

REFERENDA — 1





Marcos Bagno



# GRAMÁTICA PEDAGÓGICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

**PROJETO GRÁFICO:** Andréia Custódio  
**FOTO DA CAPA:** © Arquivo Público do Distrito Federal  
**EDITOR:** Marcos Marcionilo  
**CONSELHO EDITORIAL:** Ana Stahl Zilles [Unisinos]  
Carlos Alberto Faraco [UFPR]  
Egon de Oliveira Rangel [PUC-SP]  
Gilvan Müller de Oliveira [UFSC, Ipo]  
Henrique Monteagudo [Universidade de Santiago de Compostela]  
Kanavillil Rajagopalan [UNICAMP]  
Marcos Bagno [UnB]  
Maria Marta Pereira Scherre [UFES]  
Rachel Gazolla de Andrade [PUC-SP]  
Roxane Rojo (UNICAMP)  
Salma Tannus Muchail [PUC-SP]  
Stella Maris Bortoni-Ricardo [UnB]

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE**  
**SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

---

B134g

Bagno, Marcos, 1961-  
Gramática pedagógica do português brasileiro / Marcos Bagno.  
- São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

1056p.: 24 cm. (Referenda ; 1)  
ISBN 978-85-7934-037-6

1. Língua portuguesa - Gramática - Estudo e ensino. I. Título. II. Série.

11-6457.

CDD: 469.5  
CDU: 811.134.3'36

---

Direitos reservados à

**Parábola Editorial**

Rua Dr. Mário Vicente, 394 – Ipiranga

04270-000 São Paulo, SP

pabx: [11] 5061-9262 | 5061-8075 | fax: [11] 2589-9263

home page: [www.parabolaeditorial.com.br](http://www.parabolaeditorial.com.br)

e-mail: [parabola@parabolaeditorial.com.br](mailto:parabola@parabolaeditorial.com.br)

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da Parábola Editorial Ltda.

ISBN: 978-85-7934-037-6

© do texto: Marcos Bagno, 2012

© da edição: PARÁBOLA EDITORIAL, São Paulo, janeiro de 2012.



“O discurso herético deve contribuir não somente para romper com a adesão ao mundo do senso comum, professando publicamente a ruptura com a ordem ordinária, mas também produzir um novo senso comum e nele introduzir as práticas e as experiências até então tácitas ou recalçadas de todo um grupo, agora investidas da legitimidade conferida pela manifestação pública e pelo reconhecimento coletivo.”

PIERRE BOURDIEU (1996: 119)





*para Orlene Lúcia de Sabóia Carvalho,  
amizade maior, maior que a amizade*

# sumário

Agradecimentos, **11**

Aviso aos navegantes, **13**

Abreviaturas e símbolos, **15**

Símbolos fonéticos, **16**

Introdução: gramática, a quem será  
que se destina?, **19**

## LIVRO I - EPISTEMOLOGIA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO



1. A CAVERNA IMPLODIDA - por uma concepção não-platônica de língua, **37**
2. O DEVANEIO DA LÍNGUA PRIMITIVA - colonialismo, racismo e preconceito linguístico, **81**
3. DE LÍNGUA MATERNA A LÍNGUA PATERNA - do vernáculo à normatização, **99**

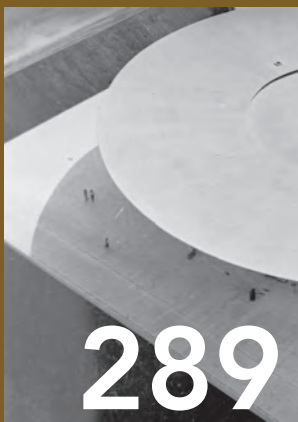
## LIVRO II - HISTÓRIA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

4. NADA SERÁ COMO ANTES - a mudança linguística, **115**
5. DO GALEGO AO BRASILEIRO - história da nossa língua, **201**
6. RAÍZES DESTERRADAS - formação do léxico português, **255**





### LIVRO III - MULTIMÍDIA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO



7. Os sons e os séculos - fonologia da nossa língua, **291**
8. Ruídos e rabiscos - língua falada e língua escrita, **343**

### LIVRO IV - LEXICOGRAMÁTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

9. Um presente de grego – história das classes gramaticais, **401**
10. Universais e brasileiros - conceitos importantes para entender a gramática, **431**
11. As palavras, as coisas e as não-coisas - características lexicogramaticais do português brasileiro, **495**
12. No princípio era... – o verbo, **507**
13. Uma rosa é uma rosa é uma rosa – os nomes, **663**
14. Entre dois amores – os verbinominais, **715**
15. Questões pessoais – os índices de pessoa, **737**
16. De monstros e demonstrações – os mostrativos, **773**
17. Todos, alguns, nenhum – os quantificadores, **825**
18. Sempre cabe mais um – os advérbios, **831**
19. Pequenas notáveis – as preposições, **853**
20. Os nós e os nexos – as conjunções e companhia ilimitada, **881**



## LIVRO V - DIDÁTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

21. Errei, sim – a hipercorreção e suas consequências, **933**
22. O que (não) ensinar na escola – por uma educação linguística realista, **983**



Bibliografia, **1011**

Índice de assuntos, **1024**

Índice de nomes, **1037**

Índice geral, **1042**

# agradecimentos

**E**m primeiríssimo lugar, ao meu querido amigo e editor MARCOS MARCIONILO, que se apaixonou pelo projeto e ficou tão ansioso quanto eu para vê-lo concluído. E como tudo o que ele faz tem o apoio imprescindível de ANDRÉIA CUSTÓDIO, minha gratidão se estende a ela também.

Esse livro é profundamente devedor a ATALIBA TEIXEIRA DE CASTILHO, mestre generoso, que há tantas décadas vem escavando o português brasileiro para nos presentear com seu ouro e seus cristais — foi a leitura de sua monumental gramática que me instigou a produzir essa aqui, que deve muito à troca de mensagens que forcei ele a manter comigo em plena época de festas de fim de ano e ano novo adentro. A ele também devo a cessão do *corpus* compartilhado do projeto NURC, material indispensável para qualquer pesquisa sobre a verdadeira língua dos brasileiros letrados.

Muito tenho aprendido com MARIA EUGÊNIA LAMOGLIA DUARTE, minha cicerone pelas belezas do Rio de Janeiro e pelas trilhas emocionantes da sintaxe. Nada se compara a uma bela aula sobre verbos numa varanda que se debruça sobre a deslumbrante paisagem da Lagoa e da Mata Atlântica.

Agradeço à minha amiga maior, ORLENE CARVALHO, pela capacidade de manter um segredo e aparecer em momentos estratégicos para me salvar de mim mesmo. Se não me engano, o nome disso é amor.

Das margens do Rio da Prata, meu querido FEDERICO POLASTRI me incentivou a escrever esse manual. Espero que também possa servir para os que amam a nossa língua e querem aprendê-la e ensiná-la aos que se interessam por ela. *Gracias, Fede.*

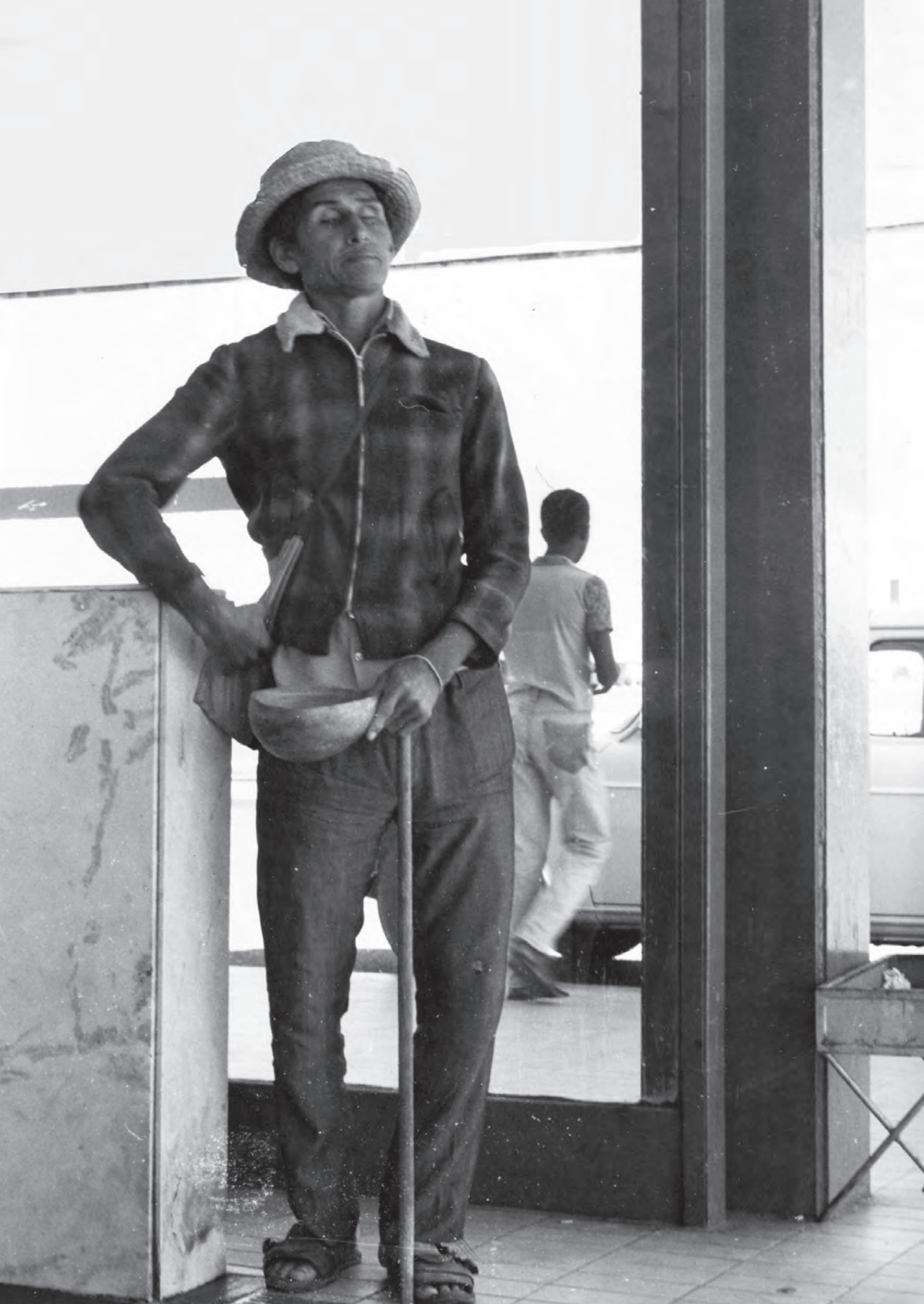
Meu filho MIGUEL BEZERRA traduziu em ilustrações as ideias que minhas mãos sempre foram inábeis para transformar em imagens convincentes. Obrigado, Mig.

Sou muito grato ao Arquivo Público do Distrito Federal — na pessoa do Sr. MARCELO DURÃES — e ao Centro de Documentação da Universidade de Brasília — na pessoa da Sra. LÚCIA HOCHREITER — que nos cederam muito gentilmente as fotografias que ilustram esse livro.

Por fim, agradeço a DENNYS DA SILVA REIS, por ser quem é e ter estado ao meu lado durante todo o tempo e o espaço exigidos para uma tarefa desse tamanho. Sem ele teria sido difícil compilar sozinho toda a bibliografia que serviu de base a esse trabalho.

**Ερως, αγάπη, φίλος.**

Brasília, agosto de 2011.



# aviso aos navegantes



**P**ara uma leitura não ingênua desse livro, é importante deixar claros alguns de seus pressupostos, de modo a evitar futuros mal-entendidos e eventuais cobranças do que não foi prometido. Sendo assim, essa obra

1. é uma **GRAMÁTICA**, na medida em que pretende examinar e descrever o funcionamento de uma língua específica, o **português brasileiro contemporâneo**. Esse exame-descrição, no entanto, não é exaustivo,

pois o mais importante nesse projeto é destacar as **especificidades** da nossa língua, as que tornam ela diferente das outras línguas de seu grupo (o português, ver capítulo 4) e também das demais línguas da família românica;

2. é **PROPOSITIVA**, porque não se limita a descrever ou a expor o português brasileiro, mas **propõe efetivamente a plena aceitação de novas regras gramaticais** que já pertencem à nossa língua há muito tempo e, por isso, devem fazer parte do ensino sistemático da língua. Ela formula um “discurso herético”, no sentido conferido à expressão por Pierre Bourdieu no trecho que lhe serve de epígrafe;

3. é **PEDAGÓGICA**, porque foi pensada para colaborar com a **formação docente** que, no Brasil, é reconhecidamente falha e precária. Nossos cursos de Letras (a começar pelo nome) se vinculam a um ideário cultural obsoleto, enraizado na sociedade burguesa do século XIX. Por isso, eles deixam de oferecer aos estudantes uma série de conhecimentos fundamentais enquanto, por outro lado, desperdiçam tempo com a transmissão de conteúdos irrelevantes para quem vai exercer a profissão docente. Basta perguntar a professoras e professores na ativa ou em formação se sabem, por exemplo, o que é *gramaticalização* ou se ao menos já ouviram falar disso;

4. é um projeto **EPISTEMOLÓGICO** porque traz explícita uma **teoria do conhecimento**, destinada a fundamentar os posicionamentos francamente assumidos ao longo de todo o texto (ver capítulo 1);

5. é **POLÍTICO-IDEOLÓGICA** porque é um produto humano e não existe produto humano que não se configure, consciente ou inconscientemente, como uma tomada de posição política inspirada por uma ou mais ideologias; o mito da ciência “neutra” não tem mais lugar na era em que vivemos. Assim, essa obra milita a favor do reconhecimento do português brasileiro como uma língua plena, autônoma, que deve se orientar por seus próprios princípios de funcionamento e não por uma tradição gramatical voltada exclusivamente para o português europeu literário antigo. Essa militância se traduz no emprego consciente de formas linguísticas há muito tempo incorporadas à gramática do português brasileiro, mas que ainda são alvo da perseguição dos puristas mais empedernidos. Por isso, ninguém se assusta ao topar com construções do tipo “*nos grupos que fazemos parte*”, ou “*tem muitos problemas nessa descrição*”, ou “*tendo transformado ela numa regra*”, ou “*não se conhece as origens exatas dessas palavras*”, entre outras;

6. é **TEÓRICA** na medida em que discute, refuta ou abraça propostas anteriores de descrição da língua e em que propõe novas análises, definições e conceitos;

7. é **HISTÓRICA** porque rejeita a tradicional separação entre diacronia e sincronia e assume o fenômeno linguístico como eminentemente **pancrônico, variável e mutante**. Desse modo, o recurso às transformações ocorridas na(s) língua(s) ao longo do tempo é indispensável para o (re)conhecimento preciso do que ocorre aqui e agora.

Com isso em mente, espero que os eventuais leitores dessa obra tirem algum proveito de um trabalho sincero, árduo, mas também muito prazeroso.

*Fortuna audaces iuvat.*

# abreviaturas e símbolos

[▶ 123] = remete à página indicada

A < B = a provém de b

A > B = a gerou b

a.C. – antes de Cristo

AAVE – *Afro-American Vernacular English*

AUM = aumentativo

BEV – *Black English Vernacular*

CAUS = causativo

CON = consoante

COMP OBL = complemento oblíquo

cp. – compare-se

d.C. – depois de Cristo

DIM = diminutivo

+GER = + gerúndio

GTM – gêneros textuais mais monitorados

GU = gramática universal

IMPERF = imperfeito

INDIC = indicativo

+INF = + infinitivo

IP – índices de pessoa

NNE = norte-nordeste

ÑP – não-pessoa

NURC – Norma Urbana Culta (Projeto)

OB = objeto

OBJ D = objeto direto

OBJ IND = objeto indireto

PB – português brasileiro

PL = plural

PRET = pretérito

QI – quantificadores indefinidos

S = sentença

SENS = sensitivo

SING = singular

SN = sintagma nominal

SSE = sul-sudeste

SUJ = sujeito

SV = sintagma verbal

TGP – tradição gramatical do português

V = verbo

VGB – vernáculo geral brasileiro

VLE – variedades linguísticas estigmatizadas

VOG = vogal

VUP – variedades urbanas de prestígio

\* – antes de um enunciado, indica sua agramaticalidade (inaceitabilidade)

\* – na linguística histórica, representa forma hipotética reconstruída

# símbolos fonéticos

Os exemplos, salvo indicação em contrário, se baseiam na pronúncia “neutra” descrita em [►339]

<sup>l</sup> precede a sílaba tônica como em [ˈfala]

## 1. VOGAIS E SEMIVOGAIS

[a] como em **pá**

[ɐ] como no port. eur. **madeira**

[e] como em **bebê**

[ə] como no port. eur. **noite**; franc. **devoir**; ingl. **first**

[ɛ] como em **pé**

[i] como em **vi**

[o] como em **vovô**

[ɔ] como em **pó**

[u] como em **urubu**

[y] como em francês **tu**

[œ] como em francês **fleur**

[ø] como em francês **deux**

[ã] como em **manhã**

[ẽ] como em **vento**

[ĩ] como em **fim**

[õ] como em **som**

[ũ] como em **mundo**

[i] como em **pai**

[u] como em **pau**; **mau**; **mal**

## 2. CONSOANTES

[b] como em **baba**

[β] como em port. eur., galego ou esp. **acabar**, **abrir** [►137]

[k] como em **cuca**



[k<sup>w</sup>] como em quadro

[d] como em dado

[ð] como em port. eur., galego e esp. acabado, padre [►137]

[dʒ] como em dia (pronúncia carioca)

[f] como em fofo

[g] como em gago

[ɣ] como em port. eur., galego e esp. lago, alegre [►137]

[g<sup>w</sup>] como em água

[ʒ] como em já

[l] como em lá

[t] como no port. eur. mel, no ing. well

[ʎ] como em palha

[m] como em mama

[n] como em nó

[ɲ] como em manha

[p] como em pó

[r] como em puro

[ʀ] como em italiano e espanhol carro [►323]

[x] pronúncia característica, por exemplo, da variedade carioca em rio e terra. Ocorre fricção audível na região velar. Se assemelha ao que se escreve com *j* em castelhano (*Juan, caja, jamón*). [►323]

[ɣ] correspondente vozeada da consoante anterior e ocorre em final de sílaba seguida de consoante vozeada como em perda. [►323]

[ɾ] “R caipira” em porta [►323].

[h] pronúncia característica, por exemplo, da variedade mineira de Belo Horizonte em rio e terra. Não ocorre fricção audível na região velar. [►323]

[ɦ] correspondente vozeada da anterior, ocorre em final de sílaba seguida de consoante vozeada, como em perda. [►323]

[s] como em só

[ʃ] como em xixi

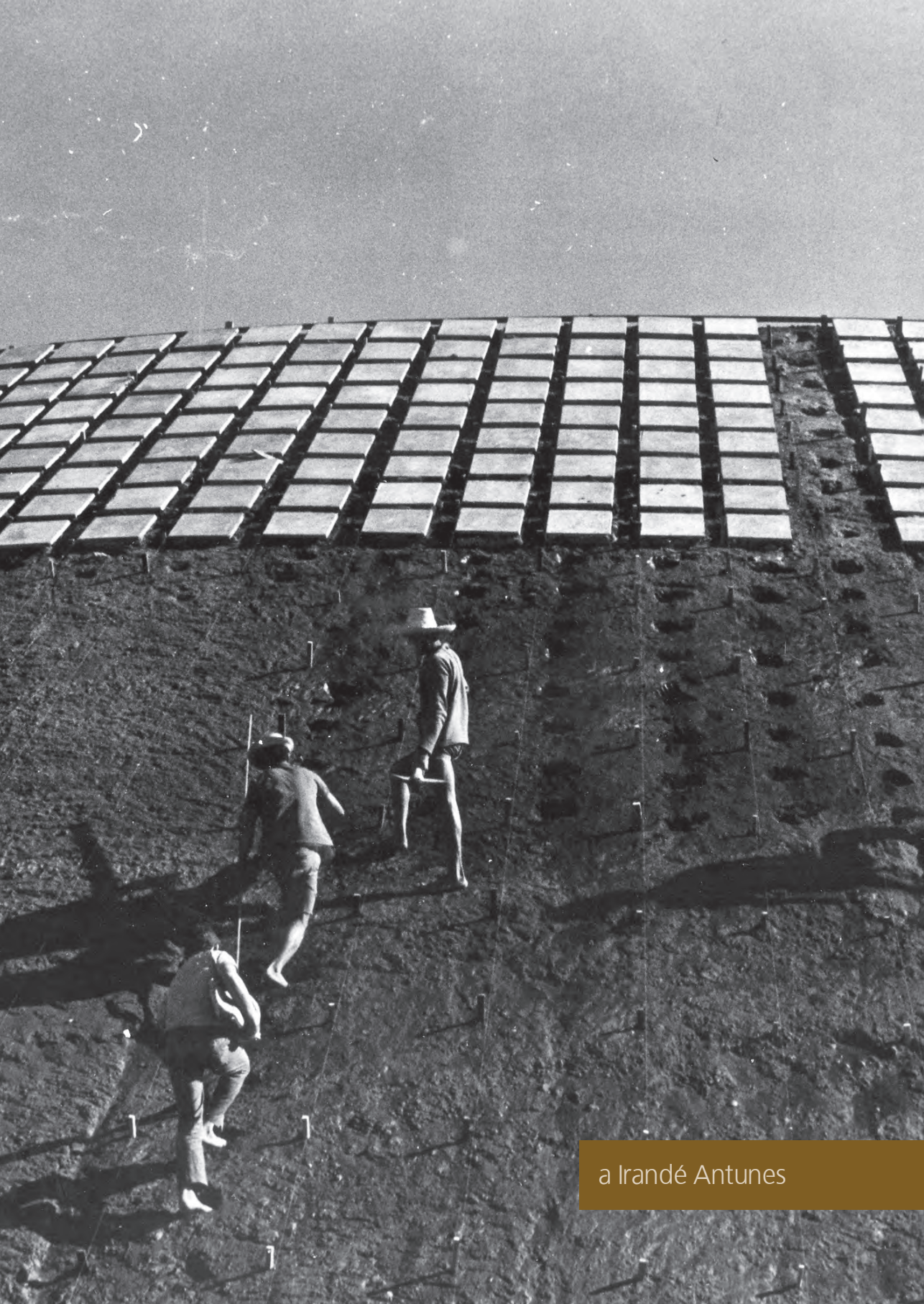
[t] como em tatu

[tʃ] como em tcheco

[θ] como em inglês think

[v] como em vovô

[z] como em doze



a Irandé Antunes

# introdução

gramática: a quem será que se destina?



Faz um bom tempo já que se firmou entre os pesquisadores da área da educação linguística a convicção de que a função primordial da escola, no que diz respeito à pedagogia de língua materna, é promover o **letramento** de seus aprendizes. E para essa promoção do letramento, as atividades fundamentais são a *leitura* e a *escrita*, com foco na diversidade de *gêneros textuais* que circulam na sociedade.

Além da leitura e da escrita, também tem espaço em sala de aula para a *reflexão sobre a língua e a linguagem*. Essa reflexão deve ser feita primordialmente através das chamadas *atividades epilinguísticas*, aquelas que não recorrem à nomenclatura

técnica (a *metalinguagem*), de modo a permitir o percurso **uso**→**reflexão**→**uso**. Isso, logo de saída, implica que tais atividades só podem ser feitas a partir de **textos autênticos, falados e escritos**, dos quais se possa depreender o funcionamento da língua na construção dos sentidos. O enfoque deve ser, portanto, essencialmente **semântico-pragmático-discursivo**: as reflexões sobre os aspectos especificamente *gramaticais* precisam ser lançadas contra esse pano de fundo semântico-pragmático-discursivo, de modo a conscientizar o aprendiz de que os recursos disponíveis na língua são ativados essencialmente para *a produção de sentido e a interação social*.

**É do uso que se depreende a gramática**, é do discurso que se chega nas regularidades (sempre instáveis e provisórias) da língua — uma distinção, é claro, que tem aqui uma perspectiva apenas pedagógica, já que na prática social mais ampla **discurso e sistema** (ou uso e gramática) interagem sem cessar, são indissociáveis, tanto quanto o oxigênio e o hidrogênio da água: são os usos frequentes e regulares de determinada forma linguística que acabam por transformá-la em regra gramatical, assim como são as regras gramaticais as condicionadoras dos usos linguísticos. Dado que só existe língua se existirem falantes dessa língua, ou seja, **só existe língua em uso**, a prática da linguagem como **atividade constitutiva da própria natureza humana** (natureza cognitiva e sociocultural) é que ditará os rumos da gramática da língua, num processo cíclico e permanente, que só se interrompe quando e se deixarem de existir falantes da língua.



Por isso, partindo da convicção de que **não se deve fazer um ensino explícito, técnico e taxonômico de gramática na educação básica**, esse livro tem, primordialmente, no seu horizonte de leitores potenciais, **as professoras e os professores** em formação ou já formados que exercem o magistério no ensino fundamental e/ou médio e na educação de jovens ou adultos, ou que se preparam para essa tarefa. Isso significa que partimos do pressuposto de que essas pessoas

- I. **já têm um conhecimento básico da linguística moderna, suas principais correntes teóricas, conceitos e postulados;**
- II. **têm familiaridade com a doutrina gramatical tradicional, seja pelo fato de terem estudado nela, seja por se guiarem por ela em sua prática pedagógica, seja por terem sido apresentadas às críticas e reformulações a que essa doutrina tem sido submetida pela linguística científica no último século e meio.**

Por isso, essa gramática não é uma descrição exaustiva e detalhada do PB, mas uma exposição daquilo que constitui conhecimentos necessários para um trabalho relevante e construtivo de educação linguística. Sendo **a primeira gramática propositiva de uma pedagogia do português brasileiro** — no sentido de se dirigir especificamente à prática docente —, nela vou me concentrar nos aspectos mais relevantes para que professoras e professores se conscientizem dos principais traços característicos do PB, conscientização indispensável para quem se ocupa da educação linguística hoje no Brasil. Essa postura acarreta algumas decisões eminentemente **políticas**:

- considerar o **português brasileiro** como uma **língua plena e autônoma** (e não como uma “variedade” do português europeu), dentro de um grupo de línguas que vou chamar aqui de *portugalego* [►202];
- assumir como **válido, aceitável e correto** todo e qualquer uso linguístico que já esteja plenamente incorporado ao **vernáculo geral brasileiro** [►108], falado e escrito, conforme uma vasta exemplificação da língua viva que nos esforçamos aqui em apresentar;
- assumir, graças ao conhecimento desse vernáculo geral, a existência de uma **norma urbana culta real**, radicalmente distinta da *norma-padrão clássica*, ideal, prescritiva e totalmente desvinculada dos usos autênticos do PB;
- postular **que o ensino de língua se faça com base nessa norma urbana culta real**, de modo a facilitar sua aquisição por parte dos aprendizes provindos das camadas sociais usuárias de outras variedades sociolinguísticas; embora exista uma distância entre essas variedades e a norma urbana culta real, ela é muito menor do que a que existe entre essas variedades e a norma-padrão clássica, na qual nem mesmo os cidadãos urbanos mais letrados se reconhecem.

Por fim, mas não menos importante, não se deve esquecer que a população brasileira apresenta **níveis baixíssimos de letramento**. As pesquisas realizadas para o estabelecimento do **Inaf (Índice Nacional de Alfabetismo Funcional)** revelam, de modo estarrecedor, que **75% da população entre 14 e 64 anos de idade é incapaz de ler e compreender um texto de dificuldade mediana**.

INAF / BRASIL - Evolução do Indicador de Alfabetismo  
(população de 15 a 64 anos)

	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2007	2009
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	21%
Básico	34%	36%	37%	38%	38%	47%
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	25%

Essas mesmas pesquisas chegaram aos seguintes resultados:

- ▶ Entre os brasileiros que nunca foram à escola ou não chegaram a completar a 1ª série, 66% são analfabetos absolutos e 95% analfabetos funcionais.
- ▶ A **maioria** (54%) dos brasileiros entre 15 e 64 anos que estudaram até a 4ª série atinge **no máximo o grau rudimentar** de alfabetismo, ou seja, possuem no máximo a habilidade de localizar informações explícitas em textos curtos ou efetuar operações matemáticas simples, mas não são capazes de compreender textos mais longos, de localizar informações que exijam alguma inferência ou mesmo de definir uma estratégia de cálculo para a resolução de problemas.
- ▶ É ainda mais grave: 10% destes indivíduos podem ser considerados **analfabetos absolutos** em termos de habilidades de leitura/escrita, não conseguindo nem mesmo decodificar palavras e frases, ainda que em textos simples, ou apresentam grandes dificuldades em lidar com números em situações do cotidiano, **apesar de terem cursado um a quatro anos do ensino fundamental**.
- ▶ Dentre os que cursam ou cursaram da **5ª a 8ª série**, apenas 15% podem ser considerados plenamente alfabetizados. Chama mais a atenção o fato de que **24% dos que completaram entre cinco e oito séries do ensino fundamental ainda permaneçam no nível rudimentar**, com graves limitações tanto em termos de suas habilidades de leitura/escrita quanto em matemática.
- ▶ Somente 38% dos que cursaram alguma série ou completaram o **ensino médio** atingem o nível pleno de alfabetismo (esperado para 100% deste grupo).
- ▶ Somente entre os que chegaram ao **ensino superior** é que prevalecem (68%) os indivíduos com **pleno domínio das habilidades de leitura/escrita e das habilidades matemáticas**<sup>1</sup>.

Diante desse baixíssimo grau de letramento, não fica claro e evidente que a tarefa primeira, primordial, principal, precípua — para não dizer exclusiva — da nossa escola fundamental é promover a educação linguística ininterrupta dos aprendizes para que atinjam o nível pleno de alfabetismo?

Ou será que alguém acredita que é possível levar uma pessoa a dominar plenamente as habilidades de leitura e escrita obrigando ela a decorar a suposta diferença entre *adjunto adnominal* e *complemento nominal*? Ou a fazer uma criança na 5ª série/6º ano (lembrando que, segundo as pesquisas, a maioria dos alunos nessa etapa do ensino são praticamente analfabetos) a reconhecer e rotular uma *oração subordinada substantiva objetiva direta reduzida de infinitivo*? Ou a querer

<sup>1</sup> Todas as informações acerca do Inaf estão disponíveis no excelente portal do **Instituto Paulo Montenegro** na internet: <[www.ipm.org.br](http://www.ipm.org.br)>. As citações que faço são extraídas do documento *Inaf Brasil 2009 — Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Principais resultados*, que pode ser baixado livremente desse portal.

que essa mesma criança aprenda o que é um *fonema* e, para piorar, segundo a definição totalmente errada, do ponto de vista da linguística científica, de fonema como “som da língua”?

O escasso e precioso tempo que se passa na escola não pode ser desperdiçado com tanta coisa inútil, irrelevante e, como se não bastasse, repleta de inconsistências teóricas, de erros puros e simples, de absurdos metodológicos.

## UM ROTEIRO DE ESTUDOS

Mas e se o pressuposto expresso na p. 20 não corresponder à realidade? O que fazer?

Muitos estudantes de Letras se queixam de não receber uma sólida formação de doutrina gramatical tradicional em seus cursos. E têm toda razão. Os linguistas filia-dos a uma perspectiva investigativa e científica frequentemente adotam um discurso pejorativo com relação à gramática tradicional, discurso que muitas vezes beira o preconceito. E não consideram pertinente abordar essa tradição em seus cursos na universidade supondo, erroneamente, que os estudantes já tiveram suficiente contato com ela durante a escolarização básica. No entanto, como patrimônio cultural do Ocidente, **a gramática tradicional tem de ser muito bem conhecida** por aqueles que, profissionalmente, serão confrontados a ela — cobrados para que a ensinem, desafiados a dizer por que não a ensinam, acusados de não reconhecer a suposta (e nunca comprovada) necessidade de ensiná-la etc. Além disso, é impossível negar que a gramática tradicional é o repositório de importantes reflexões de filósofos e filólogos — por baixo da pesada ideologia prescritiva existem interessantes sugestões de análise, além de descobertas importantíssimas sobre o funcionamento da linguagem humana em geral e das línguas em particular.

Para a pessoa que ensina português brasileiro e considera que sua formação foi, tem sido ou é insatisfatória nos dois pontos mencionados acima, é imprescindível procurar preencher essas lacunas por meio de leituras.

Para conhecer bem a doutrina gramatical tradicional, sugiro que você leia, de ponta a ponta, uma gramática de autor respeitado e respeitável, como essa:

 **Nova gramática do português contemporâneo**, de Celso Cunha e L. F. Lindley Cintra (Rio de Janeiro: Lexikon, 2008).

Embora venha assinada por dois autores, um brasileiro (Cunha) e um português (Cintra), essa gramática de fato é uma revisão e ampliação de uma obra anterior de Celso Cunha, uma vez que Lindley Cintra ficou responsável unicamente pelo capítulo que trata da distribuição do português no mundo e da dialetologia do português

européu. A leitura é agradável porque Celso Cunha sempre escreveu com clareza e objetividade, sem o estilo muitas vezes arrevezado e pomposo dos filólogos de sua geração (o linguista francês Paul Teyssier dizia que Celso Cunha era o único gramático brasileiro que não tinha “a pena gordurosa”).

Depois dessa obra, também é importante ler e estudar a



**Moderna gramática portuguesa**, de Evanildo Bechara (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009).

A obra de Bechara representa um importante movimento de transição da tradição prescritiva para uma abordagem mais sintonizada com os avanços da linguística científica. Sua filiação à tradição se comprova pelo recurso às abonações literárias de autores selecionados de um grupo bastante restrito (não inclui, por exemplo, José Saramago, Clarice Lispector, Cecília Meireles, Jorge Amado, Rubem Braga, entre outros) e por diversas recaídas em posturas marcadamente prescritivas [►527]. No entanto, a abordagem dos fenômenos linguísticos se faz muitas vezes em declarada contraposição à tradição e com base em postulados teóricos de correntes científicas contemporâneas.

Por fim, seria altamente recomendável empreender um estudo bem detido de mais uma obra:



**Gramática Houaiss da língua portuguesa**, de José Carlos de Azeredo (São Paulo: Publifolha, 2008).

Aqui não estamos mais no terreno da tradição gramatical, pois o autor não recorre a abonações literárias, faz uma abordagem muito bem fundamentada das questões de variação linguística e trata dos conteúdos gramaticais dentro de uma perspectiva inovadora, mas perfeitamente acessível a quem estiver familiarizado com essa área de conhecimento. Além disso, apesar do título, se concentra no que é próprio do português brasileiro. Para quem não tiver condições de ler as duas obras anteriores, recomendo que se concentre então nessa última.

Para quem quiser se inteirar das principais escolas teóricas da linguística moderna, será de grande proveito a leitura e o estudo do



**Manual de linguística**, organizado por Mário Eduardo Martelotta (São Paulo: Contexto, 2008).

Depois dessa primeira visita, vale a pena se aprofundar em cada um dos domínios específicos da ciência linguística lendo



**Introdução à linguística**, 3 volumes organizados por Anna Christina Bentes e Fernanda Mussalim (São Paulo: Cortez, 2001).



Essas leituras criarão uma base importante para a compreensão do muito do que está em jogo na prática da educação em língua materna. Sempre lamento muito quando, em eventos e debates com professores pelo Brasil afora, vejo que é difícil avançar nas discussões quando faltam algumas informações básicas, primárias, que deveriam ter sido supridas desde o início nos cursos de formação docente.

## POR QUE ESSE LIVRO

Só tomei a iniciativa de produzir esse livro depois que foram lançadas no mercado brasileiro as primeiras obras explicitamente voltadas para a descrição e a análise da nossa língua, o português brasileiro. Me refiro aos dois títulos abaixo:



**Gramática do português brasileiro**, de Mário A. Perini (São Paulo: Parábola Editorial, 2010).

**Nova gramática do português brasileiro**, de Ataliba T. de Castilho (São Paulo: Contexto, 2010).

Esses dois lançamentos representam uma radical mudança na história das publicações gramaticais brasileiras<sup>2</sup>. Além de trazer no título o nome da nossa língua, tal como vem sendo usado nas pesquisas mais avançadas sobre a realidade linguística brasileira, essas duas obras rompem com a tradição de vincular sempre o estudo gramatical da língua da maioria dos brasileiros à comparação entre essa língua e a língua dos portugueses (e sempre sob a perspectiva da escrita literária, como se sabe).

Em seu livro, Perini se dedica ao exame de importantes construções sintáticas da língua, a algumas classes de palavras e a alguns aspectos da fonologia. Não é, portanto, uma gramática completa, como estamos acostumados a ver. O importante é que ali não encontramos referências ao padrão literário nem comparações entre o português brasileiro e o português europeu.

A obra de Castilho, bem mais volumosa, abrange vários terrenos de investigação: a história da língua e de sua implantação em terras brasileiras, um importante debate sobre teorias linguísticas e concepção de língua, fonologia, morfologia e muita mor-

<sup>2</sup> Uma obra igualmente original é a *Gramática de usos do português*, de Maria Helena de Moura Neves (São Paulo: Unesp, 2001). No entanto, apesar de seus inúmeros méritos, seu *corpus* de análise é constituído exclusivamente de língua escrita (literária, jornalística, ensaística), em gêneros textuais mais monitorados, nos quais ainda persistem, ao lado das tendências inovadoras próprias do português brasileiro, usos mais conservadores, decorrentes da própria seleção textual do *corpus*. Por outro lado, a *Moderna gramática brasileira*, de Celso Pedro Luft (São Paulo: Globo, 2003), apesar do título, é essencialmente uma gramática da “língua portuguesa” no mesmo espírito das tradicionais. Já a *Gramática do brasileiro*, de C. Ferrarezi e I. M. Teles (São Paulo: Globo, 2008) não cumpre o que promete no título.

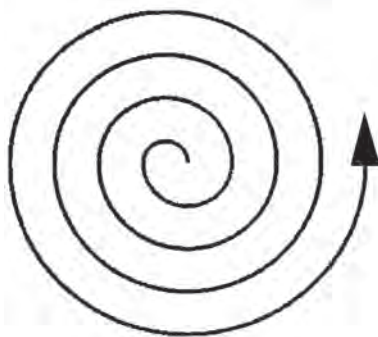
fossintaxe, semântica e pragmática. A gramática de Castilho é essencialmente uma descrição do português brasileiro urbano culto falado, pois representa uma síntese das várias décadas de trabalho do autor com o *corpus* do projeto NURC (Norma Urbana Culta), composto exclusivamente de língua falada por brasileiros de cinco grandes cidades (Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre). Por sua abrangência e pela riqueza de seu conteúdo, a gramática de Castilho é, desde já, um clássico da literatura linguística brasileira.

Essas duas obras se destinam fundamentalmente ao público universitário e não têm pretensões didático-pedagógicas, no sentido de contemplar a comunidade escolar: professoras e professores, alunas e alunos e demais agentes educacionais. Por isso, conhecendo as demandas e expectativas do corpo docente, assim como as difíceis condições de trabalho da nossa escola pública, decidi produzir este livro, como um auxiliar para a tarefa de promoção da *reflexão sobre a língua e a linguagem* em sala de aula.

Essa tarefa bem que poderia ser cumprida pelos livros didáticos, especialmente pelos que são adquiridos pelo Ministério da Educação e distribuídos para as escolas, aos milhões de exemplares e a um custo elevadíssimo, através do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). No entanto, e muito infelizmente, a grande maioria desses livros (75% segundo o Guia do PNLD de Língua Portuguesa, edição 2008) se limita a querer transmitir, intacta e sem crítica, a tradição gramatical prescritiva, com sua profusa e confusa nomenclatura (encontrei, por exemplo, mais de 250 termos gramaticais diferentes numa única coleção de 5ª a 8ª séries), junto com uma concepção de “língua certa” extremamente estreita e sem correspondência com a realidade da atividade linguística dos brasileiros, tanto em suas práticas orais quanto em suas práticas escritas, inclusive dos brasileiros mais letrados, inclusive dos escritores modernos e contemporâneos (os resultados dessa pesquisa se encontram em Bagno, 2011).

Aqui a professora e o professor vão encontrar a descrição de aspectos essenciais da gramática do português brasileiro, com vasta exemplificação de usos autênticos contemporâneos, junto com propostas de atividades práticas para levar seus aprendizes a conhecer melhor o funcionamento da língua que falam e escrevem e para se apoderar do que é um **português brasileiro contemporâneo urbano culto**, que nada tem que ver com o modelo muito idealizado de “língua certa” que as gramáticas prescritivas, os livros didáticos e os meios de comunicação (através do que chamo de *comandos paragramaticais*) ainda insistem em divulgar, sem se dar conta de que aquela há muito tempo já deixou de ser a língua da maioria dos brasileiros, incluindo os da elite mais letrada, para não falar da nossa melhor literatura contemporânea.

Nesse livro aqui – faço questão de repetir – vou me valer de uma estratégia argumentativa clara e definida: todos os usos que já são característicos do português brasileiro contemporâneo, principalmente em suas *variedades urbanas de prestígio* e, mais ainda, nos *gêneros textuais escritos mais monitorados*, vão ser tomados pacificamente como legítimos e indiscutíveis, por mais que os agentes do prescritivismo purista se escandalizem com isso. O argumento para justificar essa postura é muito simples: esses usos representam *mudanças linguísticas já devidamente implantadas no nosso sistema linguístico* e, como todas as mudanças desse tipo, são usos incontornáveis, inevitáveis, irremediáveis, inconscientes (porque já perfeitamente integrados à nossa cognição da língua) e irretroessíveis, pois é sabido que a mudança linguística se faz sempre para adiante, num processo cíclico, mas em forma de uma espiral que retorna a fases anteriores, sempre tomando distância, porém, com relação aos pontos já percorridos:



Contra a mudança linguística não há nada que se possa fazer: ela é inevitável e é da própria natureza das línguas, tal como a mudança é da natureza de tudo o que existe na sociedade, no mundo e no universo. Em vez de lutar contra ela — o que é sempre uma guerra perdida de antemão —, mais vale buscar formas de convívio sadio e tranquilo com ela. E é o que vamos tentar fazer aqui. Não há nada que se possa fazer contra a mudança linguística porque ela **é impulsionada pelos próprios falantes**. É no mínimo irônico ver a tradição purista tentando vencer o invencível: o processamento sociocognitivo da língua por seus próprios falantes nativos, incluídos os puristas!

Parodiando o velho Marx, os linguistas têm se limitado a *descrever* as relações entre língua e sociedade: trata-se, agora, de *transformá-las*. Essa transformação pode ser feita por meio da formulação de um “discurso herético”, como escreve Pierre Bourdieu (1996: 118), destinado a produzir um “novo senso comum”. Por isso o qualificativo de **pedagógica** que aparece no título desta gramática — ela descreve, mas também **propõe uma nova norma linguística para o ensino**, uma norma que não é extraída do nada nem dos gostos pessoais do autor (como é frequentemente o caso com as gramáticas prescritivas), mas **uma norma que já existe**, “tácita ou recalcada”, e que tem de ser legitimada para que o Brasil exorcize de vez o fantasma colonial que ainda assombra nossas concepções de língua e de língua e ensino.

## O QUE ENSINAR NA ESCOLA

Se a escola tem a função de *ensinar*, é (ou deveria ser) claro, óbvio, nítido e transparente que os **objetos do ensino devem ser coisas que as pessoas ainda não sabem**. Se procuro uma autoescola, é porque não sei dirigir um carro, ou porque o que sei não é suficiente. Se procuro uma escola de língua alemã, é porque não sei alemão, ou porque o que sei não é suficiente. Então, se quem vai para a escola, no Brasil, são brasileiras e brasileiros falantes do português brasileiro, por que é necessário *ensinar* essa língua a essas pessoas?

A resposta está no fato de que por trás do rótulo genérico **língua** se esconde um universo multidimensional de saberes, práticas, crenças, histórias, ritos, instrumentos, mecanismos de poder, papéis sociais, tradições culturais, para dizer o mínimo [►55]. Boa parte disso tudo a gente aprende em casa, com a família, na nossa comunidade, nos grupos que fazemos parte, nas redes sociais que nos movimentamos — tal como aprendemos em casa a não usar preposição antes de pronome relativo, conforme acabo de fazer [►901]. Mas outro tanto de conhecimento só nos é revelado pelas instituições às quais a sociedade tem atribuído precisamente o papel de transmitir esse legado. Justamente por isso é que essas instituições — que vamos aqui chamar pelo nome singular de **escola** — precisam ser *democráticas e democratizadoras*, respeitosa da pluralidade cultural e da diversidade humana que compõe a sociedade.

A escola é, antes de mais nada, lugar de *socialização*. Ao entrar na escola, cada aprendiz entra também em contato com outras comunidades, outros modos de ser, outros jeitos de falar, outras redes sociais. Ao mesmo tempo, a escola é a agência que estabelece a relação entre cada aprendiz e o Estado, responsável pela educação de seus cidadãos, mesmo que se trate de escolas privadas. Assim, se o Estado quer ser democrático, é imprescindível que ofereça aos cidadãos uma escola democrática.

Além desses aspectos, a escola também é a principal agência de *letramento* dos aprendizes. Certamente estamos aqui lidando com uma noção restrita de letramento, o *letramento escolar*, uma vez que o próprio aprendizado da língua materna desde a primeira infância constitui um processo de letramento: a aquisição da gramática da língua materna, a formação de uma intuição linguística, a capacidade de reconhecer uma manifestação linguística como bem ou malformada, como pertencente ou não à própria língua — tudo isso também é letramento. E mesmo que a gente se refira a letramento como a aprendizagem da leitura e da escrita, tem pessoas que não precisaram frequentar escola para aprender a ler e a escrever. No entanto, o número dessas pessoas é muito pequeno quando comparado com a multidão daquelas que só vão fazer essa aprendizagem no ambiente escolar.

Se todo ser humano dotado de suas plenas capacidades sociocognitivas e físicas é capaz de *falar* uma ou várias línguas, já *ler e escrever* é um conhecimento que exige a ativação

de outros mecanismos cognitivos, sociais e culturais. Falar é tão natural para um ser humano quanto respirar, ver, ouvir, sentir odores, caminhar em posição ereta, sonhar à noite etc. Ler e escrever, por sua vez, é da mesma ordem de coisas de tocar piano, dirigir um automóvel, tricotar um xale, pintar um quadro, construir uma casa etc. São práticas socioculturais que exigem um aprendizado relativamente longo e contínuo para que o aprendiz se apodere delas a ponto de exercê-las com habilidade e destreza. Sendo assim, **o ensino da leitura e da escrita, e o acesso aos discursos sociais que se valem delas, é a tarefa primordial da educação em língua materna na escola.**

Muitos pesquisadores têm postulado, no entanto, que os seres humanos não somente *falam* línguas como também *falam sobre* as línguas e, principalmente, **falam sobre a língua que falam.** É da nossa própria natureza sociocultural a reflexão *epilinguística*, isto é, tomar a língua como objeto de apreciação, depreciação, avaliação (positiva ou negativa), crítica, prazer estético, curiosidade, conhecimento do mundo etc. Por isso, também cabe à escola sistematizar essa propensão a falar sobre a língua, de modo a favorecer, com ela, mais uma vez, o processo de letramento.

**Ler, escrever e refletir sobre a língua.** Essas três tarefas — que no fundo são uma só: *desenvolver o letramento* — constituem toda a missão da escola no que diz respeito à educação em língua materna. Não há tempo a perder com outras práticas que já se comprovaram absolutamente irrelevantes e inúteis para se cumprir essa missão:

- Decorar uma nomenclatura gramatical profusa, confusa e muitas vezes incoerente e inconsistente? — **Não!**
- Classificar uma palavra solta, sem texto, cotexto nem contexto real de uso? — **Não!**
- Identificar numa frase uma categoria gramatical sem atentar para os efeitos discursivos que ela permite produzir? — **Não!**
- Proceder à análise sintática de uma oração apenas para rotular seus elementos constituintes? — **Não!**
- Desconsiderar um texto em sua rede de significações e de sentidos para nele pinçar apenas palavras de uma determinada classe gramatical? — **Não!**
- Produzir “redações” com temas irrelevantes, sem definição de tipo nem de gênero textual? — **Não!**
- Ser convencido de que só existe uma maneira correta de dizer ou escrever e que todos os demais usos da língua são errados e feios? — **Não!**

Nenhuma dessas práticas garante uma educação linguística honesta, relevante e útil para a formação cidadã.

Por isso, volto a insistir, essa gramática aqui é para quem ensina, para que as pessoas responsáveis pela promoção do letramento de outras pessoas conheçam a fundo seu objeto de trabalho. Não se deve ensinar gramática na escola, mas quem ensina na escola deve conhecer muitíssimo bem a gramática!

Na verdade, pode ser uma contradição em termos dizer que *não se deve ensinar gramática* se o objetivo é *promover o letramento*. Mas não é uma contradição em termos quando tomamos o termo *gramática* em sua acepção mais corriqueira e reducionista: *a nomenclatura gramatical*. Saber o que é uma oração subordinada substantiva objetiva direta reduzida de infinitivo *não é saber gramática*: é saber aplicar um rótulo a um retalho de linguagem.

Eu posso encontrar uma lataria de carro enferrujada, abandonada no meio do mato, e identificar a marca, o modelo, o ano e talvez até a cor do veículo. Mas não posso saber a quem ele pertenceu, aonde sua dona ou seu dono foi com ele, quem mais viajou nele, se aquele carro foi multado alguma vez, se esteve envolvido em algum acidente... enfim, não vou saber nada da *história* do carro.

O mesmo acontece quando se isola uma frase de um texto ou — tanto faz, o dano é idêntico — quando se inventa inteiramente uma frase para que seja submetida a uma análise morfossintática. Alguém pode classificá-la com base em sua estrutura aparente, mas nunca terá como conhecer a *história* daquela frase — e só existe *linguagem*, atividade humana, onde existe *história*, vida humana.

Saber gramática é muito mais do que rotular. Saber gramática é algo tão entranhado em cada pessoa que é simplesmente impossível falar, ouvir, ler, escrever ou refletir sobre a língua sem ativar esse conhecimento gramatical intuitivo e poderoso. Vamos ver um exemplo?

Num livro didático de 5ª série, encontrei a seguinte atividade, proposta depois da leitura de um texto que narra o mito de Teseu, Ariadne e o Minotauro:

5 Leia as frases a seguir e, no caderno, explique a diferença de sentido entre as palavras ou expressões destacadas.

- (a) "Teseu, cauteloso, para e vigia os **mínimos** esconderijos [...]"
- (b) Ariadne pensou até mesmo nos aspectos **mínimos**.
- (c) "[...] eu já **de longe** fico sabendo que você está vivo."
- (d) "O rei Minos nem **de longe** imaginava o plano de Teseu."
- (e) "[...] o velho Egeu não teve um **único** momento de repouso."
- (f) "Aquele foi um momento **único** para Teseu."

6 Observe:

"Sob seu sábio governo, a Grécia conheceu a paz. E Atenas, a prosperidade."

- (a) Que palavra a vírgula substituiu na segunda frase? Por que o autor usou esse recurso?
- (b) Crie um exemplo semelhante, usando a mesma pontuação. [Sarmiento, 2008, vol. 5: 17-18]

Observe que a autora não pede nenhuma classificação, não quer que o usuário do livro rotule nada, mas que depreenda "a diferença de sentido" provocada pelo uso de uma mesma palavra ou locução em determinados trechos do texto lido e em frases que, embora

inventadas, mantêm relação com a narrativa e permitem que o aprendiz se conscientize daquelas diferenças. O mesmo vale para a segunda atividade, em que não se solicita o emprego de rótulos, mas a apreensão dos valores de um sinal de pontuação e de como ele pode conferir ritmo e concisão à produção textual, além de garantir a *coesão* textual.

Fazer essas reflexões sobre os usos da língua, reconhecer e apoderar-se dos efeitos de sentido obtidos pelo emprego consciente dos recursos que a língua oferece — isso sim é *estudar gramática!*

Portanto, não tem cabimento a pergunta, tantas vezes repetida, “é ou não é para ensinar gramática?”, já que a resposta é *sim* ou *não*, dependendo da concepção de gramática que se tem em mente: **sim, sim e sim** para a gramática como apreensão dos sentidos de um texto e dos mecanismos linguísticos que permitem a produção desses sentidos; **não, não e não** para a rotulação estéril, a classificação mecânica, a decoreba que ofende a inteligência.

## O NÃO ENSINO DA NORMA-PADRÃO

Outra pergunta resultante de muitos mal-entendidos tem a ver com o “ensino da norma-padrão”. O que se entende por *norma-padrão*, nos estudos mais recentes sobre variação linguística e ensino, é o modelo de língua descrito-prescrito pela tradição gramatical, uma língua extremamente idealizada, construída com base nos usos de um grupo não muito amplo de escritores e, mesmo assim, não de todos esses usos, mas só daqueles que o próprio gramático considera exemplares ou recomendáveis. Essa norma-padrão — *escrita, literária e obsoleta* — é, por isso mesmo, repleta de arcaísmos, de fósseis linguísticos, de regras que vão contra a intuição gramatical de qualquer falante da língua. Como se não bastasse, ela é inevitavelmente *anacrônica*, porque recorre a um cânone literário do passado, de modo que nem sequer na literatura viva, contemporânea, é possível reconhecer o uso integral do que ela prescreve.

Diante disso, a resposta é clara: **não se deve ensinar norma-padrão na escola**. A educação em língua materna não é sinônima de um ensino exclusivo de uma única modalidade de emprego da língua, muito menos de uma modalidade obsoleta e anti-intuitiva<sup>3</sup>. Educar em língua materna é permitir o acesso dos aprendizes **ao maior número possível de modalidades faladas e escritas de sua língua**, modalidades que só se realizam empiricamente, concretamente, na forma de gêneros textuais.

3 Esse é o equívoco fundamental da proposta de L. C. Assis Rocha em seu livro *Gramática nunca mais!* — propor o ensino exclusivo de uma norma obsoleta, que o próprio autor, aliás, deixa de obedecer em diversos trechos de seu livro... Outro equívoco é propor o ensino dessa norma-padrão arcaica por meio de exercícios estruturais de preenchimento de lacunas, uma metodologia de ensino ultrapassada e descartada pela pedagogia de línguas há muitas décadas.

É no trabalho com os mais variados gêneros textuais — falados e escritos — que os aprendizes tomarão consciência da multiplicidade de usos possíveis da língua. Um folheto de cartomante distribuído na rua merece ser estudado e analisado em sua constituição textual: seu vocabulário, suas estratégias argumentativas, seus recursos morfossintáticos, tanto quanto um editorial de uma revista de grande circulação. É evidente que *a literatura* tem de se destacar na educação em língua materna, mas não para servir de “modelo a imitar”, e sim pelo que representa de fruição estética e de elemento constitutivo da cultura e da identidade de um indivíduo e da coletividade.

Não tem cabimento, por exemplo, apresentar o paradigma da conjugação verbal com as seis pessoas do português clássico — *eu, tu, ele(a), nós, vós, eles(as)* —, já que essa conjugação não corresponde a absolutamente nenhum uso real de nenhuma das variedades do português brasileiro falado ou escrito, nem do português europeu, angolano, moçambicano etc. É imperioso que se apresente os diferentes paradigmas verbais em vigor no português brasileiro contemporâneo, com *você*, com *a gente*, com *tu foste* e com *tu foi* etc., porque são esses paradigmas variáveis que de fato estão vivos na nossa sociedade. **É um crime pedagógico esconder a realidade da língua aos que procuram a escola precisamente para conhecer essa realidade!**

É claro que no trabalho com um texto em que apareça uma forma verbal com o índice de pessoa *vós* a professora terá uma excelente oportunidade para mostrar aos alunos que a língua muda com o tempo, que faz mais de trezentos anos que ninguém usa o índice de pessoa *vós*, que ele só aparece em determinados textos — antigos, religiosos ou humorísticos, por exemplo. Os alunos têm todo o direito de conhecer o índice de pessoa *vós* e outros arcaísmos, tanto quanto têm todo o direito de saber o que significa *sine qua non*, *grosso modo*, *data venia* ou *errare humanum est*, o que significa *yo no creo en brujas pero que las hay*, *las hay*, o que significa *l'État, c'est moi* ou *noblesse oblige*, o que significa *last but not least*, sem que para tanto precise conhecer a fundo latim, espanhol, francês ou inglês.

As formas linguísticas obsoletas, arcaicas ou em vias de extinção não precisam ser ensinadas para que os alunos entrem em contato com elas. Quando e se aparecerem em textos autênticos, que mereçam ser lidos e estudados, a professora pode explicar do que se trata, sem impor aos alunos um conhecimento ativo daqueles fósseis. Sem propor uma atividade de passar frases com o índice de pessoa *tu* para o índice de pessoa *vós* fazendo as devidas concordâncias — devidas a quem?

Não existe vida social sem que se estabeleça *normas* para a conduta em sociedade. Podem ser normas ditadas de cima para baixo, impostas ao conjunto das pessoas por alguma instituição hierarquicamente superior, ou podem ser normas surgidas do próprio convívio social, da própria atividade sociocultural e sociopolítica da comunidade. É isso que faz a diferença entre o *normativo* (de cima para baixo) e o *normal* (surgido e difundido no seio da comunidade). Na história das sociedades, é muito frequente que o *normal*, de tão aceito e praticado, seja regulamentado e



*normatizado* pelas instâncias superiores, como a legislação. Durante séculos e séculos, o casamento foi indissolúvel nas sociedades ocidentais, cristãs. Com o passar do tempo, no entanto, foi se tornando *normal* a separação dos casais, mesmo que, nas aparências, permanecessem casados. A pressão dessa normalidade foi tamanha que o próprio Estado reconheceu o direito à separação, assim como muitas legislações vêm reconhecendo os direitos das mulheres, das minorias étnicas, das crianças, dos homossexuais, dos refugiados, dos deficientes físicos etc.

O mesmo ocorre na língua. A pressão da mudança — que se processa na sociedade, impulsionada pelos falantes em suas interações — acaba por transformar uma forma linguística inovadora num uso tão *normal* que, mesmo enfrentando a reação de uma minoria (os gramáticos mais prescritivistas, os puristas, os reacionários em geral), acaba por se impor ao conjunto da sociedade. Vamos tratar mais demoradamente desses processos de mudança no capítulo 4.

A *norma-padrão* tradicional acaba perdendo espaço para a *norma real, habitual, normal*, pelos usos feitos pelos falantes em suas atividades linguísticas cotidianas. **É dessa norma real, habitual, normal, que vamos tratar nesse livro.** Não adianta os prescritivistas afirmarem que eu deveria escrever “*vamos tratar neste livro*”, porque no vernáculo geral brasileiro o demonstrativo *este* se extinguiu e, quando usado, não segue nem de longe as determinações impostas pela tradição prescritiva.

Sendo essa uma gramática do português brasileiro, o que nela vai aparecer são as **formas genuinamente brasileiras de falar e de escrever**. É uma vez que a função da escola é ensinar o que as pessoas não sabem, é nos *gêneros textuais escritos mais monitorados* que vamos buscar nossas exemplificações do real funcionamento da gramática do português brasileiro. Porque são esses gêneros escritos mais monitorados que é dever da escola levar seus alunos a conhecer, reconhecer, dominar e empregar. O recurso a esses gêneros serve também como argumento contra aqueles que tentam não parecer autoritários ou puristas alegando que “na fala, tudo bem, mas, na escrita, nunca”, como se fala e escrita fossem duas entidades totalmente diferentes, estanques e isoladas.

Nessa gramática, vamos comparar sempre o VGB (vernáculo geral brasileiro) com a TGP (tradição gramatical do português), dando sempre ênfase e prioridade político-pedagógica ao VGB. Com isso, estamos assumindo a postura, igualmente política, de legitimar no ensino os usos mais difundidos no VGB, de forma a abandonar a arcaica separação entre “certo” e “errado”. Não sugerimos que o aluno não tenha acesso à norma-padrão veiculada pela TGP, até porque ela vai surgir inevitavelmente nos textos que ele vai ler em seu processo de escolarização. Só reivindicamos que ela não seja usada como mecanismo didático de negação do VGB nem como instrumento para depreciar nossa língua materna. Não há por que negar legitimidade ao que já está legitimado por todos os falantes, inclusive pelos urbanos e altamente letrados, inclusive pela nossa melhor literatura dos últimos cem anos.