

**GRAMÁTICA, DEVE-SE OU
NÃO SE DEVE ENSINAR?**

EMILIO, Aline

-
- 1 Este artigo é fruto de participação em mesa-redonda na I Semana de Letras de São Mateus do Sul (PR), em março de 2007.
 - 2 Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – e docente da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

RESUMO: O presente artigo propõe uma reflexão sobre a necessidade ou não de se ensinar a gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Primeiramente, fazemos uma breve revisão histórico-pedagógica do ensino de Língua Portuguesa e o papel da gramática em cada um desses contextos históricos. Na seqüência, realizamos uma reflexão sobre norma-padrão e exemplaridade, questionando o seu lugar no contexto escolar. Finalmente, defendemos o ensino da gramática – entendida como um sistema de princípios que organizam enunciados –, mas de forma que esteja vinculada aos processos de constituição do enunciado, dirigida pela observação da produção lingüística efetivamente operada.

PALAVRAS-CHAVE: gramática; norma-padrão; ensino.

ABSTRACT: This article proposes some reflections on the necessity or not of teaching grammar in the Portuguese classes. Firstly, we present a brief historical-pedagogical review of the teaching of Portuguese and the role of grammar in each of these historical contexts. After that, we reflect on standard language and exemplarity, questioning its place in the educational context. Finally, we defend the teaching of grammar – understood as a system of principles to organize sentences –, but linking grammar with the processes of constituting utterances, based on the observation of the learners' linguistic production.

KEY-WORDS: grammar; standard language; teaching.

I BREVE REVISÃO HISTÓRICO-PEDAGÓGICA

A primeira tendência educacional que vivenciamos foi a Educação Tradicional, em que se ensinava a gramática tradicional. A linguagem, nessa abordagem, é tida como expressão do pensamento, e predomina a prescrição lingüística. Como o ensino é prescritivo, a metodologia privilegia a substituição de padrões lingüísticos considerados errados (ou inaceitáveis) por padrões corretos (ou aceitáveis). É possível notar que a variedade em destaque é a culta ou padrão. O objetivo do ensino de língua materna é, basicamente, o de levar o aluno a dominar a língua culta, e espera-se o reflexo disso na língua oral.

A segunda tendência foi a Escola Nova, representada, no ensino de língua, pelos estudos gerativo-transformacional (Chomsky) e estruturalista (Saussure). A gramática correspondente é a estruturalista. A linguagem é vista como instrumento de comunicação, e a língua como código capaz de transmitir mensagem ao receptor. O ensino é descritivo e a inten-

ção é mostrar como se dá o funcionamento da língua. Um de seus pontos positivos é que não há a pretensão de alterar as habilidades já adquiridas pelo falante, mas apenas de mostrar como e quando utilizá-las e de dar a conhecer outras variedades, almejando a uma atuação social melhor.

Quanto à tendência vigente – a Educação Progressista –, esta corresponde, no ensino de língua, à Lingüística da Enunciação. A linguagem é considerada forma de interação, lugar de interação humana, lugar de constituição das relações sociais, e isso implica uma postura educacional diferenciada. O ensino contempla novas habilidades lingüísticas e amplia os recursos que o aluno já possui para atuar nas mais diversas situações sociais; portanto, não há a pretensão de se alterar os padrões lingüísticos adquiridos. O objetivo das aulas é o de desenvolver competência comunicativa, incluindo o ensino da norma culta e da variante escrita, considerando-se que, ao entrar para a escola, o aluno geralmente não possui habilidade nessa variedade.

Essas três tendências geraram atitudes pedagógicas diversificadas: há aqueles que continuaram presos à abordagem tradicional; há aqueles que criaram metodologia própria (nem sempre adequada); e há, ainda, aqueles que continuaram se debatendo e buscando luz para uma prática eficaz. O quadro acima nos leva a concordar com Bechara (2002) quando diz que o resultado é uma escola mergulhada numa crise institucional de metodologias e de formação de professores.

Feita essa breve revisão, já podemos fazer uma tentativa de resposta, refletindo, primeiramente, sobre norma-padrão e exemplaridade e, a seguir, sobre a questão do ensino.

2 NORMA-PADRÃO E EXEMPLARIDADE

Nos países política e culturalmente assentados, há um esforço para se apresentar uma variante de língua supradialetal, que esteja acima das diferenças e represente uma unificação lingüística por meio do esforço da escola, das academias e das instituições culturais. Acontece que a língua comum apresenta variantes: a língua comum do Brasil não é a língua co-

num do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul ou do Amazonas, mas existem diferenças diatópicas, diastráticas e diafásicas. Desse modo, a sociedade procura uma outra forma ideal de língua, que é a *língua exemplar*, segundo Bechara (2000).

Na exemplaridade idiomática, não há mais o correto e o incorreto, porque o correto se refere à estrutura de cada variante de uma língua histórica. Só em cada modo de falar uma língua, segundo características regionais, sociais e estilísticas, há oposição entre correto e incorreto. A exemplaridade, contudo, não sai dos hábitos dos saberes tradicionais, mas de uma eleição. Essas formas são eleitas, isto é, são consideradas adequadas para a expressão do pensamento em momentos sociais muito definidos, em momentos em que a nossa competência idiomática é avaliada circunstancialmente, como ao escrever uma carta solicitando emprego, escrever um artigo, dar um aviso ou falar em público, entre outras circunstâncias.

Diante disso, não se pode dizer que assegurar um lugar para tratamento da norma-padrão na escola constitua manifestação de preconceito ou de autoritarismo. Pelo contrário, é em nome do próprio caráter democrático característico da escola que o acesso ao processo de sistematização dos saberes letrados, conforme Mollica (2000), tem de constituir uma das metas do tratamento escolar da linguagem. Autoritarismo, nessa perspectiva, é negar aos alunos a posse da norma prestigiada e o acesso a esse padrão que lhes proporcionará a inclusão em estratos valorizados da sociedade e, acima de tudo, lhes dará autonomia no uso da linguagem pela multiplicação das possibilidades de escolha.

3 A QUESTÃO DO ENSINO

Introduzidas nos cursos de Letras as lições de Lingüística, a escola mudou seu material de exame, especialmente porque mudaram os textos dos livros didáticos. Desapareceram os textos clássicos, românticos e realistas – eliminou-se tudo em nome da modernidade. A ênfase da ciência

lingüística na prioridade da fala sobre a escrita, mal entendida, levou à falsa interpretação de que era um erro fixar-se a escola nos modos de construção da modalidade escrita da língua.

Em certa oportunidade, ao verificarmos um livro didático analisado em uma monografia, indagamo-nos sobre o que ia um aluno fazer na escola se o exercício de linguagem que lhe era oferecido nada mais fazia do que registrar graficamente seqüências típicas de produção oral, e, portanto, produtos lingüísticos que não eram nem de língua falada, porque eram escritos, nem de língua escrita, porque eram registros de falas orais. Há a necessidade de relativização da dicotomia língua padrão *versus* língua não-padrão, uma vez que, como dizem alguns estudiosos, somente uma parcela da sociedade tem acesso à variedade prestigiada; portanto, essa situação apenas se agravaria se a escola se limitasse a cultivar apenas as formas coloquiais de linguagem em nome de uma falsa atitude democrática.

Com o desaparecimento da fonte de autoridade baseada na antiguidade e com o afrouxamento da fonte de autoridade baseada na exemplaridade, criou-se uma incoerência entre o que se oferece à leitura e o que se oferece à análise lingüística, e evidenciou-se mais gritantemente o triste papel das aulas de gramática no contexto escolar. Lado a lado com tanta modernidade, a gramática continuou reduzida aos seculares paradigmas, acoplados aos textos em cada uma das lições, arranjadas numa seqüência sem significação para a realidade lingüística.

O tratamento escolar da gramática, desde o início da formação da criança, tem sido o de “desaprender” a pensar sobre a linguagem. Pouco a pouco, uma sistematização mecânica e alheia ao próprio funcionamento lingüístico é oferecida como o universo a que se resume a gramática da língua, de tal modo que a gramática vai passando a ser vista como algo estranho, divorciado do uso da linguagem.

Rejeitamos um tratamento ingenuamente homogêneo dos itens da língua, pois, enquanto o funcionamento de algumas

classes de itens pode se resolver satisfatoriamente no nível da oração, o de outras classes de itens vai além dos limites da estruturação sintática, como é o caso da referenciação, uma instrução de busca que só se resolve considerando-se papéis textuais ou situacionais. A disciplina de gramática, na escola, não pode se reduzir a uma atividade de encaixamento em moldes que dispensem as ocorrências naturais e ignorem zonas de imprecisão ou de oscilação, inerentes à natureza viva da língua.

Neste ponto, é importante esclarecer qual a concepção de gramática assumida aqui: a gramática como um sistema de princípios que organiza enunciados. Cada indivíduo tem conhecimento de sua língua materna e põe em uso esse conhecimento nas mais diversas situações, numa simples ligação entre esquemas cognitivos e linguagem, em decorrência de a linguagem ser uma manifestação do funcionamento da mente. Daí, parte-se para o entendimento da gramática como uma disciplina que, de algum modo, explicita o funcionamento da linguagem.

Entendemos, como Neves (2006), que, para uma reflexão sobre uma gramática escolar da língua portuguesa, considera-se que devam ser assentadas algumas premissas que podem dirigir uma ação voltada para o funcionamento da linguagem, conforme princípios funcionalistas:

a) A linguagem não existe a não ser na interação. Não é sistema uno; abriga conjunto de variantes.

b) Por outro lado, assume-se a existência de norma lingüística no sentido de “normalidade”, assim como a existência de norma lingüística no sentido restrito, o de “normatividade”, isto é, de norma-padrão. Norma é, em qualquer caso, um conceito de estatuto não apenas lingüístico, mas também sociopoliticocultural.

c) Assume-se, ainda, que um padrão lingüístico que se proponha fora da observação dos usos não constitui um padrão real. Um manual de gramática não pode ligar-se à descrição de um padrão ideal irreal e, portanto, de estatuto ilegítimo.

Essa posição nos leva a defender uma gramática para uso escolar que não seja desvinculada dos processos de constituição do enunciado, dirigida pela observação da produção lingüística efetivamente operada, como neste exemplo sobre a subclasse tradicionalmente denominada “sujeito oculto”: *Tropeçou de curiosa*. Na classificação tradicional de sujeito, pretende-se que o aluno o identifique como “sujeito oculto”. Tal resposta, se obtida, nenhum significado terá quanto ao conhecimento gramatical, quanto à percepção do funcionamento da linguagem, já que representa uma atribuição de rótulo mecânica a um elemento na estrutura da oração. Nesse caso, desconhece-se que esse zero, na posição de sujeito, tem uma função no enunciado – e tem forte motivação textual-discursiva: o zero é suficiente e adequado para fazer a devida referenciação, o que se verificaria se fosse propiciada uma visão do texto, e não tomado fora do seu contexto de produção.

Uma atenção mínima ao processo textual de referenciação requereria outra lição, o tratamento por outros caminhos. Ao recorrer a uma elipse do sujeito, por efeito da organização textual, o enunciador escolheu um vazio, um zero, porque o zero é suficiente para manter a remissão, na busca de informação, se observássemos o texto do qual a frase fora retirada.

A variação nunca é apresentada como um fato natural da linguagem, de tal modo que nunca se encontra observação reflexiva sobre a naturalidade de uma construção como *Ontem assistiu o programa da Cultura*, tida como “incorreta”, na qual o verbo *assistir* tem visivelmente a acepção de “ver”, um verbo de experiência, de sensação, e, como tal, recebe complemento direto, sem preposição. Apesar de a regência indireta ser exigida para o verbo *assistir*, uma construção passiva como *O programa foi assistido* já é permitida, segundo Neves (2006).

Uma das questões que afloram nesse contexto pode parecer paradoxal: o mau desempenho escolar em língua escrita tem assento no fato de que os alunos são instados a

desprender-se das estratégias da língua falada sem que lhes sejam dadas condições de vivenciar na escrita – como vivenciaram e vivenciam na atividade lingüística oral – um real processo de interação verbal.

As diferenças mais marcantes entre as modalidades falada e escrita provêm das diferentes condições de produção, que são as responsáveis pelas diferenças quanto ao grau de dependência do contexto e de planeabilidade do discurso.

O processo global de planejamento do texto é, afinal, uma questão de gramática. Na verdade, o que, senão a gramática, sustém as regras de composição, produzindo hierarquias que fazem ressaltar as idéias centrais e compor as ordenações que dirigem o encaminhamento do sentido do todo?

Em última instância, o que se examina é a construção do sentido do texto, ou seja, acompanha-se o cumprimento das funções da linguagem, organizadas e regidas exatamente pela função textual, aquela que operacionaliza todas as demais que se possam ligar às atividades cognitivas e às interacionais.

O que temos verificado, em termos de ensino de Língua Portuguesa, no contato com os professores em cursos de formação continuada, é que os docentes foram despertados para uma crítica dos valores da gramática tradicional e, por isso, têm procurado dar aulas de gramática não-normativa, reduzindo-se à exposição das classes de palavras. No entanto, verificam, eles próprios, que a gramática que ensina não está contribuindo para a finalidade pretendida de escrever melhor, de ter maior flexibilidade oral, de realizar uma leitura crítica. Mesmo assim, os professores mantêm as aulas sistemáticas de gramática como ritual imprescindível à legitimação de seu papel.

Por isso, insistimos no fato de que a escola, em todos os níveis, descuida de assentar o tratamento da gramática sobre o funcionamento da linguagem. A escola ignora que as relações naturais entre as diversas modalidades de desempenho lingüístico (oral ou escrito), em um ou em outro nível de tensão (culto ou coloquial, e com todas as suas nuances),

sejam vistas em um ou outro dos pólos em que se distribuem (no falar e no ouvir, no escrever e no ler).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo esta reflexão, insistimos que, em termos operacionais, estudar gramática é exatamente pôr sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua. Isso significa que a escola não pode criar no aluno a falsa noção de que falar, ler ou escrever não tem nada a ver com gramática.

A proposta é que se propicie uma reflexão sobre a funcionalidade das escolhas que o falante faz e sobre os resultados de sentido que cada escolha desencadeia. É necessário, para isso, desenvolver, além da competência lingüística, a competência estilística do aluno e entender que o domínio de modalidades de fala e de escrita não se faz por substituição, mas por extensão da competência lingüística e pela construção ativa de subsistemas gramaticais sobre o sistema adquirido.

A escola tem a obrigação de manter o cuidado com a adequação social do produto lingüístico de seus alunos. Tem de garantir que os alunos entendam que devem adequar registros, e garantir que tenham condições de mover-se nos diferentes padrões de tensão, em conformidade com as situações de produção. Nessa perspectiva, só podemos entender que a gramática tem papel importante no sucesso da interação.

REFERÊNCIAS

BECHARA, E. A correção idiomática e o conceito de exemplaridade. In: AZEREDO, J. C. *Língua Portuguesa em debate*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?*. São Paulo: Ática, 2002.

MOLLICA, M. C. M. Certo e errado e exclusão social. *Gragoatá*, Niterói, n. 9, p. 233-240, 2000.

NEVES, M. H de M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2006.