

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS



SUELLEN KAMILLA ANSELMO DA SILVA

GRAMÁTICA: ENSINO E PROPOSTAS

CAMPINA GRANDE – PB

2015

SUELLEN KAMILLA ANSELMO DA SILVA

GRAMÁTICA: ENSINO E PROPÓSTAS

Trabalho monográfico apresentado à Banca Examinadora da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, como exigência da disciplina Redação Científica, para obtenção do grau de graduado em Letras, sob orientação do Prof^o. Dr. Aloísio de Medeiros Dantas.

CAMPINA GRANDE – PB

2015

SUELLEN KAMILLA ANSELMO DA SILVA

GRAMÁTICA: ENSINO E PROPOSTAS

Monografia julgada para a obtenção do título de Graduado em Letras da
Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande, 16 de março de 2015

BANCA EXAMINADORA:

Prof^o. Dr. Aloísio de Medeiros Dantas (UFCG / UAL)

Orientador

Prof. Dra Carmen Verônica de Almeida Ribeiro Nóbrega (UFCG / UAL)

Arguidora

Àquela que me deu a vida. Minha luz, em momentos de escuridão. Minha bússola, ao me sentir perdida. Meu porto seguro, em tempos tempestuosos. Meu alento. Meu espelho. Minha mãe.

AGRADECIMENTOS

A quem agradecer tantas oportunidades de viver, dentre elas, esta de ter ingressado, há 5 anos na vida acadêmica, e, agora, concluído sua base? Ao final deste trabalho de conclusão de curso, me reporto neste espaço, às pessoas essenciais, sem as quais não teria sido possível o término da graduação e realização desta monografia.

A minha família, Maria Suely, mãe, rainha, guerreira, exemplo de vida e perseverança; Géssica Tamires e Nícolas Renan, irmãos acolhedores e amorosos, que confiaram e me apoiaram irrestritamente; meus tios e tias, Socorro, Aristênio, Wellington, Sandra, Sistênio e tantos outros, por serem bons em fazer sorrir e serem melhores ainda em defender os seus. A eles, de modo especial, por me ensinarem a essência de todas as coisas boas e não tão boas desta experiência terrestre que nos faz humanos.

Aos meus queridíssimos amigos, àqueles com quem pude, durante esta caminhada, contar incondicionalmente para as dores de amor e de amigo, as lágrimas de alegria e tristeza, os sorrisos, momentâneos ou não, de felicidade, os olhares silenciosos mais sinceros que emudecem as palavras, mas se confessam amizade: João Ricardo, Theodora Barbosa, Thayse Oliveira, Ana Jacqueline, Hermano Oliveira, Tércio Leite e Rupaul também, que mesmo estando distante, me fez sorrir e me deliciar com suas maluquices.

Ao meu grande e inseparável amigo, minha alma gêmea [ou quase], Matheus Fragoso. Ele que vivenciou e vivencia comigo meus momentos mais tristes e felizes.

Aos meus mestres, admiráveis e inesgotáveis, que contribuíram grandemente para a minha formação acadêmica e pessoal, de modo especial: Adeildo Pereira, José Mário da Silva e Aloísio Dantas.

Mais uma vez, ao meu orientador, Aloísio Dantas, que me indicou o caminho mais sólido para a execução desta monografia.

À professora Carmen Verônica, primeiramente pela arguição deste trabalho, e, secundamente, por ter me acolhido, ainda no início do curso, em seus braços, durante a minha enriquecedora temporada no PIATI, pelos idos de 2009, e, também sob sua atenção, se encerra agora.

Enfim, a todos os importantes e imprescindíveis neste percurso.

Muito Obrigada!

*“Isto é tudo que tenho para oferecer.
Isto, e meu coração também”.*
(Emily Dickinson)

RESUMO

Esta pesquisa busca refletir, a partir de estudos das representações de língua, de norma e de reflexão linguística que informam a prática escolar, se propostas de ensino de gramáticas presentes na literatura são eficazes para o aprendizado de gramática em aulas de língua portuguesa. Considerando as críticas ao ensino tradicional de língua, analisam-se tentativas de responder a novas demandas que se alicerçam na ideia de que, reconhecendo as impropriedades teóricas e metodológicas da gramática tradicional, é necessário propor uma gramática que incorpore os avanços da ciência linguística, ou de uma nova forma de aproximação da tradição gramatical. Como arcabouço teórico que sustenta este trabalho, pode-se contar com as reflexões sobre o ensino de gramática realizadas por Bechara (1992), Câmara Jr. (1970), Haug (1987), Lemle (1989), Perini (1995) e Travaglia (1997). Pela leitura dos autores estudados, é possível encontrar regularidades significativas entre aqueles que criticam a gramática tradicional ou o modo como esta é ensinada. Em nossa pesquisa, propomo-nos pensar essas diferentes alternativas e sugerir algumas. O trabalho é de natureza teórica e de recenseamento crítico.

Palavras-chave: Gramática. Ensino. Propostas.

ABSTRACT

This research sought to investigate, based upon representative language, normative and reflexive studies that inform the teaching practice, if the teaching proposals concerning the grammar found in the literature are effective for grammar learning in Portuguese lessons. Taking into consideration the criticism regarding the traditional language teaching, we analyze attempts to meet the new demands that are founded in the idea that, the recognition of theoretical and methodological inadequacies in relation to the traditional grammar, makes it necessary to present a grammar that assimilates the advances of Linguistics or a new way to approach the traditional grammar. As theoretical framework to support this research, we present Bechara's (1992) reflections on grammar teaching, Câmara Jr. (1970), Haug (1987), Lemle (1989), Perini (1995) e Travaglia (1997). As we read the authors previously mentioned, it is possible to find significant regularities among those who criticize the traditional grammar or the manners in which it is taught. In our research, we intend to think about these alternative differences and suggest some others. This work presents a critical survey and is of theoretical nature.

Key-words: Grammar. Teaching. Proposals

Sumário

1. INTRODUÇÃO	11
2. O ENSINO DE GRAMÁTICA	14
2.1. Proposta de gramáticos: princípios e regras.....	14
2.2. Propostas de linguistas: da regra à norma.....	20
3. SUGESTÃO DE ENSINO DE GRAMÁTICA	38
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45

1. INTRODUÇÃO

Em 2011, o Ministério da Educação, através do Programa Nacional do Livro, distribuiu aos estudantes do ensino fundamental um livro de língua portuguesa da coleção “viver e aprender”, destinada ao público da modalidade de ensino EJA. O livro causou muita polêmica, pois abriu um debate sobre os usos da concordância. Tentando estudar a diversidade da língua, a autora, Heloísa Campos, que defendia a tese de que frases como “*Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado*” não podiam ser consideradas erradas, teve seu trabalho duramente criticado por uma grande massa que alegava a deturpação do ensino de língua portuguesa.

Em artigo publicado no site da revista *ISTOÉ*¹, chega-se a indicar que “se for levada a sério pelas escolas públicas, a obra vai condenar os jovens a uma escuridão cultural sem precedentes” e que esses jovens “não dominam a língua”. O site, assim como muitos outros da época, traz uma postura político-ideológica que se fundamenta em uma representação historicamente construída do que vem a ser a língua portuguesa e da estreita associação entre esta representação e uma noção vaga de gramática, também ela resultado do processo histórico de construção das sociedades letradas.

É exatamente esta confusão entre o que seja saber uma língua e saber sua gramática e as consequências danosas que tal confusão traz para o ensino regular de português para os falantes que essa pesquisa se justifica.

De fato, a primeira coisa que vem à cabeça quando se fala em saber português, particularmente em ambiente escolar, é a ideia do domínio de regras categóricas e explícitas que determinam como é que se deve falar e escrever. Daí porque da frase *eu não sei português* só faz sentido quando dita por um falante de português, tomando-se por referência a gramática da escola.

Registra-se, no entanto, que a própria definição de gramática é de difícil estabelecimento além do senso comum. É frequente a utilização da palavra

1

http://www.istoe.com.br/reportagens/paginar/138200_O+ASSASSINATO+DA+LINGUA+PORTUGUESA/2

gramática e de suas formas adjetivas (gramática x, y, z) com conceituação tácita e vaga, mesmo em especialistas sobre o assunto. Em um livro sobre o ensino de gramática no primeiro e segundo graus, encontram-se nada mais nada menos que 13 diferentes caracterizações do termo, tomados das mais diversas orientações teóricas, cada qual correspondendo hipoteticamente a um modo de representar a língua ou a uma orientação de estudo das línguas.²

Propostas mais atuais do ensino de língua têm posto em questão, com diferentes ênfases, a necessidade de se ensinar gramática e insistido na ideia de que não se pode confundir o estudo da linguagem com a gramática. Dada a força da tradição, contudo, a gramática, ainda que de forma imprecisa, continua sendo o objeto privilegiado do ensino de língua. Assim, para pensar esta questão é interessante estabelecer mais objetivamente as representações que se fazem de gramática e buscar, eventualmente, uma percepção mais aguda do problema.

Assim, este trabalho é uma tentativa de responder, partindo do princípio de que o conhecimento se constrói em função das interações sócio-históricas, um aspecto relativo à questão levantada: aquele que diz respeito às representações de língua, norma e de reflexão linguística que informam a prática escolar.

Na primeira seção, primeiramente, investiga-se os conceitos predominantes de gramática sob a visão de gramáticos, bem como, uma discussão, mesmo que aligeirada, do conceito de língua, já que cada conceito de gramática se baseia em uma determinada concepção de linguagem. Na segunda parte, analisam-se duas tendências que se construíram na tentativa de dar uma resposta de novas demandas resultantes das críticas a este ensino: a daqueles que, reconhecendo as impropriedades teóricas e metodológicas da gramática tradicional, propõem a construção de uma nova gramática, que incorpore os avanços da ciência linguística, ou de uma forma de aproximação mais crítica da tradição gramatical.

² Gramática Pedagógica. Gramática Normativa. Gramática Descritiva. Gramática Internalizada. Gramática Implícita. Gramática Explícita ou Gramática Teórica. Gramática Reflexiva. Gramática Contrastiva ou Transferencial. Gramática Geral. Gramática Universal. Gramática Histórica. Gramática Comparada. Gramática de Uso. (Cf. Travaglia, 1997)

Na segunda seção, observa-se a relação entre o conhecimento de gramática e a necessidade de aprender uma metalinguagem (ou, mais especificamente, a metalinguagem da gramática tradicional)

Finalmente, na conclusão, apresentam-se duas ideias fundamentais que norteiam este trabalho: a primeira é a de que o ensino de língua, inclusive no que diz respeito à reflexão metalinguística e aos conhecimentos formais da língua enquanto fenômeno, não se confunde com a apresentação formal de uma teoria gramatical nem se limita ao nível da frase. A segunda é a de que, considerando a equivocada e ideológica associação que se faz entre norma culta e escrita não há uma modalidade superior unificadora das variedades faladas do português, não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português padrão, O papel da escola deve ser o de garantir a todos acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela.

2. O ENSINO DE GRAMÁTICA

Nesta próxima subseção, nos proporemos a discutir o conceito, ou conceitos, de gramática predominante nos estudos linguísticos e nas práticas de ensino de língua. No entanto, torna-se indispensável, ainda que sinteticamente, discutir também o conceito de língua, já que cada conceito de gramática se alicerça em uma determinada concepção de linguagem.

2.1 Proposta de gramáticos: princípios e regras

O gramático Evanildo Bechara (1987) reconhece que no cotidiano há diferentes e conflitantes interpretações do termo *gramática*. Buscando contestar afirmações feitas pelo escritor Luis Fernando Veríssimo de que “a sintaxe é uma questão de uso, não de princípios” e que “a gramática precisa apanhar todos os dias para saber quem é que manda”, Bechara indica que o escritor confunde-se na referência ao termo, já que “emprega o termo único ‘gramática’ para se referir a realidades bem diferentes” (BECHARA, 1987, p.43) e propõe-se a desfazer a confusão.

Reconhece, então, quatro tipos de gramática: Gramática Geral, Gramática Descritiva, Gramática Textual (ou Análise Gramatical) e Gramática Normativa. À primeira, se associariam “os estudos dos escritores gramaticais e suas definições”, à segunda, “as tradições linguísticas consideradas como sistemas”, sendo sua preocupação “descrever e não definir”, à terceira caberia a identificação das funções gramaticais efetivamente expressa neste ou em qualquer texto”, já a gramática normativa (ou, segundo o próprio autor, “gramática do bom uso”), “disciplina que não será nem teoria, nem descrição”, caberia “o estabelecimento da norma culta, através de um corpo de recomendações de como se deve dizer, selecionadas e fixadas através de uma larga tradição de falantes de nível superior de instrução” (Idem, p.44-5)

A distinção se presta a sustentar a ideia de que cabe aos gramáticos não apenas procurar entender o funcionamento da linguagem (Gramática Geral) ou de uma língua (Gramática descritiva e Gramática Textual), mas

também estabelecer um padrão de correção, cuja finalidade seria garantir uma unidade linguística que, objetivamente, já existe e se mantém por fatores de qualquer ação normativa.

De acordo com Bechara (1987, p.45), haveria dois tipos de norma: uma que corresponderia ao “objetivamente comprovado como se diz, espontânea e prontamente em uma comunidade linguística”, e outra cujo conceito caracteriza o “bem falar” ou o “falar exemplar” da mesma comunidade, conceito este que resultaria de “critérios de correção e de valorização subjetiva do expressado”. Bechara distingue, assim, o “como se diz” do como “como se deve dizer”, associando esta segunda às práticas de ensino e, evidentemente, ao que considera padrão culto. As demais variedades, que seriam naturalmente diferentes do como se deve dizer, podem ser objeto de estudo da linguística, mas estariam erradas.

Com este raciocínio, Bechara mostra uma visão limitada de língua e da atividade do linguista, ao mesmo tempo em que supõe que a prescrição possa ocorrer independentemente da percepção da própria realidade linguística. Conforme Lyons (1979, p. 9), “as gramáticas escritas pelos filólogos helenistas tinham dupla finalidade: combinavam a intenção de estabelecer e explicar a língua dos autores clássicos com o desejo de preservar o grego da corrupção por parte dos ignorantes iletrados”. O erro clássico está exatamente na subordinação da língua falada à língua escrita e à maneira como se entende a evolução das línguas.

Ao distinguir dois modos de tratar o fenômeno da linguagem, Bechara reforça, ainda que o disfarce com sua referência à linguística, o preconceito contra a língua comum e efetivamente realizada pelos falantes de uma comunidade. Este preconceito, que está cristalizado no pensamento tradicional, expressa-se plenamente na própria ideia de chamar *língua histórica* ou *língua de cultura* as línguas de tradição escrita da civilização ocidental.

Se é fato que a gramática tradicional, em seus primórdios, não distinguia claramente entre o descrever e o normatizar, e daí decorrer o erro clássico de que fala Lyons, também é fato que, em primeiro lugar, estava a atitude de o ser humano querer explicar os fenômenos que observava e, nesse sentido, ela era

evidentemente científica. Apenas uma visão que não leva em consideração a história pode deixar de considerar que a linguística contemporânea, com suas características particulares, resulta desta mesma postura de investigação e de indagação.

De todo modo, não faz sentido imaginar um professor de gramática cuja prática não esteja sustentada pela linguística. O problema reside exatamente no estabelecimento artificial das funções e até nos modos de pensar e representar a linguagem. A separação entre gramático e linguista que Bechara faz, baseando-se em uma hipotética distinção de duas normas, é fortemente preconceituosa.

Ao contrário do que queriam os gramáticos tradicionais, é precisamente a linguística que pode fundamentar os estudos de língua, incluindo-se o que se entenda por gramática, seja na universidade, seja na escola. Esta posição tem sido defendida inclusive por quem defende a necessidade do ensino de uma gramática teórica:

O estudo da gramática de uma língua não pode dispensar o estudo da teoria e da metodologia linguísticas. (...) O grande perigo é transformar a gramática – uma disciplina já em si um tanto difícil – em doutrina absolutista, dirigida mais ou menos exclusivamente à correção de pretensas impropriedades linguísticas dos alunos. (PERINI, 1995. p. 35; 33)

Negar que existam papéis diferentes (o do gramático e o do linguista) não significa negar que existam diferenças de objetivos entre a investigação científica e o ensino de língua.

De qualquer modo, o raciocínio de Bechara exemplifica bem o modo como a tradição gramatical escolar informa o senso comum: sua noção de correção linguística produz uma visão restrita e descontextualizada de norma linguística e reforça a ideia de que “falar corretamente” é sinônimo de desenvolvimento coletivo e sucesso individual. Novamente, é Lyons (1979, p.2) quem adverte que muitas crenças e valores de senso comum relativos à linguagem incrustados na sociedade e na escola têm sua origem em especulações de gramáticos antigos e medievais.

Já Perini, em sua *Gramática descritiva do português*, dedica-se a defender a importância do ensino formal de gramática na escola, mas recusa a gramática tradicional porque esta, além de ser “arcaica e desatualizada em relação aos resultados teóricos e práticos da pesquisa linguística das últimas décadas” e estar impregnada de um “normativismo sem controle”, não tem “coerência teórica e adequação à realidade”. Propõe, então, uma nova gramática, baseada em uma “maneira realmente nova de descrever a estrutura do português, partindo de princípios muito mais rigorosos que aqueles em que se baseiam as gramáticas atuais, para chegar a uma análise bastante diferente da atual” (PERINI, 1995, p. 21).

Perini reconhece que não é preciso saber gramática para desenvolver a habilidade de ler e escrever bem, mas vê duas outras razões que justificam o ensino formal de uma gramática descritiva do português no ensino regular de primeiro e segundo graus: um componente cultural e um componente de formulação de habilidades.

O componente cultural diz respeito a determinados conhecimentos que, apesar de não terem aplicação para a vida prática viável, seriam considerados pela sociedade parte integrante da formação do cidadão, do mesmo modo que certos conhecimentos de química, história, biologia, etc.

Seu argumento mais forte, no entanto, está no componente de formação de habilidades:

as habilidades de raciocínio, de observação, de formulação, de testagem de hipóteses – em uma palavra, de independência de pensamento – são um pré-requisito à formação de indivíduos capazes de aprender por si mesmos, criticar o que aprendem e criar conhecimento novo. (...) A grande contribuição que o ensino de gramática encerra reside na possibilidade de ajudar o desenvolvimento das habilidades mencionadas, isto é, o ensino gramatical pode ser um dos meios pelos quais nossos alunos crescerão e se libertarão intelectualmente. (PERINI, 1995, p.31).

Mas, o autor adverte isto só será possível se se entender “o estudo da gramática como parte da formação científica dos alunos”, já que “não se pode estudar a gramática sem ao mesmo tempo fazer a gramática”. (Idem, p. 32).

O autor se propõe ao mapeamento das funções sintáticas do período (ainda que não estipule claramente o que seja período) e uma classificação das palavras em função do seu comportamento sintático, buscando, “manter-se tão próximo quanto possível da análise tradicional, para não exigir do leitor um esforço maior do que o necessário” (ib. idem, p.23). De fato, certamente por saber que a prática escolar se faz em função da teoria tradicional da gramática, Perini nomear esta como sua interlocutora privilegiada.

O primeiro grande mérito da gramática de Perini está em elevar a discussão sobre gramáticas descritivas gerais do português e a pertinência do ensino sistemático de uma gramática formal no ensino regular para outro patamar. A coerência de seu trabalho e a busca insistente de uma solução para um problema que muitos apontam dão a seu trabalho um valor inconsistente.

Há, entretanto, outros méritos. Diferentemente do que ocorre com a gramática tradicional, esta não coloca como dogmática ou definitiva e, mais ainda, reconhece os limites de sua possibilidade. Ela traz, na opinião do autor, aquilo que está ao alcance do conhecimento da ciência; e a linguística, mais que outras, é uma ciência na qual as dúvidas e incertezas são muito grandes. É ilusão (termo usado pelo próprio autor) crer que qualquer teoria da linguagem possa dar conta de toda língua, como normalmente querem fazer crer as gramáticas tradicionais.

Por outro lado, Perini é bem sucedido em sua busca de estabelecer uma coerência entre as definições e suas aplicações (fugindo assim da dicotomia gramatical explícita e doutrina gramatical implícita, que vê como um dos problemas centrais da gramática tradicional), bem como em fixar-se ao nível formal da descrição. É verdade que estas decisões multiplicam as categorias sintáticas, trazendo novas dificuldades para a exposição; isto, no entanto, defende-se o autor, decorre antes de mais nada da realidade dos fatos da língua que de sua opção.

Finalmente, destaca-se a atualidade dos procedimentos analíticos adotados pelo autor, rompendo tanto com a tradição racionalista das gramáticas tradicionais. Suas opções, entretanto, conduzem a certas consequências sérias para uma percepção crítica da linguagem.

Uma das mais delicadas, por suas implicações para a representação do conceito de língua, é a decisão do autor de optar por fazer uma gramática da “variedade padrão da língua português, na sua modalidade escrita”. Ao assim decidir, mesmo reconhecendo que não existem variedades melhores ou piores para a linguística, ele se inclui, inevitavelmente, na tradição normativa, já que um dos instrumentos de legitimação e imposição de uma variedade como padrão é exatamente o fato de ser gramaticalizada.

Mesmo considerando que sua postura é apenas descritiva, não se pode desconsiderar que, em uma sociedade complexa, as variedades linguísticas não estão imunes nem a influências recíprocas, nem às pressões sociais e ideológicas, caracterizando-se, em grande parte pela avaliação subjetiva que delas fazem os falantes. Neste sentido, erra o autor ao assumir que “cada variante tem seus domínios próprios, onde é senhora quase absoluta” (PERINI, 1995, p. 25), desconsiderando a multiplicidade de variedades em disputa num mesmo espaço social .

Não se pode esquecer ainda que os textos escritos são produzidos em situação de forte motivação a partir do modelo que a norma culta determina, isto é, conforme estabelecem as gramáticas de cunho normativo, de modo que, em nenhuma hipótese uma gramática desta modalidade corresponde à gramática internalizada dos falantes.

De qualquer modo, ao assumir que faz uma gramática do português escrito, Perini reconhece que a norma culta oral não se estrutura da mesma maneira que a escrita e, deste modo, tenta escapar do equívoco de Câmara Jr., que faz uma gramática do português falado e escrito, apesar de reconhecer que a fala e escrita se comportam de maneiras distintas.

Apesar de assumir que sua concepção de padrão escrito é a linguagem usada em textos jornalísticos e técnico, Perini não apresenta nenhum estudo sobre isto, nem sequer os casos que analisa são retirados de textos escritos: praticamente todos os exemplos de Perini são frases típicas de linguista, a maioria delas inspiradas em situações do cotidiano próprias da linguagem ora, o que indica que o linguista está trabalhando com uma representação ideal do que seja a norma escrita.

Uma situação delicada consequente da opção de Perini por uma análise estritamente formal ocorre com a própria nomenclatura que adota. Que quer dizer *possessivo*, *determinante*, *quantificador*, etc? São expressões que, tanto na linguagem comum como na prática linguística, se sustentam em definições semânticas, das quais não podem ser abstraídas. Supor uma taxionomia nestas condições é desconsiderar toda a prática científica e a própria organização da língua.

Outra opção problemática é considerar a frase como instância máxima de análise. Trata-se, neste caso, de uma velha polêmica da linguística contemporânea e os trabalhos na área da gramática textual, teoria da enunciação e análise do discurso, que têm insistido na limitação que este recorte implica. Uma delas o próprio autor assume, ao excluir do escopo de sua gramática as relações anafóricas, entendidas como parte do estudo dos enunciados. Ora, uma das críticas à gramática tradicional é exatamente que esta desconsidera o fato de que a língua só existe nos discursos efetivamente produzidos e que os textos se articulam, também, através de relações anafóricas. Muitas das construções que Perini considera agramaticais ganham forma e sentido nos textos que aparecem. A questão não está, portanto, na discussão de se tal ou qual elemento pode aparecer em uma frase isolada, mas de que modo a sintaxe da língua entra na constituição dos discursos.

Na próxima subseção analisam-se duas tendências que se construíram na tentativa de dar uma resposta de novas demandas resultantes das críticas a este ensino: a daqueles que, reconhecendo as impropriedades teóricas e metodológicas da gramática tradicional, propõem a construção de uma nova gramática, que incorpore os avanços da ciência linguística, ou de uma forma de aproximação mais crítica da tradição gramatical.

2.2. Propostas de linguistas: da regra à norma

Mattoso Câmara Jr. é um dos maiores linguistas da primeira geração da linguística para o estabelecimento desta ciência no Brasil. De formação

estruturalista, defendia a necessidade de um estudo sistemático e rigoroso do português do Brasil centrado nos princípios da escola estruturalista.

Câmara Jr. (1970), em sua seu projeto inconcluso de uma gramática descritiva do português falado do Rio de Janeiro, distingue gramática descritiva (“científica e desinteressada”) da gramática normativa (que se importaria “por injunções de ordem prática dentro da sociedade”). O autor considera ambas significativas, mas defende que “a gramática normativa depende da linguística sincrônica, ou gramática descritiva em suma, para não ser caprichosa e contraproducente” (Camara Jr., 1970. p. 15).

A prática dos gramáticos normativos e do professor de língua, no entanto, afirmava o linguista há quase trinta anos, é outra:

Impõem as suas regras paxistas como sendo linguísticas. Corrigem às cegas, sem tocar no ponto nevrálgico do procedimento linguístico que querem corrigir e com isso só criam confusão e distúrbio. Partem do princípio insustentável de que a norma tem de ser sempre a norma, e fixam um padrão social altamente formalizado como sendo o que convém sempre dizer. (Idem, p. 16).

Insiste Câmara Jr que este erro decorreria de uma atitude dogmática por parte dos gramáticos e professores, assim como de seu desconhecimento da linguística estrutural descritiva do português e da falta de uma descrição para fins didáticos do português. Dispõe-se, então, a “fornecer-lhes uma gramática descritiva desinteressada de preocupações normativas” (Idem, p.16).

Sua primeira decisão diz respeito à modalidade a ser descrita, já que reconhece que “a língua é variável no espaço e na hierarquia social, ou ainda em um mesmo indivíduo conforme a situação em que se acha” (Idem, p.16) e que qualquer modalidade linguística pode ser objeto de descrição. Como, no entanto, crê que o ensino deve valorizar a norma culta, propõe-se a “descrever a língua portuguesa, no Brasil, tal como é usada pelas classes ditas ‘cultas’ em um registro formal, isto é adequado às situações sociais mais importantes” (Ibidem, p.”18). Vale observar que Câmara Jr não dispunha de corpus com o qual pudesse trabalhar, lançando mão de seu próprio conhecimento da

modalidade que pretendeu descrever, o que, certamente, aproximou a fala culta do português padrão escrito em sua análise.

Câmara Jr. divide a apresentação da *Estrutura da língua portuguesa* em duas partes independentes: na primeira, traz uma descrição da segunda articulação – a fonologia-, em que identifica de maneira bastante aguda e ainda muito atual o quadro fonológico do português culto falado no Rio de Janeiro; na segunda, oferece uma análise do sistema morfológico, em que apresenta uma proposta de classificação dos vocábulos formais, com especial atenção à identificação dos morfemas e do sistema de flexão em português.

A classificação desenvolvida por Câmara Jr. considera três critérios básicos: o semântico, o formal ou mórfico e o funcional, sendo que os dois primeiros estão intimamente associados, formando praticamente um único critério morfo-sintático, já que “o sentido não é qualquer coisa de independente, ou mais precisamente, não é apenas um conceito; conjuga-se uma forma” (Idem, p.77). A partir daí, identifica dois grandes grupos de vocábulos: um incluindo o verbo, o nome e o pronome (os dois últimos, subdividindo-se em substantivo, adjetivo e advérbio, conforme se caracterizem enquanto termo determinado ou termo determinante); e outro incluindo os conectivos, que abarcariam o pronome relativo, as conjunções e as preposições, segundo a classificação tradicional. Sua análise dá maior ênfase aos nomes (substantivos e adjetivos), verbos e pronomes. As classes relacionais (os conectivos), apesar de identificadas, não são objeto de descrição.³

O estudo dos processos de flexão busca estabelecer regularidades. A exposição deixa claro que não se pode falar em flexão para os casos de aumentativo, superlativo e gênero, quando este não é marcado pelo processo desinencial.

Efetivamente, a Estrutura da Língua Portuguesa não teve, no ensino de língua na escola regular, praticamente nenhuma influência direta, provavelmente, por seu afastamento da gramática tradicional, pelas diferenças

³ Conforme esclarecem os editores em nota que abre o livro, a Estrutura da língua Portuguesa deveria ser uma “gramática completa”, o que acabou não acontecendo por ter falecido o autor antes de terminá-la.

terminológicas com a nomenclatura gramatical brasileira e pelo forte dogmatismo que importa nesta área, de modo que seu estudo do sistema fônico e dos mecanismos de flexão do português acabou por servir mais às pesquisas da linguística do que propriamente a seu projeto explícito.

Em sua análise dos gêneros dos nomes, por exemplo, Câmara Jr., após chamar atenção para a conclusão que se faz entre gênero - uma característica formal da língua - e o sexo insiste que não há nenhuma base linguística ver palavras diferentes, tais como homem e mulher ou bode e cabra como sendo o feminino da outra – “na descrição da flexão de gênero em português não há lugar para os chamados nomes que variam em gênero por heteronímia” e conclui: “as divisões das nossas gramáticas a respeito do que chamam de inadequadamente “flexão de gênero são inteiramente descabidas e perturbadoras na exata descrição gramatical” (Câmara Jr., 1970, p.89). No entanto, praticamente todas as gramáticas escolares continuam falando que mulher é feminino de homem, sem querer trazer uma observação sobre o fato.

Cabem aqui algumas observações sobre sua defesa da gramática normativa e sua opção por “descrever a língua portuguesa, no Brasil, tal como é usada pelas classes ditas ‘cultas’ em um registro formal, isto é adequado às situações sociais mais importantes” (Idem, 12).

Primeiramente, registremos a impossibilidade de qualquer descrição linguística desinteressada e neutra da modalidade escolhida. Como se não o bastante o fato de que a própria escolha implica numa exclusão, a norma culta, uma vez que se impõe “por injunção de ordem prática dentro da sociedade”, não constitui logicamente uma forma linguística efetivamente realizada, mas sim um conjunto de regras de uso que servem de referência para a produção e avaliação de enunciados. Sabemos hoje que sequer as pessoas ditas cultas falam, mesmo em situações formais, conforme as regras da norma padrão. Dadas as diferenças entre escrita e oralidade na organização do discurso, é impossível supor que sigam as mesmas regras. Câmara Jr. mostra-se consciente disto quando afirma que “a língua escrita se manifesta em condições muito diversas da língua oral” (Ibidem, p.19); “não produz fielmente a fala; ela tem leis próprias e tem um caminho próprio” (Ibidem, p. 20); e que “a

norma não pode ser uniforme e rígida. Ela é elástica e contingente, de acordo com cada situação específica” (Ibidem, p.19 e 16).

Conforme já vimos, o que efetivamente ocorre é uma representação ideal de um falar “correto” que toma a escrita por referência, fato que o próprio autor reconhece ao criticar a prática tradicional: “é a escrita que as gramáticas normativas escolares focalizam explícita ou implicitamente. (...) Os professores partem da ilusão de que, ensinando-a, estão ao mesmo tempo ensinando uma fala satisfatória” (Câmara Jr., 1970, p. 19).

Também não é possível concordar com sua afirmação de que o domínio da norma culta “possibilita a clareza e a eficiência da capacidade de comunicação dos indivíduos”. Esta afirmação só poderia ter sentido, e mesmo neste caso não há certeza, no interior de um grupo de falantes cuja modalidade tenha por referência a norma. Muito mais do que o domínio da norma, é o acesso à informação que pode garantir, para os casos em que ela se faz necessária, maior eficiência comunicativa.

Sabemos igualmente que não é erro, mas sim o status social do falante que conduz efetivamente ao preconceito. Mesmo que o ensino da norma culta condene igualmente “nós vai” e “chama-me atenção os desdobramentos”, já que em ambos os casos não se faz a concordância do sujeito com o verbo, é evidente que a primeira forma é mais estigmatizada, e isto porque não se conformam aos padrões da variedade linguística dos falantes socialmente mais favorecidos.

De qualquer modo, o trabalho de Câmara Jr. evidencia a distância que há entre as gramáticas escolares e uma percepção minimamente objetiva do fenômeno linguístico e da realidade do português atual.

Macambira (1987), em *Estrutura morfo-sintática do português*, se apoia na gramática tradicional e segue a Nomenclatura Gramatical Brasileira. Porém, a presença estruturalista se manifesta já na citação de Saussure na abertura do primeiro capítulo, chamando a atenção para o caráter formal da língua, “o verdadeiro e único objeto da linguística” e permeia os capítulos iniciais, nos quais o autor faz algumas considerações sobre o modo de organização de uma

língua, com ênfase na forma da palavra e no sistema morfossintático, incorporando conceitos como os de morfema, forma livre e forma presa, classes abertas e fechadas, os quais não estão previstos na NGB, bem como na indicação de que a descrição de uma língua deve considerar, em primeira instância, os aspectos formais e ser rigorosamente científica.

Macambira, diferentemente de outros autores que, ao apresentarem sua proposta, trazem uma série de exposições de razões fundamentado-a, não faz uma análise detalhada da situação do ensino de gramática ou mesmo do modo como a gramática tradicional vem sendo oferecida em manuais didáticos. A motivação de seu trabalho encontra na breve introdução que faz de sua obra, a seguinte justificativa:

Não se trata de abolir a gramática tradicional, que tantos e tão bons serviços prestou e vem prestando ao estudo e ao ensino das línguas, nacionais ou estrangeiras. O que cumpre e urge é favorecê-la com a conquista da linguística moderna já que são inúmeras e se alargam a cada passo. Não é mais possível ensinar pela boca de Apolônio Díscolo, que viveu e gramaticou no século segundo da era cristã. O termo gramatiquice testemunha penosamente o descritério que invadiu a esfera dos estudos gramaticais e adverte-nos que se deve mudar, considerando-se o que esteja certo e alterando-se o que for errado (MACAMBIRA, 1987, p. 14)

Desta exposição, deve-se depreender que o autor assume como necessário o ensino sistemático de gramática, mas reconhece que a gramática tradicional precisa de maior sistematização e atualização e que seu ensino, tal como se dá, está desacreditado. A solução seria, então, a incorporação das descobertas da linguística á análise da língua.

A gramática de Macambira limita-se, como indica o título da obra, à morfossintaxe, sem nenhuma consideração à fonologia. É notável o esforço do autor para manter constante a aplicação dos critérios de análise que determina como legítimos no início de seu trabalho. Para desenvolver sua exposição, o autor recusa, conscientemente, o modo de análise da tradição gramatical, já que esta, apesar de também usar os mesmos critérios “fá-lo dentro de critérios heterogêneos, ora prevalecendo o mórfico, ora o sintático, ora o semântico, sem determinar, portanto, a hierarquia dos critérios” (Ibdem, p.19). Distingue,

então, em critérios independentes, os aspectos mórficos, sintáticos e semânticos de cada categoria (classe gramatical ou termos da oração), apresentando-os um a um separadamente.

Na classificação dos vocábulos, Macambira prioriza os critérios mórficos e sintáticos, lançando mão de critérios semânticos “como simples ponto de referência, somente para fazer a oposição igual\diferente, e não para conceituar” (Idem, p.21).

No caso da estrutura sintática, contudo, o autor retoma, pelo menos parcialmente, a base lógica da gramática tradicional. Assim, apesar de continuar a distinguir os aspectos mórficos, sintático e semântico, que passa a ser o elemento de caracterização da função, atribuindo ao sintático uma função comprobatória, que se faz através de provas de identificação, e ao mórfico o papel de reconhecimento das classes de palavras que podem exercer a função previamente definida.

Em suma, podemos dizer que a gramática de Macambira avança em relação à prática tradicional, preocupando-se em trabalhar com critérios explícitos e não se prendendo a dogmas, mostrando a intenção científica e independência intelectual. Mesmo assim, apesar de ter uma postura inovadora e essencialmente descritiva, como fica evidente na preocupação em comparar o português com outras línguas e fazer contrastes de registro de formas mais populares distintas do padrão que adota, o autor não deixa de lado a supervalorização da norma culta, como se pode notar na importância relativa que dá a diferentes aspectos da descrição. A discussão sobre acusativo com infinitivo, por exemplo, um fenômeno típico do padrão normativo, recebe na gramática de Macambira tanto espaço quanto a descrição do substantivo e retoma a discussão sobre a base latina desta construção. E mesmo registrando que as formas populares do tipo *deixei ele esperar* tem estrutura gramatical, não deixa de incluir em sua observação, uma certa “correção”: como o povo não é latinista, não pode sentir esta importação, e por isto fala incorretamente com base noutro padrão estrutural” (Ibidem, p.237).

Hauy (1987), em sua obra, *Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa* aponta para um conflito inerente à gramática tradicional,

devido à “diversidade de conceituação dos fatos gramaticais” (idem., p.2). A autora realiza um trabalho minucioso acerca de falsas definições, má exemplificação e diversidade de conceituação e multiplicidade de análises nas gramáticas pedagógicas disponíveis ao público brasileiro, tanto de autores que possuem mais evidência no âmbito acadêmico, quanto aqueles mais conhecidos popularmente.

Fundamentando-se nos estudos sobre o conceito de definição nos manuais de lógica, a autora afirma que “a maioria das definições dos fatos gramaticais da sintaxe portuguesa é falsa, no sentido de que não só contrariam princípios fundamentais do conceito de definição como também certos princípios lógicos do pensamento” (idem., p.7). Para tanto, examina as definições de oração presentes nas gramáticas tradicionais, e, em sua maioria, esse material analisado tem por fundamento a ideia de oração como *expressão de um juízo* e mostra que ficam exclusas uma diversidade de tipos de orações, como as subordinadas, as imperativas, as interrogativas, as optativas e até mesmo as orações principais, quanto apartadas de suas subordinadas. Assim, a definição presente nessas gramáticas só se aplicaria às orações absolutas declarativas, como o exemplo a seguir: *O ministro da fazenda promete corte de despesas*. Nesse contexto linguístico, a oração é una, definida por um sujeito lógico “o ministro da fazenda” e um predicado lógico “promete corte de despesas”, porém, em orações subordinadas como *O ministro pediu afastamento do seu cargo, porém a presidenta quer que retorne*, a segunda e terceira orações isoladamente não expressam nenhum juízo, dessa forma, não poderiam ser consideradas orações.

Quanto à má exemplificação, que talvez possa ser considerada uma das falhas mais significativas das gramáticas normativas, Haury (idem) salienta que uma mesma estrutura pode receber diferentes classificações, dependendo do estudioso que a analisa, a modelo de exemplificação, a expressão “*como*” em: O povo o indicou como o melhor ministro de todos os tempos. Para Celso Cunha, a expressão será classificada como um conectivo, já para Rocha Lima, trata-se de uma palavra, Cândido de Oliveira a indica como se tratando de uma preposição e assim uma confusão se instaura na mente daquele que pretende realizar um estudo comparativo entre gramáticas.

Em relação à *diversidade de conceituação e multiplicidade de análises*, a autora supracitada pronuncia-se tanto no que diz respeito ao estudo do período, quanto no da oração. No estudo das vozes verbais, Haüy identifica quatro classificações diferentes: ativa e passiva, passiva e reflexiva; ativa, passiva, reflexiva e impessoal; e ativa, passiva e medial, o que lhe permite constatar que

tal diversidade de conceituação é conseqüentemente diversidade de análise dos fatos, que a gramática normativa, que deveria ser ordenada, uniforme, coerente, mostra-se, no campo da sintaxe, como um aglomerado de lições divergentes, contraditórias e omissas, tantas vezes ainda empobrecida, como já vimos, por má exemplificação (HAUY, 1987, p.89).

A autora não chega a propor uma solução para os problemas encontrados, ainda que apresente sua interpretação para os casos que analisa mais longamente, no caso, o estudo do aposto e das vozes verbais. Seu trabalho, neste sentido, se torna muito mais indicativo que propriamente prescritivo. Por isso, a mesma adverte que, apesar do tom negativista que traz sua pesquisa, esta considera relevante a “elaboração de uma gramática portuguesa padrão, para fins didáticos, baseada na investigação rigorosa e objetiva dos fatos gramaticais e ancorada na coerência e uniformização dos conceitos em uma atitude científica” (Idem, p.5)

Apesar de sua crítica categórica às gramáticas tradicionais, Haüy não leva em consideração que os problemas que identifica não se resolvem no interior da tradição gramatical, os conflitos, as incoerências e equívocos não ocorrem devido à contemporânea competência de seus autores, mas à própria doutrina da gramática tradicional, e deixa de lado boa parte dos estudos linguísticos, de modo que acaba incluindo-se ao mesmo âmbito que denuncia.

Em uma primeira impressão, parece que a autora não objetiva questionar a legitimidade do ensino da gramática tradicional ou a adesão teórica aos fundamentos que a constituem, e termina por uma defesa apenas da correção dos compêndios gramaticais, ou seja, uma revisão crítica.

A proposta de revisão, ou revisitação, do ensino de gramática, em particular da morfossintaxe, de Miriam Lemle, parte da ideia de que o ensino não tem se

beneficiado dos avanços da linguística, mantendo-se, portanto, limitado à tradição gramatical. Apesar de não dizer explicitamente, pode-se inferir que o ensino tradicional precisa de descrições mais precisas e explícitas, o que só pode ocorrer com o estabelecimento de uma ponte com a linguística teórica.

Lemle(1989) identifica um desencontro entre a linguística teórica o ensino escolar da gramática, atribuindo a carga maior de responsabilidade à linguística, em grande parte pela incompatibilidade entre as teorias gramaticais contemporâneas e a atividade prática do professor. Sua proposta é aproximar os dois polos através da aplicação da teoria da gramática gerativa Chomskyana à descrição linguística do português em nível pedagógico, usando, sempre que possível, a mesma metalinguagem, de tal modo que o resultado final seja “um esquema de descrição gramatical do português não tão afastado daquele tradicional, porém formulado de maneira mais explícita e fundamentada teoricamente” (LEMLE, 1989, p.3). É esta perspectiva que explica a constante comparação que faz entre a gramática escolar e a que ela propõe.

A análise sintática de Lemle consiste na aplicação da teoria x-barras (sem estabelecer uma determinada modalidade) na análise do período do português, incluindo:

1) *Uma reanálise das classes gramaticais* estabelecidas a partir de suas características morfológicas, seu comportamento sintático e sua função semântica, acompanhada de uma discussão específica de casos de classificação problemática. Das dez categorias lexicais identificadas, apenas duas coincidem com as da gramática tradicional: o adjetivo e o verbo; quatro recebem o mesmo nome, mas têm escopos diferentes: a preposição, a conjunção, o advérbio e nome (que inclui os substantivos e pronomes substantivos); e quatro resultam de rearranjos e reinterpretações das classes tradicionais: o determinante (que incluem os artigos definidos e indefinidos, os demonstrativos e os indefinidos), o quantificador (que se engloba os pronomes indefinidos *todos* e *ambos*), o complementizador (o *se* e o *que* integrantes e um elemento foneticamente vazio) e o antecessor (o pronome relativo que na gramática tradicional corresponde aos pronomes e advérbios interrogativos).

2) Uma análise da estrutura sentencial, cujo mapeamento se faz através do mapeamento de diagramas em árvore, o que, para a autora, traz a

vantagem de reunir numa só imagem dois tipos de informação: os nós terminais da árvore fornece a categoria lexical de cada uma das palavras da sentença e os nós não-terminais descrevem a maneira pela qual as palavras se ligam umas as outras, formando camadas de sintagmas cada vez mais abrangentes (LEMLE, 1989, p. 95)

Diferentemente de Perini, Lemle não desenvolve uma taxionomia para as funções sintáticas, que se identificam ou enquanto sintagmas que resultam da projeção das próprias categorias lexicais (Sintagma nominal, Sintagma verbal, Sintagma adjetivo, Sintagma adverbial, Sintagma preposicional) ou como sendo a própria estrutura da sentença.

3) *A identificação de alguns recursos sintáticos essenciais*, como a recursividade, as regras de expansão e de derivação e a elipse (“nós vazios”), que garantiriam a estruturação das sentenças e dos sintagmas.

Lemle(1989) assume em seu agrupamento a favor do ensino de gramática que a “ênfase da tarefa do professor de língua materna é a de estimular no estudante a capacidade de compreender e produzir textos” (p.1). No entanto, mesmo reconhecendo que “o conhecimento consciente da gramática não é suficiente nem necessário para o desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão” e que não há nenhum estudo que traga evidências que justifiquem “a crença da própria tradição do ensino escolar de gramática de quem conhece a gramática da língua está mais preparado para expressar-se” (p.89), Lemle defende que isto “não significa que o conhecimento da gramática não possa favorecer um desempenho mais sofisticado e rico” (Idem, p.90).

Para a autora, o “conhecimento de regras pode ajudar a identificar e corrigir falhas de desempenho” e garantir aos sujeitos “uma gama mais rica de construções frasais e uma capacidade de jogo aumentada com oposições semânticas sutis”. O aprimoramento da linguagem, os efeitos estilísticos, o melhor proveito de alternativas de construções e do uso do léxico seriam “habilidades que requerem, para a otimização de seu desenvolvimento, o domínio do instrumento conceitual que permite a conscientização da

capacidade linguística: a metalinguagem gramatical e a gramática”. Mais ainda, afirma que

sem o conhecimento da metalinguagem gramatical e da gramática propriamente dita, fica, sem dúvida alguma, muito diminuída nossa capacidade de burilar conscientemente a expressão do nosso pensamento e efetuar opções refletidas entre as formas quase sinônimas, que quase dizem mas ainda não dizem o que queremos dizer (LEMLE, 1989. p. 90).

Além disso, o ensino de gramática se justifica por ser um instrumento privilegiado para levar o educador a tomar uma postura ativa de quem faz ciência. “O descobrimento de regularidades paradigmáticas e a observação e reformulação de regularidades gramaticais deveriam ser estimulados como uma inestimável exercitação do saber pensar” (p.88).

Apesar de análise sintática de Lemle ser bastante inovadora, a defesa que faz a autora da importância do conhecimento da gramática e da metalinguagem gramatical é algo contraditória. Dada a sua argumentação, aquele que as desconhece não tem capacidade de jogar com a linguagem, além de não poder corrigir seus erros de performance. Sua crítica ao normativismo que teria “efeitos coercivos sobre a espontaneidade da expressão”, além de “funcionar a serviço de uma ideologia elitista que privilegia, através do prestígio mitificado uma forma de falar, um dado subgrupo social em face dos demais” (p.87), não encontra eco em sua argumentação a favor do ensino da gramática.

Podemos, contudo, entender que a autora, quando se refere ao ensino normativo da língua, está enfatizando, a modalidade escrita, que aparece como uma necessidade de civilização ocidental.

O trabalho de Travaglia (1997) resulta da tentativa de organizar diversas sugestões de reformulação do ensino de língua que se têm feito e apresenta-se como uma proposta de ensino de gramática desde uma “perspectiva da interação comunicativa e do funcionamento do funcionamento textual-discursivo da língua” (Idem, p.236). Desde o início, fica evidente que o autor elege como interlocutor o professor de língua portuguesa de primeiro e segundo grau, o que certamente explica o caráter didático de seu livro.

Partindo do reconhecimento de que o ensino como feito atualmente é improdutivo, artificial e sem significado para o aluno e que o ensino de gramática tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se as regras da gramática normativa, Travaglia defende uma reformulação no ensino de modo a criar condições para que ele possa cumprir seus objetivos, assim definidos: desenvolver a competência linguística do aluno, isto é, desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos; levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão e ensinar a variedade escrita da língua, objetivo que considera mais estrito do que o primeiro, já que a variedade culta e escrita “são formas adequadas ao uso apenas em determinados tipos de situação de interação comunicativa” (TRAVAGLIA, 1997, p.19); Levar o aluno ao conhecimento das instituições linguísticas, da instituição social que a língua é, ao conhecimento de como está constituída e de como funciona (sua forma e função); levar o aluno a ser capaz de pensar e raciocinar cientificamente.

Considerando que “não há bom ensino sem o conhecimento profundo do objeto de ensino (no caso a língua portuguesa) e dos elementos que dão forma ao que realizamos em sala de aula” (idem, p.19), Travaglia divide seu livro em duas partes.

A primeira, dedicada à apresentação de “questões fundamentais para o ensino de gramática”, traz resenhados alguns dos trabalhos mais significativos da reflexão sobre linguística e ensino. Ali se encontram, de forma pouco articulada e nem sempre coerente, exposições sobre concepções de linguagem, concepções de gramática e tipos de gramática, tipos de ensino de língua, variação linguística, e texto e discurso.

A segunda dedica-se à apresentação de um modelo de ensino de gramática “basicamente voltado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, com o auxílio de um pouco de gramática teórica e normativa” (Idem, p.108), sempre a partir de uma perspectiva textual, o que permite “que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso” (Idem, p.109).

O autor insiste repetidas vezes que o trabalho deve partir da realidade e dos interesses do aluno e se construir em bases reais de interação comunicativa,

em uma postura não normativista (“é preciso substituir definitivamente a ideia de uso certo ou errado pelo uso adequado e não adequado” – Idem, p.66), ainda que o ensino prescritivo se justifique pela importância da variedade de prestígio, “necessária a obtenção de certos benefícios dentro da sociedade em termos de promoção e mobilidade social” (Idem, p.64). Além disso, enfatiza a importância da variedade de prestígio, “necessária à obtenção de certos benefícios dentro da sociedade em termos de promoção e mobilidade social” (Ibidem, p.64). Além disso, enfatiza a importância da integração das atividades de leitura (compreensão de texto), redação (produção de texto) e gramática para o sucesso dos objetivos estabelecidos.

Como se pode ver, a interpretação de Travaglia (1997) do que venha a ser gramática é bastante ampla e confunde-se como próprio ensino de língua, abarcando, além da gramática do certo e do errado, o desenvolvimento das habilidades de expressão e comunicação e o estudo metalinguístico. De fato, o autor propõe que se entenda a gramática pedagógica como sendo “o conjunto de elementos da descrição da língua existentes na pesquisa linguística que o professor considera como objetivo de atividades em sala de aula” (Idem, p.10), o que objetivamente significa praticamente tudo o que se conhece hoje a respeito da linguagem. Esta perspectiva demasiadamente abrangente esvazia o próprio conceito de gramática e mais confunde do que esclarece a discussão sobre o objeto de ensino da língua.

Vejamos mais detalhadamente o que são as quatro gramáticas que compõem a proposta do autor:

A *gramática de uso* se definiria como um conhecimento não consistente e implícito, portanto ligado à gramática internalizada do falante. “No ensino, ela se estrutura em atividades que buscam desenvolver automatismos de uso das unidades, regras e princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua”, sendo as atividades mais comuns os “exercícios estruturais” (Idem, p.111).

Não se pode, neste caso, falar propriamente em gramática de uso, uma expressão que tem aparecido com alguma frequência em trabalhos sobre ensino de língua normalmente para caracterizar um conjunto de regras de uso

da língua (portanto, um tipo de gramática normativa). O que o autor está propondo é uma técnica de ensino através de exercícios de repetição que, hipoteticamente, contribuiriam para o desenvolvimento de habilidades de expressão e comunicação.

Contudo, os exemplos que oferece apenas reproduzem o que há de pior na tradição de ensino de língua, caracterizando-se pela repetição mecânica e estando desprovidos de qualquer contexto. Por exemplo, em um exercício sugerido para “apresentar ao aluno três tipos de ‘adjetivo’ (recursos com a função de apresentar atributos/características de seres/coisas, ações, etc, ou seja, de entidades): o adjetivo, a locução adjetiva (ou sintagma preposicional), o particípio valendo por um adjetivo” (Ibidem, p.112), Travaglia propõe que o professor peça ao aluno que repita frases do tipo “o carro é bom”, “o carro de corrida é veloz”, “o carro batido é vermelho”.

A *gramática reflexiva* se caracteriza pela explicitação do conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua, tanto nos da variedade do aluno quanto de outras variedades, permitindo “o domínio consciente do uso da língua que já domina” e “a aquisição de novas habilidades linguísticas, através do trabalho com recursos linguísticos que ele ainda não domina” (TRAVAGLIA, 1997, p.142).

Também aqui não há porque falar em gramática, já que novamente o que se tem é uma estratégia de ensino, Trata-se de atividades de análise linguísticas que podem, sem dúvida, contribuir para que o sujeito adquira maior consistência dos fenômenos linguísticos, inclusive gramaticais, mas que não se confundem com a própria gramática. A proposta de refletir sobre os fatos da língua que traz Travaglia tem respaldo nas propostas de ensino de português mais atuais e não há por que questioná-la. O que se questiona é sua classificação como um tipo de gramática.

A gramática teórica seria “uma sistematização teórica a respeito da língua, dos conhecimentos a seu respeito, construída utilizando-se uma metalinguagem apropriada segundo teorias e modelos da ciência” (Idem, p.215). Em sua defesa, o autor chama a atenção para o fato de que a maioria dos estudiosos é favorável à manutenção do ensino e repete o argumento de

Perini de que “o ensino de gramática serve basicamente os objetivos de levar o aluno a conhecer a instituição social que a língua representa e a ser capaz de pensar, racionar cientificamente” (Idem, p.216). Finalmente, reforça a tese de que o professor deve ter espírito crítico, estabelecendo uma gradação no tratamento dos fatos linguísticos e considerando a necessidade e a oportunidade de apresentação da teoria gramatical.

Ainda que indiscutivelmente se possa falar em gramática teórica, ou melhor, em teorias gramaticais, o que Travaglia apresenta não é uma gramática teórica, mas sim a defesa de seu estudo, sem, no entanto, estipular qual o modelo deva ser trabalhado.

A *gramática normativa*, por fim, constitui-se como uma espécie de legislação dos usos da língua em determinadas situações. O autor insiste para que não se confunda a gramática normativa, definida enquanto um conjunto de preceitos, com a parte descritiva que normalmente acompanha os manuais tradicionais (que se caracteriza como uma teoria gramatical).

Para Travaglia (1997), o ensino da gramática normativa “deve ser feito sempre porque representa desenvolver a competência comunicativa do aluno de forma que ele seja capaz de utilizar adequadamente também a variedade padrão culta da língua, que é uma variedade importante por seu papel e status social, inclusive de veículo, o modo escrito, de toda a produção cultural” (Idem, p.229).

Porém, adverte, que “ao ensinar as regras da gramática normativa é preciso cuidado com as normas que se ensina e com o como isto é feito, para não levar a comportamentos e atitudes isoladas totalmente inaceitáveis com relação ao uso da língua” (Idem, p.230), tais como a depreciação de e o preconceito contra outras modalidades linguísticas ou a suposição de que o português é um é uma língua muito difícil.

A defesa que Travaglia faz da norma culta é idêntica a que se encontra hoje na fala de muitos gramáticos: concordar que a variação linguística é um fato e que não se pode falar rigorosamente em erro, mas insistem que a

modalidade culta impõe-se por razões pragmáticas e é a adequada “quando se tem de atender a normas sociais de uso em situações formais” (Idem, p.230).

Esta defesa do ensino da chamada modalidade culta e de sua estreita relação com a escrita é ingênua e esconde a questão político-social que subjaz ao ensino. Evidentemente, é o acesso aos bens sociais – materiais e culturais – que garantem a mobilidade social e não o domínio de uma modalidade linguística. Ao contrário, pode-se dizer que é este acesso que conduz à eventual incorporação de marcas linguísticas de outra variedade.

A proposta de Travaglia expressa um avanço em relação à concepção de sendo comum do que seja ensinar língua materna. No entanto, apresenta problemas sérios, que podem promover práticas bastante diferentes daquelas que o autor defende.

Sua caracterização de tipos de gramática tende a conduzir, apesar de todas as precauções que o autor toma, à separação de atividades em exercício com gramática de um dado tipo, reforçando a prática de desconsiderar a realidade linguística dos sujeitos. Este risco se reforça tanto pela pouca articulação entre os tipos de gramática, quanto pela própria exemplificação do autor, toda ela em nível de frase ou fragmento de frase (ele não mostra se que um exercício de texto real). É inadmissível que se ofereça como modelo de ensino de língua desde uma perspectiva interacionista atividades em que o aluno é requisitado a repetir o que disse o professor. Ao tentar negociar com a escola de hoje, Travaglia, mais do que contribuir para a mudança da concepção de língua e ensino, reforça a prática fragmentária e descontextualizada do ensino de língua.

Evidentemente, não se pode desconsiderar que o que se tem historicamente chamado de gramática corresponde a teorias que tentam explicar o funcionamento das línguas em nível da frase e o estabelecimento de um conjunto de regras de uma língua particular. E apenas recentemente, com o advento da linguística moderna, é que estas duas faces da gramática se desvinculam, a ponto de alguns estudiosos preferirem usar a expressão norma culta ou padrão para se referir à atividade prescritiva, reservando o termo gramática para as teorias linguísticas.

Finalmente, e aí está o mais grave, a proposta de Travaglia não apenas mantém como coisas distintas as atividades de leitura, produção e análise linguística, já que não oferece exemplos de articulação e mantém-se o tempo todo preocupado em mostrar como sustenta a falsa ideia de que o desenvolvimento da capacidade comunicativa se dê apenas ou prioritariamente nas aulas de português.

Na próxima seção será observada a relação entre o conhecimento de gramática e a necessidade de aprender uma metalinguagem (ou, mais especificamente, a metalinguagem da gramática tradicional)

3. SUGESTÃO DE ENSINO DE GRAMÁTICA

A legitimidade e a oportunidade do ensino de uma metalinguagem é uma das questões que mais tem centrado o debate sobre o ensino de gramática. Perini (1989, p. 28), por exemplo, ao apresentar sua proposta de uma nova gramática do português, reconhece que “nenhuma descrição linguística pode prescindir uma taxionomia de formas, confessa ou explícita”. Lmele (1989, p.88) propõe uma descrição formal do português inspirada na gramática chomyskyana, que estipula, entre os objetivos no âmbito cognitivo do ensino de português, está “familiarizar o educando com a metalinguagem gramatical”, argumentando que “a terminologia gramatical é o que torna possível fazer da própria língua, objeto do discurso”.

Para poder desenvolver esta discussão é preciso ter claro que as ciências e os saberes organizados constroem naturalmente linguagens especializadas que permitem sua organização. A metalinguagem (entendida como instrumento de descrição e análise de fenômenos linguísticos), a exemplo de qualquer linguagem técnica, é a parte mais evidente de um ativo esforço de identificar, repartir, agrupar e classificar os objetos do mundo. Normalmente, trata-se de uma taxionomia, isto é, um vocabulário específico que refere os objetos, conceitos e procedimentos próprios da prática científica de determinada área de conhecimento com definição precisa. Este vocabulário pode tanto ser emprestado da língua comum e ter seu sentido redefinido como ser construído a partir dos processos normais de formação de palavra. O grau de precisão dependerá do tipo de atividade e das exigências formais da área de conhecimento.

Muito da polêmica sobre o ensino de gramática na escola decorre do estreito vínculo que se estabeleceu entre a metalinguagem corrente (reunida na Nomenclatura Gramatical Brasileira e presente em manuais e dicionários) e a teoria linguística que informa a Gramática Tradicional e a metalinguagem que lhe é correspondente. Este conceito de gramática incorporou-se de tal modo à cultura brasileira que normalmente é tomada como sinônimo de verdade e de língua correta (cabe observar que a gramática tradicional só se aplica - quando se aplica - à norma culta que ela mesma constrói e sustenta). Mais ainda, a

tradição do ensino de gramática está fundada na crença de que quem domina a gramática da língua está apto, preparado para expressar-se bem. Para a maioria dos professores, não ensinar gramática (entenda-se a gramática normativa e a descrição da língua que normalmente a acompanha) é não fazer nada. E é evidente que estes objetivos não têm sido alcançados e não serão através das práticas de ensino regulares.

Os compêndios atuais de gramática e os livros didáticos (e, em decorrência, a própria escola) não trazem as razões por que a Gramática Tradicional surgiu nem os fundamentos filosóficos e científicos que a motivaram, de modo que a metalinguagem e as definições a ela subjacentes ficaram esvaziadas de sua história e de um sistema de referência que lhe garantisse um sentido. Afinal, por que se define sujeito ou pronome de modo como se faz? Trata-se de rótulos vazios os termos identificados por um determinado procedimento heurístico, ou são sínteses de uma forma de representação da linguagem? Com isso a análise dos fatos linguísticos perdeu sua dimensão criadora e vínculos com a realidade linguística, tornado-se uma espécie de quebra-cabeças sem o maior valor científico.

É admissível supor que, idealmente, o ensino de Gramática não visa fazer com que o sujeito decore uma nomenclatura, mas sim que domine procedimentos de análise que lhe permitam pensar sobre a língua e ampliar suas possibilidades de uso. O problema é que os alunos não conhecem procedimentos analíticos, e não conhecem por que na prática escolar estes não se explicitam, nem se apresentam motivos por que tal coisa é como é.

A confusão entre ensino da gramática e da norma culta tem servido apenas como justificção da apresentação da metalinguagem na medida em que esta se torna necessária na explicitação de regras de uso. Assim, ensina-se *sujeito* para que o aluno possa corrigir as concordâncias verbais, pontuar adequadamente; ensina-se complemento verbal para que o aluno possa usar adequadamente os pronomes oblíquos. O mesmo raciocínio vale para a regência, processos de derivação e, até, para justificar a insistência nos comportamentos peculiares da norma culta.

Assim, pode-se concluir que uma gramática pedagógica resulta do entrecruzamento de dois eixos: uma descrição da língua, que remete a concepção de linguagem e uma concepção epistemológica e um processo de normatização dos usos linguísticos, que remete à seleção e à infração da chamada boa norma. O ensino de gramática na escola oscila entre estes dois eixos, prevalecendo o segundo, enquanto o primeiro perde duas características de descrição em benefício da nomenclatura e da norma.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A defesa do ensino sistemático da gramática articula-se com a ideia de que o domínio efetivo e ativo da língua implicaria o domínio de uma metalinguagem e que o conhecimento teórico da linguagem favoreceria a expansão da capacidade comunicativa e, por extensão, de outros saberes. O privilégio da gramática tradicional decorreria do fato de que esta, diferentemente do que ocorre com os estudos da linguística moderna, se constituiria em “um corpo de doutrina capaz de permitir uma descrição funcional-integral do saber elocucional, do saber idiomático e do saber expressivo”. (Bechara, 1989, p.7)

Isto é duplamente falso. Em primeiro lugar, porque o trabalho descritivo da gramática tradicional, reduzido a determinados usos da linguagem ao nível do período, só poderia ser considerado coeso no interior uma cena que a própria tradição constituiu. Em segundo lugar, porque nem isso ocorre, já que, como demonstrou Haug (1987), a própria gramática tradicional apresenta uma inconsistência teórica e falta de consenso suficiente para que mesmo os que abraçam sintam a necessidade de elaborar uma gramática padrão.

Reconhecer a importância do ensino de língua na escola como forma de desenvolvimento de habilidades e raciocínio, de formação de testagem de hipóteses não significa nem a manutenção da gramática tradicional nem a sua substituição por outra mais adequada aos princípios da linguística contemporânea.

O conhecimento linguístico é consequência da experiência social e do acesso aos bens sociais e não de aprendizagem de uma metalinguagem. É vivenciando uma prática significativa que se aprendem simultaneamente o vocabulário próprio desta prática e o universo de referência que o informa.

Isto não quer dizer que a reflexão sobre a língua seja irrelevante. O conhecimento linguístico, em uma sociedade letrada, não se restringe ao uso prático da língua; há um saber social e histórico produzido sobre a língua, cujo domínio pode ser útil para operar com e sobre a língua. Sendo um objeto historicamente construído, a língua nacional é plena de valores e sentidos, e a

percepção das construções destes valores (preconceito, exclusão, elitização, apropriação), o reconhecimento da variação, o entendimento dos diferentes registros e o lugar da norma padrão, a convivência com a literatura e a cultura nacional e universal, o domínio dos diferentes níveis de estrutura – tudo isso exige um falante que, além de usar a língua, saiba como estes processos ocorrem.

Estabelecido que nossa finalidade é oferecer ao aluno a possibilidade de elaborar um conhecimento sobre a língua, a questão a questão não mais se limita à apresentação formal de uma gramática do português. É a linguagem como um todo que passa a ser objeto de indagação e pesquisa, incluindo-se no estudo da língua aspectos que não estão incorporados na prática tradicional: a historicidade das línguas, a funcionalidade (não se trata apenas de listar funções da linguagem, a partir deste ou daquele teórico, mas de desenvolver a própria reflexão que se organiza na análise dos usos da linguagem); a variação linguística (os diversos condições e situações de uso d língua), os gêneros do discurso, a anáfora e a deixes, a noção de escopo etc.; e rever outros: as bases formais e semânticas das relações argumentativas, os sistemas de construção lexical e sua relação com a gramática internalizada etc.

Não se deve deduzir, contudo, que do que se disse acima que a questão se resolva com uma nova lista de conteúdo ou com o acréscimo de novos tópicos já existentes. Será o próprio acesso aos bens de cultura e a prática efetiva de leitura e produção de textos que definirão os tópicos a serem trabalhados. As formalizações teóricas e as metalinguagens correspondentes se estabelecerão em função desta definição. O fato de ainda nãoi haver consenso em torno de que questões são relevantes no estudo formal da língua na escola regular não significa que se deva manter como referencial teórico a gramática tradicional.

De qualquer modo, o conhecimento teórico sobre a língua não se mistura com seu conhecimento efetivo e operacional. Ao apresentar uma proposta que incorpore o saber linguístico contemporâneo (LEMLE,1989, p. 89-90) reconhece que “conhecer a mecânica do automóvel não faz saber dirigir, conhecer os princípios da física em jogo, não faz saber andar de bicicleta, e

saber teoria musical não faz saber cantar, (...) podemos conhecer academicamente a gramática de uma língua sem sermos capazes de pronunciar nessa língua uma mensagem banal sequer”.

Logo, como tentamos mostrar no decorrer deste trabalho, a ideia de que cabe à escola o ensino do português padrão resulta de uma confusão entre o que se entende por português padrão ou norma culta, e as formas de discurso da escrita. A escrita caracteriza-se como um sistema simbólico com uma longa história de constituição e relação com a fala. Em consequência do modo como se consistiu, é uma modalidade específica, com regras próprias relativamente convencionalizadas e, neste sentido, não corresponde a nenhuma das variedades linguísticas do português, ainda que interaja com elas e guarde maior relação de semelhança com a norma culta. O domínio da escrita, muito mais que o conhecimento de regras de uso, implica o conhecimento de certas formas de discursos e o acesso a certos bens de cultura. Foi devido aos saberes que veiculam e ao valor social que lhe foi agregado que a escrita se transformou em paradigma de correção de todas as formas de fala.

A insistência de que compete à escola o ensino da chamada norma culta articula-se com três noções que não se confirmam na análise das práticas sociais: a de que a ação normativa tem por finalidade maior evitar a corrupção e a de hierarquia da língua nacional; a de que a norma é própria de certas relações sociais mais formais, de modo que seu não domínio implica a exclusão do sujeito destas situações; e a de que seu conhecimento garante o acesso a determinadas expressões superiores de cultura e informação.

O medo da degradação da língua nacional é consequência de uma concepção equivocada e autoritária de como se dão os acordos linguísticos de uma dada sociedade. Da unidade e da diversidade linguística decorrem muito mais do modo como as sociedades se organizam e repartem seu saberes e valores, particularmente os bens materiais e estabelecem as relações sociais inclusive de poder.

Quanto à questão da exclusão, é preciso ter claro que não é linguística, e sim sócio-histórica. Se não há propriamente erro linguístico, o que se costuma chamar de erro é uma avaliação negativa que um falante, ou um

grupo de falantes, faz do que o outro diz. Como em uma determinada comunidade, particularmente no caso de sociedades complexas, há sempre mais de uma variedade com que o sujeito interage e a chamada norma culta PE a variante linguística própria dos segmentos mais favorecidos, este tem maior prestígio e menos formas estigmatizadas.

Se se quer efetivamente modificar a situação de marginalização e exclusão de determinados segmentos sociais é preciso assumir que é não o domínio de uma variedade linguística que permite o acesso ao conhecimento, mas é o acesso à cultura e informação que amplia o conhecimento linguístico. Enfim, reconhecer que o preconceito contra determinada modalidade e formas de expressão é consequência dos processos de exclusão e estigmatização sociais e que o estudo da língua e da escrita deve necessariamente passar pela recusa de todo e qualquer preconceito linguístico.

Trata-se de garantir a todos acesso à escrita. Para tanto, deve estar claro que o ensino de escrita não se confunde com o mero ensino de regras de uso (ainda que, em alguma dimensão, o pressuponha) e, muito menos com o ensino de norma culta. O acesso à escrita implica o reconhecimento de formas de discurso e domínio de sistemas de referência específicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. **O linguístico e o pedagogo nos textos de leitura**. In: KIRST, M.H.B. **Linguística aplicada ao ensino de português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

_____. **Ensino da gramática: opressão? liberdade?** 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1989.

CÂMARA, JR., J.M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

HAUY, A.B. **Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa**. São Paulo, Ática : 3. ed. 1987.

LEMLE, Mirian. **Análise sintática: teoria geral e descrição do português**. 2.ed. São Paulo, Ática : 1989.

LYONS, J. **Introdução à linguística teórica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

MACAMBIRA, José Rebouças. **A estrutura morfo-sintática do português**. São Paulo, Pioneira, 5.ed. 1987.

PERINI, Mário. A. **Para uma nova gramática do português**. 2.ed. São Paulo, Ática: 1989.

_____. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e no 2º graus**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.