBRA (2009, p. 209)

No que concerne ao conteúdo de conjugação verbal (p. 111-117). Podemos dizer que a gramática escolar segue o paradigma verbal tradicional, ou seja, apresenta as formas verbais em suas formas exclusivamente tradicionais, a exemplo do futuro do presente/pretérito e do pretérito

mais-que-perfeito. Sabemos que o pretérito mais-que-perfeito apresenta-se na gramática escolar é pouco utilizado no português brasileiro, podendo ser considerado uma forma arcaica. Nas construções morfossintáticas brasileiras, inclusive em contextos mais formais, as formas simples apresentadas na tabela de conjugação de verbos da gramática escolar a seguir foram substituídas pelas respectivas formas compostas *tinha pulado*, *tinha comido* e *tinha partido*, em vez das formas *pulara*, *comera* e *partira*.

		1ª conjugação	2ª conjugação	3ª conjugação
Modo indicativo	Pretérito mais-que-perfeito			
	Eu	pul – ara	com – era	part – ira
	Tu	pul – aras	com – eras	part – iras
	Ele	pul – ara	com – era	part – ira
	Nós	pul – áramos	com – éramos	part – íramos
	Vós	pul – áreis	com – éreis	part – íreis
	Eles	pul – aram	com – eram	part – iram
	Futuro do presente			
	Eu	pul – arei	com – erei	part – irei
	Tu	pul – arás	com – erás	part – irás
	Ele	pul – ará	com – erá	part – irá
	Nós	pul – aremos	com – eremos	part – iremos
Vós	pul – areis	com – ereis	part – ireis	
Eles	pul – arão	com – erão	part – irão	
Futuro do pretérito				
Eu	pul – aria	com – eria	part – iria	
Tu	pul – arias	com – erias	part – irias	
Ele	pul – aria	com – eria	part – iria	
Nós	pul – aríamos	com – eríamos	part – iríamos	
Vós	pul – aríeis	com – eríeis	part – iríeis	
Eles	pul – ariam	com – eriam	part – iriam	


**Figura 08: Tabela de conjugação de verbos.**  
**Fonte: CORDEIRO & COIMBRA (2009, p. 117)**

Essa abordagem tradicionalista de certa forma justifica a regra de concordância verbal distante dos usos brasileiros apresentada, por exemplo, na página 214: “O verbo vai à segunda pessoa do plural se o sujeito é ou pode ser representado pelo pronome *vós*.” “Eu sabia que tu e ele sois do Rio de Janeiro.”, como vemos na imagem abaixo.

Ao abordar o conteúdo *regência verbal*, a gramática escolar traz a seguinte explicação na página 231: “Outros verbos, porém, mudam de sentido quando mudamos sua regência”. Sabe-se que não é bem assim. A depender do sentido do verbo, a tradição gramatical prescreve uma regência e não outra, e a regência prescrita nem sempre condiz com os usos efetivos.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Capítulo 15



**Para saber mais**

Como você pode notar, então, a regra básica de concordância verbal é muito simples: o verbo concorda com o sujeito em número e pessoa. Entretanto, existem algumas exceções. Observe:

- Se o sujeito vier depois do verbo, este pode concordar apenas com o núcleo mais próximo: O pai era o centro, respeitava-o, a esposa e os filhos.
- Se o núcleo do sujeito simples vier acompanhado de adjuntos, mesmo no singular, o verbo pode ficar no plural: O carinho da mãe e do pai constituem a base daquela criança.

- O verbo vai à segunda pessoa do plural se o sujeito é ou pode ser representado pelo pronome **vós**.
- O verbo vai à terceira pessoa do plural se o sujeito é ou pode ser representado pelo pronome **eles, elas** ou **vocês**.

Elas

**Maria e Mariá são** minhas filhas gêmeas.

Nós

**Eu e Lucas** somos irmãos.

Elas

**A violência e a falta de perspectivas são** sérios problemas.

### Casos especiais de concordância verbal

**1** O sujeito é composto de pronomes pessoais

- Se o sujeito composto tem como um de seus núcleos os pronomes **eu** e **nós**, o verbo irá para a 1ª pessoa do plural.

Encontramos o carro, João, Marcos e **eu**.

- Se aparecer **tu** ou **vós** e nenhum pronome de 1ª pessoa, o verbo fica na 2ª ou na 3ª pessoa do plural.

Eu sabia que tu e ele **são** do Rio de Janeiro.

Eu sabia que tu e ele **são** do Rio de Janeiro.




Figura 09: Regras de concordância verbal.  
Fonte: CORDEIRO & COIMBRA (2009, p. 214)

Nesse contexto, observamos que a gramática escolar aborda as regências de *assistir*, *chegar*, *preferir*, condicionando-os de maneira tradicionalista. Mais uma vez a suposta coloquialidade é colocada na periferia da página, nas caixas “Para saber mais”. Como podemos observar no “Para saber mais” (p. 235) a seguir:

**Sentido**

Caber, pertencer (direito ou razão).

- Transitivo indireto**

O trabalho de escalar o time assiste ao técnico.

O direito de oprimir os outros não lhe assiste.

**Atender**

**Para saber mais**

Na linguagem coloquial brasileira, o verbo *assistir*, no sentido de ver, é usado naturalmente como transitivo direto: *assisti o jogo*. Essa regência, entretanto, ainda é condenada pela maior parte dos gramáticos. Assim, em contextos formais, aconselhamos a regência indireta: *assistir a*.

Figura 10: “Para saber mais” referente ao conteúdo sobre “Regência”.  
Fonte: CORDEIRO & COIMBRA (2009, p. 235)

Podemos dizer que esses aspectos morfossintáticos analisados acima, presentes na gramática escolar *Contextualizando a Gramática*, de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009), não foram capazes de dar conta dos traços do português brasileiro que caracterizariam a língua portuguesa falada/escrita no território brasileiro como uma língua autônoma e distinta do português de Portugal.

### 3. *Considerações finais*

Os resultados de nossas análises atestam que a gramática escolar aborda os aspectos morfossintáticos da língua apresentados acima semelhantemente a uma gramática tradicionalista, descrevendo e prescrevendo um recorte da língua que é considerado como de maior prestígio. Ou seja, esse português descrito na gramática escolar corresponde aos usos da *norma-padrão*, excluindo dessa maneira construções particulares da morfossintaxe do português brasileiro, recorrentes, inclusive, em contextos de uso mais monitorados. Quando trazem essas construções, ficam restritas em forma de boxes “Para saber mais”, nas periferias das páginas.

Essa escolha dos autores por seguir o processo tradicional de gramatização do português explica o fato de eles se referirem à língua dos brasileiros apenas como “língua portuguesa”, nessa gramática analisada, sem fazer qualquer distinção entre português brasileiro e português europeu.

Afora isso, o livro aborda de forma inadequada a variação linguística, confunde o uso dos termos “norma culta” e “norma-padrão” e aborda as formas pronominais e verbais do português, seguindo os tradicionais paradigmas de pronome e conjugação.

Portanto, concluímos que a gramática escolar *contextualizando a gramática*, de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009), prioriza as linhas de *continuidades com o paradigma tradicional de gramatização*. (Vieira, 2015)

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipóstase. In: Lagares, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 355-387.



**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

\_\_\_\_\_. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. *A definição da nossa língua: português ou brasileiro*. Disponível em: <<https://www.parabolaeditorial.com.br/blog/entry/portugues-ou-brasileiro-portugues-brasileiro.htm>>. Acesso em: 05-08-2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O português brasileiro. In: \_\_\_\_\_. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004, p. 51-70.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.

BORGES NETO, José. Gramática tradicional e linguística contemporânea: continuidade ou ruptura? *Todas as Letras*, São Paulo, vol. 14, n. 1, p. 87-98, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CORDEIRO, Lécio. COIMBRA, Newton Avelar. *Contextualizando a gramática*. Recife: Construir, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. O Brasil entre a norma culta e norma curta. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 259-275.

\_\_\_\_\_. Afinando conceitos. In: \_\_\_\_\_. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 31-107.

\_\_\_\_\_; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna. *Educar em Revista*, Curitiba, vol. 15, p. 179-194, 2000.

FREGONEZI, Durvali Emílio. Aconteceu a virada no ensino de língua portuguesa? *Revista do GELNE*, ano 1, n. 2, p. 82-85, 1999.

ILARI, Rodolfo. *Linguística e ensino da língua portuguesa*. Disponível em Portal da Estação da Luz da Língua Portuguesa. Texto 29, [s/d.].

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Que gramática ensinar, quando e por quê? In: \_\_\_\_\_. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.



*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.

PIETRI, Émerson de. *A constituição do discurso da mudança do ensino língua de língua materna*. 2003. Tese (Doutoramento em Linguística Aplicada). – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

SUASSUNA, Lívia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, Alessandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana. (Orgs.). *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

VIEIRA, Francisco Eduardo. *Gramáticas brasileiras contemporâneas do português: linhas de continuidade e movimento de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização*. 2015. Tese (Doutoramento em Letras). – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

\_\_\_\_\_. 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, 2016, p. 19-69.