

## **ENSINO DE GRAMÁTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL**

**Terezinha da Fonseca Passos Bittencourt**  
(ABRAFIL e UFF)

A constituição da linguística como ciência, configurada num corpo de doutrina com método e objeto próprios, é relativamente recente. Assim, ainda que gozando (**GOZE**) de um respeitável *status* na comunidade acadêmica, em virtude dos significativos resultados alcançados, é natural que muitas questões concernentes a seu objeto de investigação, particularmente aquelas vinculadas ao ensino de línguas, provoquem debates e suscitem controvérsias.

A chamada linguística moderna, desenvolvida fundamentalmente sob a égide do pensamento de Ferdinand de Saussure, na Europa, e de Leonard Bloomfield, nos Estados Unidos, mostra tamanha multiplicidade de temas e de concepções acerca da linguagem verbal, difundidas num sem-número de escolas, que hoje certamente já não se pode mais tomar a linguística como uma ciência unitária.

Cremos não estar faltando com a verdade, se dissermos que a cada década aparece uma nova proposta de investigação da linguagem. De fato, nos anos sessenta, os estudos linguísticos se difundiram sob a orientação do estruturalismo, nos anos setenta, foi a vez da gramática gerativo-transformacional e, nos anos oitenta, começaram a despontar a linguística textual e as diferentes escolas de análise do discurso, fundadas, por sua vez, em diferentes pressupostos teóricos.

É bem verdade que todas essas escolas, ainda que apresentando um arcabouço teórico e metodológico próprio, enquanto herdeiras do pensamento de Saussure e de Bloomfield, unem-se sempre em torno de alguns princípios considerados básicos por todas, ressaltando-se entre estes a concepção de língua como um sistema estruturado para cumprir a função representativo-comunicativa e a ideia de que todas as distintas normas linguísticas devem ser examinadas, sem nenhum caráter de privilégio ou de exclusividade para qualquer uma delas.

Todavia, tal multiplicidade de orientações – legítimas, vale lembrar, pois que, em cada uma delas, se examina o objeto sob diferentes perspectivas – se, por um lado, permitiu que a linguística avançasse cada vez mais em seu propósito de investigar a linguagem verbal em seus diferentes aspectos, semântico, fonológico, morfológico, sintático, por outro, levou o estudioso da linguagem, sobretudo o professor de línguas, a um estado de total desorientação diante de tantas propostas de estudo e de tanta divergência acerca de determinados temas.

Assim, diante de pensamentos tão diversificados no que concerne aos estudos de língua, o professor já não encontra segurança para discernir acerca do que deva efetivamente constituir o objeto de seu ensino em sala de aula. Ademais, não sabe em que escola fundamentar-se, a fim de manter-se atualizado com as últimas novidades de sua área e ainda se deve ou não transmitir a seus alunos os conteúdos



de linguística aprendidos nos cursos de Letras, pois já não sabe se deve identificar-se com um professor de língua ou de linguística.

Em consequência de realidade tão confusa, é muito comum encontrar-se, quer nos cursos de graduação quer nos cursos de pós-graduação, profissionais angustiados, aturdidos e inteiramente desorientados no que concerne à sua atuação, indo à Universidade à procura de respostas para determinadas questões de fundamental importância para seu desempenho.

Procuraremos tratar aqui de alguns desses questionamentos, selecionando os pontos que mais controvérsia têm suscitado entre os que se ocupam do ensino de língua materna. Para tanto, tomaremos como ponto de partida as indagações mais frequentemente apresentadas pelos professores de língua portuguesa aos professores de linguística, verificando, antes de tudo, os fundamentos subjacentes a cada uma delas. Nortearemos a discussão e o nosso ponto de vista acerca dos diferentes temas, baseando-nos nas concepções do linguista romeno Eugenio Coseriu, em cujas ideias encontramos sempre a orientação segura, fornecida por uma sólida fundamentação teórica.

As dúvidas dos professores de língua podem ser sintetizadas nas seguintes perguntas:

- a) Que devo ensinar, na disciplina de Língua Portuguesa, tendo em vista que o aluno já conhece a língua, ao chegar à escola?;
- b) Como tornar o aluno um efetivo produtor/intérprete de textos?
- c) Devo ensinar gramática ?;
- d) Caso a resposta à pergunta anterior seja negativa, o que devo, então, ensinar?;
- e) Caso a resposta seja positiva, como devo ensinar gramática?.

Para tentarmos responder a tais questões, vamos valer-nos de alguns conceitos básicos estabelecidos por Coseriu. Segundo seus ensinamentos, a linguagem é uma atividade humana universal que se realiza individualmente, mas sempre segundo técnicas historicamente determinadas (línguas) e, por isso, pode e deve ser investigada em três diferentes dimensões: universal, histórica e individual. Na primeira, apresenta-se como falar em geral, na segunda, como língua e, na terceira, como fala. A cada um desses planos corresponde também um tipo de conteúdo e um saber específico: ao plano universal concernem a designação e o saber elocucional, ao plano histórico, o significado e o saber idiomático e ao plano individual, o sentido e o saber expressivo. O saber elocucional<sup>1</sup> diz respeito ao conhecimento das coisas, o saber idiomático se refere ao conhecimento das regras, formas e conteúdos de uma língua determinada e o saber expressivo abarca o conhecimento de uma situação de fala determinada. É de tal modo evidente a existência desses três

1 O saber elocucional a que Coseriu se refere abarca, também, o que a linguística moderna tem denominado de *coerência textual*. Vale lembrar, todavia, que o termo começou a circular no âmbito da literatura especializada recentemente e o texto de Coseriu acerca do assunto remonta aos anos cinquenta. É lamentável que a obra desse linguista tão importante não tenha ainda alcançado entre nós a divulgação que merece.



planos, quer na consciência do falante quer na consciência do linguista, que até os juízos concernentes ao ato de fala também são distintos, dependendo da dimensão considerada: congruente ou incongruente, no plano universal, correto ou incorreto, no plano histórico e adequado ou inadequado, no plano individual. O quadro abaixo mostra melhor essas relações:

| NÍVEIS   | UNIVERSAL                   | HISTÓRICO:            | INDIVIDUAL:                                                                        |
|----------|-----------------------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
|          | Falar em geral              | Língua                | Discurso/Texto                                                                     |
| SABER    | Elocucional                 | Idiomático            | Expressivo                                                                         |
| CONTEÚDO | Designação                  | Significado           | Sentido                                                                            |
| JUÍZO    | Congruente/<br>Incongruente | Correto/<br>Incorreto | Adequado/ Conveniente/<br>Apropriado/Inadequado/<br>Inconveniente/<br>Inapropriado |

É necessário ressaltar que, na atividade concreta de fala, esses conteúdos bem como os saberes que permitem sua manifestação ocorrem sempre juntos, cabendo ao estudioso identificá-los e examiná-los, a fim justamente de que possa perceber suas peculiaridades e, desta forma, intervir com segurança no que de fato constitui as dificuldades dos alunos.

Já se tornou fato corriqueiro os professores de todas as disciplinas, e não apenas o professor de língua materna, queixarem-se de que os alunos não sabem português, ou escrevem mal ou apresentam dificuldades gigantescas no momento em que precisam interpretar textos. Tais reclamações aparecem com frequência não apenas entre os professores de ensino médio mas também entre os docentes de terceiro grau, nas mais diferentes áreas. Todavia, ainda que as deficiências dos aprendizes, traduzidas nessas queixas, já tenham até se transformado num lugar-comum entre aqueles que atuam no magistério, não se tem, até agora, encontrado um caminho seguro para tentar resolvê-las.

Para atender a tal propósito, cremos ser da maior valia a tríplice dimensão do fenômeno da linguagem estabelecida por Coseriu, pois permite detectar com clareza os níveis em que o problema deve ser examinado, dando margem a que o professor consiga perceber com nitidez as dificuldades do aluno, podendo concentrar, assim, os seus esforços, nos pontos frágeis de seu desempenho.

O aluno, quando chega à escola, já tem um domínio, ainda que bastante restrito, das três modalidades do saber linguístico, uma vez que já é capaz de produzir e interpretar textos, ou seja, enquanto falante, ele é capaz de, nas atividades corriqueiras em que precisa interagir linguisticamente, construir enunciados em sua língua materna (saber idiomático), acerca de um dado da realidade (saber elocucional), numa determinada situação, para um certo interlocutor (saber expressivo). É evidente que essa competência textual ainda se encontra num nível



muito incipiente, diríamos mesmo, num nível rudimentar, já que só lhe concede o direito de produzir e interpretar textos cuja finalidade manifestativa é bastante singela e cujos conteúdos cognoscitivos são muito pobres (p.ex., conversar com amigos sobre esporte ou sobre um programa de televisão, pedir aos pais ou professores que atendam a certa solicitação etc.). Tal competência não lhe permite, assim, produzir ou interpretar textos cujas finalidades comunicativas não sejam imediatas e cujos conteúdos cognoscitivos sejam mais elaborados (p.ex.: textos de política, de economia etc.).

Ninguém põe uma criança na escola com a intenção de que ela passe as aulas recebendo lições acerca do que já sabe. É evidente, pois, que o objetivo do ensino de língua consiste justamente em fornecer ao aluno o instrumental necessário para que ascenda de nível, podendo, assim, ter a oportunidade de construir e interpretar textos de modalidades variadas.

A atividade linguística é muito mais complexa do que parece à primeira vista, em virtude de se manifestarem, em cada um de seus momentos, as três modalidades de saber acima referidas. Inúmeras vezes o professor percebe nos textos de seus alunos equívocos, mas, por não conseguir apontar com precisão onde se encontram, fica sempre no terreno vago da mera opinião, expressa, via de regra, por frases como as que seguem: *Seu texto está sem sentido. Você precisa aprender gramática.. Você não sabe escrever. Você não diz coisa com coisa.*

Tal atitude, além de ser inteiramente estéril, é nociva, porque só faz com que o aluno tome o caminho oposto ao que deveria tomar para superar suas dificuldades. Afirmamos isto, porque a linguagem é uma atividade finalística e, justamente por se definir como atividade, só pode ser aprendida, enquanto tal, no próprio agir. Dizendo de outro modo, só se aprende a fazer, fazendo ou, no caso da atividade linguística especificamente, só se aprende a falar, falando e ouvindo os outros falarem, assim como só se aprende a escrever, escrevendo e lendo o que os outros escrevem. Embora pareça um truísmo, reside nessa singela constatação todo o segredo do aprendizado de uma língua.

Resta saber, no entanto, de que modo o exercício de tal atividade deve ser levado a cabo. Valendo-nos outra vez da tríplice dimensão da linguagem estabelecida por Coseriu, diríamos que o aluno deve ser exposto a toda sorte de sistemas significativos (textos escritos, cinema, teatro, obras-de-arte, charges etc.), de modo a ampliar o seu saber elocucional. E, para tanto, o professor de língua portuguesa não pode estar sozinho em tarefa de tal magnitude, devendo contar com a colaboração dos professores das demais disciplinas.

Exemplificando mais concretamente, imaginemos a situação de um aluno a quem se pede para fazer um trabalho escrito sobre o tema da *globalização*. Claro está que, mesmo possuindo um perfeito domínio das regras gramaticais, um léxico razoável (saber idiomático) e sabendo o tipo de texto a ser produzido em tal circunstância (saber expressivo), não poderá redigir rigorosamente nada, se não tiver conhecimento do assunto (saber elocucional). Cabe a tarefa de ampliar esse



saber, no exemplo em questão, aos professores de História e de Geografia, sem a ajuda dos quais nada poderá ser feito. Tarefa semelhante caberia ao professor de Biologia, se o trabalho fosse, por exemplo, a respeito da clonagem humana.

Um outro exemplo para ajudar a compreender melhor o nosso tema. Lembremo-nos de uma situação vivida por nós, quando tratávamos justamente do conceito de saber elocucional com nossos alunos da graduação de Letras. Levamos uma charge sobre o episódio de triste lembrança, conhecido entre nós pela expressão *chacina da Candelária*. Na referida charge, o autor reproduziu o painel de Guernica de autoria de Pablo Picasso, substituindo os rostos contorcidos dos civis da guerra espanhola pelas faces desesperadas de crianças brasileiras. Muitos de nossos alunos não souberam interpretar o sentido do texto, porque não conheciam a referida obra do renomado pintor e tinham apenas uma vaga ideia do que ocorrera na Espanha nos anos trinta.

Na verdade, ainda estamos reduzindo o problema, quando confiamos a tarefa de ampliar o saber elocucional apenas à escola, pois, a rigor, tal tarefa pertence à comunidade como um todo e, por isso mesmo, todos têm de estar empenhados para que ela possa ser levada a cabo com êxito. Assim, se na família, por exemplo, se cultiva o hábito de discutir acerca de questões variadas, ver programas educativos na televisão, assistir a filmes e a peças de teatro de qualidade, é natural que o aluno já apresente material para ser objeto de reflexão.

Sabemos, todavia, que tal situação ideal está longe de se transformar em realidade, em virtude de muitos fatores, entre os quais sobressai, a nosso ver, não o fator econômico, como se pode imaginar numa avaliação apressada, mas a própria mentalidade da população como um todo. Na verdade, mesmo nas comunidades mais carentes, é perfeitamente possível criar-se, desde cedo, um *modus vivendi* cujo cerne seja a valorização da cultura, com o incentivo à leitura de diferentes sistemas semióticos, concretizada através de visitas periódicas a museus e a bibliotecas, idas a cinemas, teatros, concertos etc.

Naturalmente que isso só será exequível, se houver vontade e empenho de todos, sobretudo dos grandes meios de comunicação de massa, particularmente do rádio e da televisão, cuja responsabilidade, a esse respeito, deveria ser a maior de todas, uma vez que constituem uma concessão de serviço público. É preciso levar-se sempre em conta que grande parte do que constitui o saber elocucional da criança e do adolescente na atualidade é construído desde cedo pela televisão e, por isso, o Estado deveria ter a obrigação de cuidar permanentemente de sua programação, obrigando as concessionárias a apresentar uma programação de bom nível. É evidente que tal exigência só será cumprida, se a própria comunidade tomar para si o dever de cobrar tal comportamento.

Levando-se em conta as carências de toda sorte próprias de um país subdesenvolvido como o nosso, parece que estamos fazendo uma proposta educativa absolutamente utópica, mas tal avaliação não corresponde à verdade. De fato, há inúmeras atividades culturais de baixíssimo custo à disposição de todos que, por



falta de interesse, de costume e de estímulo não são aproveitadas por aqueles em que se devia desde cedo inculcar hábitos culturais: o educando.

Não vemos outro caminho para que as reivindicações dos professores e dos pais na direção de um melhor desempenho linguístico de nossos jovens possam ser atendidas e, insistimos, é dever de todos e não apenas dos professores de língua materna. Sem criar as condições adequadas para que o saber elocucional se amplie em cada educando paulatina mas ininterruptamente, não será possível contar com um falante/ouvinte competente para construir e interpretar textos.

Não queremos com isso dizer, todavia, que seja suficiente, para tornar alguém competente linguisticamente, ampliar-se o saber elocucional. Tal tarefa, a rigor, é condição *sine qua non*, mas é necessário ainda que outros conhecimentos sejam considerados, a fim de que efetivamente o aluno seja capaz de expressar-se bem. De fato, como vimos mais atrás, precisamos ainda tratar dos outros dois saberes, indispensáveis também para a constituição de textos. Começemos, pois, pelo saber idiomático, aquele, conforme ficou visto, responsável pelas regras e unidades sígnicas de uma língua determinada.

O conceito que a comunidade faz da língua leva em consideração os vínculos históricos e culturais compreendidos no que se costuma chamar de *tradição* e, por tal razão, a língua existe na consciência do sujeito como um objeto unitário e homogêneo. Só na condição de observador é que se pode perceber a variação apresentada por uma língua. E, em virtude de tal diversidade, é que se costuma fazer uma oposição entre língua culta ou norma padrão (modo de falar das pessoas com alto grau de instrução) e língua vulgar ou norma subpadrão (modo de falar das pessoas analfabetas ou com baixo índice de escolaridade). A primeira é a norma prestigiada pelo conjunto da sociedade, vale dizer, valorizada tanto por aqueles que utilizam a norma padrão quanto por aqueles que utilizam a norma subpadrão. Por isso, é a norma padrão aquela considerada como objeto privilegiado do ensino, condição de prestígio no seio da comunidade e modelo de correção linguística.

Embora o próprio falante costume rejeitar a norma subpadrão (domine ele a norma padrão ou não), do ponto de vista estritamente linguístico, isto é, do ponto de vista da finalidade do ato de fala, quer um texto manifeste uma ou outra norma, em qualquer dos casos a função cognoscitivo-manifestativa da linguagem será cumprida, se respeitadas as regras do sistema, porque ambas possuem sua própria gramática. É preciso, todavia, entender exatamente o que estamos afirmando, pois o termo *gramática*, no âmbito da metalinguagem e da linguagem corrente admite acepções diferentes.

Observemos os dois enunciados:

- a) *Os porco morreu.*
- b) *Os porcos morreram.*

Ambos comunicam igual estado de coisas, de modo que, empregando-se um ou outro, estaremos dizendo o mesmo acerca da realidade extralinguística e,



portanto, é lícito dizer que os dois enunciados cumprem a função de comunicar. Com efeito, se realizam a finalidade comunicativa, é porque foram construídos consoante as regras pertencentes ao saber idiomático que configura a língua portuguesa, sendo, neste sentido, possível afirmar que ambos possuem sua própria gramática.

Todas as regras utilizadas para a construção desses enunciados constituem o que estamos denominando de *gramática*, ou melhor, *gramática*<sup>1</sup>, e são conhecidas pelos falantes de língua portuguesa, pertencendo, assim, a seu saber idiomático. São elas, justamente, que nos permitem construir e interpretar a cada momento um novo texto constituindo, por conseguinte, condição *sine qua non* para que o texto se manifeste. Tais regras foram aprendidas por todos segundo a mesma forma de aprendizado de qualquer saber técnico – e o saber linguístico é um saber técnico, já que consiste numa capacidade para executar algo –, através da própria atividade: ouvindo os outros falarem e falando.

É certo, por outro lado, que o usuário da língua, quando se encontra em atividade, não se dá conta da complexidade das operações de natureza cognitiva que é obrigado a executar para produzir um enunciado, por mais banal que ele seja, uma vez que, enquanto utente da língua, sua preocupação está inteiramente voltada para a finalidade do instrumento linguístico e não para o instrumento em si mesmo. Assim, o enunciador da primeira frase não é capaz de explicar as razões pelas quais preferiu, no primeiro enunciado, apagar a manifestação morfo-semântica, ou concordância, entre determinante e determinado e entre sujeito e verbo, e, analogamente, o enunciador da segunda também não é capaz de explicitar os motivos pelos quais optou por informar quatro vezes ao enunciatário que mais de um porco havia morrido.

Os dois falantes, o que proferiu a frase a) e o que proferiu a frase b), vale ressaltar, não sabem e nem precisam saber, para desempenhar tal atividade, justificar as regras que atualizaram para produzirem as respectivas frases, o que não quer dizer que eles não conheçam tais regras, tanto num caso como no outro. Baseando-nos mais uma vez nas preciosas lições do mestre romeno, diremos que ambos se encontram na dimensão do conhecimento denominada de *conhecimento claro-distinto-inadequado*<sup>2</sup>. Em tal dimensão, o objeto do conhecimento é identificado com segurança e não precisa ser justificado. É, por exemplo, o mesmo conhecimento que nos permite dirigir um carro: sabemos os movimentos que devemos executar, aprendidos durante o próprio exercício e não precisamos refletir sobre sua engrenagem para fazê-lo mover-se.

O linguista, por outro lado, encontra-se em outro plano ou num grau mais elevado do conhecimento, aquele denominado de *conhecimento distinto adequado*. Neste grau do conhecimento, procura-se justificar o próprio objeto do conhecimento, fundamentando-o com razões, teses, princípios, consistindo, por conse-

2 Coseriu, E. *Competência linguística*, pp. 230-252. A distinção estabelecida por Coseriu baseia-se no pensamento de Leibniz.



guinte, num conhecimento de caráter reflexivo, especulativo. Tomando ainda a nossa analogia com o desempenho do carro, seria a justificativa para o funcionamento de seu motor: é certo que, para dirigir, não é necessário saber rigorosamente nada sobre o mecanismo que permite tal atividade.

Como se vê, são duas dimensões distintas do conhecimento: a segunda depende da primeira, uma vez que o objetivo é precisamente o de justificá-la. No tocante à linguagem verbal, é necessário que se tenha adquirido o saber linguístico para que se possa fazer reflexões acerca dele. A rigor, tais reflexões começam a ser feitas muito cedo na vida do falante, mas se trata de observações muito simples, por ser simples ainda o seu saber, e ocorrem, via de regra, quando, eventualmente, no ato comunicativo, há um desvio em relação ao que era esperado. Por exemplo, quando alguém produz um enunciado com marcas, no plano fônico, diversas daquelas empregadas pelo conjunto da comunidade, aparecem frases como as que seguem, reveladoras já de uma observação metalinguística bem incipiente: *Ele não é daqui. Pelo sotaque ele parece ser baiano. Os baianos falam diferente de nós. Os baianos falam cantando*, etc.

Ora, se o saber metalinguístico encontra-se voltado para o saber linguístico, existindo tão somente para explicá-lo, é evidente que o primeiro só deve aparecer, quando o segundo já existe, não podendo ser de outro modo, uma vez que o seu fundamento encontra a sua legitimidade na prévia existência de um objeto a ser investigado e, se não há ainda objeto algum, não há igualmente justificativa para a investigação. De fato, como salienta Piccardo (1956), *es absurdo suponer que no se habla correctamente una lengua hasta que se escribe su gramática. No la hablaron, acaso, los grandes clásicos griegos mucho antes de la creación de la gramática? Y ciertos pueblos que aún no la tienen, no hablan correctamente sus lenguas?*

Voltando à nossa analogia com o carro, diríamos que de nada adiantaria, para dirigir, refletir-se sobre o motor do carro, seria um conhecimento inteiramente inútil e dispensável.

O ensino de língua materna, tal como é feito habitualmente em nossas escolas, consiste, desde as séries iniciais, de reflexões sobre um objeto cujo domínio o falante possui de forma muito incipiente, isto é, o seu saber linguístico permite-lhe apenas produzir atos comunicativos para a satisfação de objetivos imediatos e, por conseguinte, qualquer possível reflexão de caráter metalinguístico é muito singela também. Trata-se, por isso mesmo, de um conteúdo programático inteiramente equivocado, com o dispêndio de um tempo precioso que poderia ser gasto na ampliação do saber sobre o qual se quer refletir.

Os professores de língua portuguesa costumam constatar consternados que, habitualmente, ao perguntarem aos alunos se já viram determinado conteúdo na série precedente, eles costumam responder negativamente, ainda que tal conteúdo tenha sido visto e revisto pelo professor no ano anterior. Os alunos, na verdade, não ficam *esquecidos* subitamente do que foi exaustivamente ensinado, nem estão



de má-fé quando dizem não se lembrar: eles, de fato, não se lembram, porque não sabem e não sabem, porque não podem refletir sobre algo que ainda não se encontra bem sedimentado.

Comprova-se facilmente o que estamos dizendo, examinando o programa de língua portuguesa da primeira à última série do ensino escolar: tal programa é repetitivo, havendo, na passagem de uma série para outra, pouquíssimas alterações no conteúdo. E, ainda que repisando os velhos temas, o aluno tem sempre a impressão de nunca tê-los visto, acarretando com sua atitude um enorme sentimento de frustração no professor, que constata, com enorme desalento, a inutilidade de seu esforço, diante de resultados invariavelmente negativos.

O saber metalinguístico apresentado aos alunos na escola diz respeito ao que costumeiramente se designa por *ensino de gramática*. O termo *gramática*, neste caso, designa a investigação, sob uma certa perspectiva, do conjunto de unidades e regras que configuram o que mais atrás denominamos de *gramática*<sup>1</sup>, ou ainda, dizendo de outro modo, na investigação da *gramática*<sup>1</sup> consiste precisamente a tarefa da disciplina que passamos agora a designar *gramática*<sup>2</sup>.

A pergunta feita inicialmente sobre o ensino de gramática refere-se, portanto, à *gramática*<sup>2</sup> e parece, diante do que foi exposto e discutido, já estar respondida, mas, a rigor, só está respondida parcialmente, pois que ela envolve outras questões que precisam ser bem entendidas, para poder compreender-se tema de tamanha magnitude na sua integralidade.

Vamos retomar nossa analogia com o carro. É certo que para dirigir um carro não há a menor necessidade de conhecer-se o mecanismo que garante seu movimento. Todavia, depois que já se sabe dirigir, o conhecimento das engrenagens de que um motor se constitui pode, em certas situações, ser de bastante utilidade. Por exemplo, num determinado momento, quando, numa estrada deserta em que não há possibilidade de socorro, o carro enguiça, o conhecimento de seu mecanismo será com certeza de grande valia.

Do mesmo modo, para os atos comunicativos rotineiros e simples da atividade linguística quotidiana, tal conhecimento metalinguístico é inteiramente dispensável, entretanto, para atos de fala em que os conteúdos cognoscitivos manifestados são complexos, o saber metalinguístico – ainda que não seja imprescindível – tem um grande valor e mais, sem seu domínio, há grandes possibilidades, em alguns casos, de não se lograr êxito total na finalidade comunicativa.

De fato, nos textos em que se exige a obediência à chamada norma culta, a reflexão metalinguística pode funcionar como um instrumento pedagógico da maior importância, permitindo ao produtor do texto fazer reflexões acerca da construção mais apropriada.

Vejamus um exemplo concreto, através da análise da seguinte frase: *Não haverá jamais dificuldades econômico-sociais intransponíveis para um presidente em cujo desempenho o povo depositou sua esperança*. Digamos que, ao produzir tal texto, o falante de língua portuguesa, numa situação de formalidade na qual se



faça exigir o uso da norma culta, manifeste dúvida quanto ao emprego do verbo *haver*, no singular ou no plural. Se tiver estudado análise sintática, saberá que, consoante o que estabelece a norma prescritiva, o verbo *haver* deve manter-se na 3ª pessoa do singular, porque no sentido de *existir* não tem sujeito com que faça a concordância; se estiver em dúvida acerca do emprego da preposição antes do relativo *cujo*, poderá lembrar-se das lições de regência e da função do relativo e, então, verificará que a presença do elemento de ligação é necessária.

Observe-se que todas as reflexões que fizemos e que nos permitiram um desempenho linguístico mais adequado para a situação imaginada tornaram-se possíveis graças, justamente, ao saber metalinguístico, ou à *gramática*<sup>2</sup>. Para constatar o que estamos afirmando, basta que se observe a quantidade de termos da metalinguagem que fomos obrigados a empregar, para explicarmos, justificarmos, esclarecermos com segurança a nossa atividade, aquele saber prévio denominado de *gramática*<sup>1</sup>.

Assim, é possível afirmar-se que, se por um lado a aquisição de um saber metalinguístico, através do que costumeiramente se entende por *ensino de gramática*, é absolutamente dispensável para a produção de textos nas situações rotineiras do quotidiano, nas quais os enunciados são produzidos de maneira quase que imediata, com um mínimo de reflexão e de consciência, por outro, pode ser muito útil para todos os que pretendem fazer uso do instrumento linguístico também naquelas circunstâncias em que, por muitas razões, há uma necessidade imperiosa de se construir um texto mais elaborado, para cuja produção o conhecimento metalinguístico tem valor inquestionável.

Não se deve perder de vista, todavia, que o saber metalinguístico não pode, como tem sido feito na maior parte das nossas escolas – e nós mesmos podemos dar o nosso testemunho de alunos que fomos – ser utilizado como se tivesse um fim em si mesmo, desvinculado inteiramente do saber linguístico para o qual deve orientar-se. Tal distanciamento costuma ocasionar uma verdadeira distorção no ensino do idioma pátrio, gerando toda sorte de confusões, além de determinar a manutenção de um ensino equivocado e estéril.

É muito comum as escolas separarem as aulas de língua portuguesa em dois diferentes blocos: no primeiro, considerado o *núcleo duro* e a própria razão de ser do ensino de português, a que se concede uma carga horária maior, concentram-se as aulas de gramática (saber metalinguístico) e no segundo, relegado a um secundaríssimo plano, contando com uma carga horária mínima, inserem-se as aulas de redação (saber linguístico). Ora, como já foi discutido, o saber metalinguístico só encontra sua justificativa na escola de ensino médio se consubstanciar-se num meio para um melhor desempenho da atividade linguística, de modo que, exposto desta forma, como se sua razão de existir encontrasse legitimidade em si mesmo, é evidente que se transforma num saber inútil e inteiramente dispensável.

Cumprе lembrar ainda que, para o saber metalinguístico ser alcançado, é mister um domínio razoável do saber linguístico, uma vez que, conforme já ficou



visto, este é objeto de investigação daquele. Por isso, é óbvio que, nas séries iniciais, a metalinguagem é inteiramente dispensável, devendo começar a fazer parte dos conteúdos programáticos nas séries finais, quando o aluno já tiver constituído, ao longo dos anos, uma competência linguística sólida, adquirida através da exposição permanente e dinâmica a todos os tipos de sistemas significativos possíveis. Só então, insistimos, o saber metalinguístico poderá prestar grande auxílio ao aprendiz.

O domínio do saber idiomático, todavia, ainda não é suficiente para fornecer ao aluno a competência de que ele necessita para cumprir as variadas finalidades da atividade comunicativa, pois é necessário ainda o domínio do saber expressivo, aquele concernente ao nível individual da fala.

De fato, no ato verbal concreto, estão sempre presentes dois sujeitos historicamente determinados: um *eu*, que fala acerca de algo da realidade (empírica ou imaginada) para um *tu*, num tempo e num espaço determinados, numa certa situação social. Para tal atividade lograr êxito, isto é, para que aquilo que está na intenção do falante seja alcançado pelo ouvinte, é necessário que inúmeros requisitos sejam preenchidos, entre os quais salientamos os seguintes: um conhecimento de mundo (saber elocucional) e uma tradição linguística (saber idiomático) comuns ou parcialmente comuns, o esforço conjunto dos interlocutores em direção a um sentido partilhado.

Nos atos rotineiros da atividade linguística, esses elementos são conhecidos pelos sujeitos e não costumam revelar maiores problemas. De fato, dentro da nossa comunidade, normalmente sabemos como devemos comportar-nos linguisticamente, porque nos orientamos pelo conhecimento vago ou definido que temos de nosso interlocutor, pelo ambiente em que nos encontramos, enfim, pelas circunstâncias que envolvem o ato de fala e por todas as condições que lhe permitem a concretização. Tais elementos funcionam de modo silencioso e estão dados de antemão para todos os que pertencem a uma certa cultura, de modo que só nos chama a atenção, quando ocorre qualquer desvio com respeito ao que era esperado numa dada situação. Em virtude justamente da multiplicidade de fatores que concorrem para um texto adquirir sentido, um mesmo ato de fala pode ser interpretado de modo diverso, bastando, para tanto, que se altere um desses elementos a que fizemos referência.

Imaginemos três situações: na primeira, um estrangeiro, com um pequeno grau de conhecimento de nossa língua, chega a um bar, no Rio de Janeiro, e pede um café ao atendente, dirigindo-se a ele com o pronome *vós*; na segunda, um falante carioca, ao chegar ao bar, faz o mesmo pedido, utilizando o mesmo pronome; na terceira, por fim, nosso ator do pequeno drama verbal, encontra-se numa igreja, e ouve o oficiante rezar o *Pai Nosso*, empregando, ao dirigir-se à entidade divina, o pronome *vós*. A reação do ouvinte não será igual diante da utilização de idêntica unidade sígnica: no primeiro caso, ele certamente compreenderá que se trata de um desconhecimento de quem não domina com segurança o idioma; no segundo,



pode pensar que se trata de alguma brincadeira ou ficar até ofendido, imaginando que se quer com isso humilhá-lo ou ridicularizá-lo; no terceiro, por fim, o ouvinte não terá nenhuma sensação de estranheza e nem atentará para tal detalhe. Note-se que ainda estamos reduzindo a complexidade da situação, desconsiderando outros fatores, porque, a rigor, nós poderíamos ir longe nas múltiplas interpretações acarretadas apenas pela mudança de uma circunstância.

A fragilidade no conhecimento do saber expressivo pode ser ilustrada com muitos exemplos, sobretudo em sala de aula. Assim, é muito comum ouvir de alunos com um pleno domínio da norma padrão e do próprio tema de que estamos tratando, queixas de que não encontram a forma adequada para se expressar. Fazem muitas vezes trabalhos primorosos sob determinados pontos de vista e todavia sente-se que o texto não está bom. A razão disso reside justamente na falta de conhecimento do saber *expressivo* relativo àquela modalidade de texto. Ora, o usuário de língua materna sabe, como dissemos acima, orientar-se perfeitamente nas múltiplas situações concretas do ato de fala do quotidiano, mas com certeza não se sente tão seguro em outras tantas com as quais não está familiarizado. Para superar tais dificuldades, só existe aquele caminho apontado lá atrás: a exposição a modalidades diferentes de texto.

Quando dizemos que é imperioso apresentar ao aluno diferentes tipos textuais, ao longo de todas as séries escolares, estamos referindo-nos rigorosamente a todos os tipos de texto, tanto àqueles construídos consoante as regras da gramática normativa quanto àqueles construídos de conformidade com as regras da norma subpadrão.

Não se trata, cumpre ressaltar, de nenhuma proposta de caráter demagógico, mas de uma proposta pedagógica efetiva, que apresenta a educação linguística como um meio para que todos, e não apenas uma parte da população, possam alcançar a efetiva cidadania. Sua concretização, entretanto, depende de que todos tenham o seu conhecimento valorizado, sobretudo o conhecimento linguístico, pois a língua é, entre os instrumentos semióticos, aquele que mais confere identidade a um segmento social e, por isso mesmo, deve ser observada como realmente é: uma rica pluralidade de normas, adequadas cada uma delas a uma certa situação.

O professor não pode nunca perder de vista que, antes de ser professor de português ou de qualquer outra disciplina, é um educador e, enquanto tal, sua responsabilidade vai muito além da de um mero transmissor de conhecimentos. Ademais, no que toca especialmente ao professor do idioma pátrio, a magnitude de seu papel transcende e muito o papel desempenhado pelos docentes de outras disciplinas. Em primeiro lugar, porque o objeto ensinado nas outras disciplinas é ministrado em português e em segundo, não em ordem de importância, naturalmente, porque é através da forma de aquisição desse saber que o aluno espelhará seu desempenho verbal.

Se o próprio professor se encarrega de ser o instrumento veiculador do preconceito linguístico, é certo que não está atendendo ao que se espera de um



educador, pois deve fazer uso do prestígio reconhecido pelo conjunto da sociedade, a fim de ser o principal agente de transformação e não instrumento para a sedimentação do autoritarismo subjacente ao discurso monofônico, sob a cômoda alegação de que sempre se ensinou dessa forma e, portanto, tal forma de agir, ainda que perversa, deve ser mantida a qualquer custo, até mesmo ao custo de uma péssima educação.

Promover a reprodução de comportamentos sob todos os aspectos condenáveis, sobretudo quando feita por quem tem legitimidade para funcionar como modelo para um segmento permeável à incorporação de toda sorte de mundivisões, é, para dizer o mínimo, uma atitude de total irresponsabilidade. E, vale ressaltar, irresponsabilidade não só para os que recebem diretamente tais concepções distorcidas, mas também para a nação como um todo, pois se formam, deste modo, cidadãos que vão refletir nas mais diferentes situações de sua vida – algumas cruciais para todo o país, como o momento da escolha dos governantes – práticas alimentadas por falsos ensinamentos ou por ensinamentos equivocados.

Vejamos como se pronuncia Carlos Eduardo Falcão Uchôa (2000: p.71), pesquisador dedicado aos problemas relativos ao ensino de língua materna, a respeito do tema da variação linguística:

O problema da variação linguística vem levantando muitas indagações e controvérsias no ensino atual de Português, apesar de vários e úteis trabalhos de orientação pedagógica que têm surgido entre nós, mas pouco conhecidos em geral do professorado. Não obstante tudo o que tem sido dito pela Linguística, e aos avanços particularmente da Sociolinguística, convivem atualmente em nosso ensino uma forte tradição repressora, dialetofágica, cuja superação continua a ser um desafio para o professor de Português – haja vista inúmeras séries didáticas que, apesar de falarem em variedade de usos linguísticos, deixam não raro transparecer o preconceito quanto aos usos não cultos – e uma tendência, igualmente redutora de encarar o fenômeno da variação, ao identificar o juízo de correto com o que é usual. Modos de dizer usuais nem sempre serão corretos ou adequados.

Esperamos ter deixado claro que não estamos propondo a supressão do ensino da norma culta dos currículos escolares, pois isso revelaria a mesma forma, antes condenada, de autoritarismo e de irresponsabilidade educativa. Sabemos perfeitamente que a norma padrão, além de ser o veículo em que se manifestam muitos campos do conhecimento aos quais o aprendiz deve ter acesso, é necessária para a ascensão sócio-econômica. Assumimos, apenas, a posição de que a língua portuguesa deve ser estudada e apresentada tal como ela realmente é, na sua complexa diversidade, resultado das variedades diatópicas, diastráticas e diafásicas, e nos seus múltiplos aspectos.



Cremos que o ensino de língua nesses termos, levando em conta todas os diferentes sentidos que o instrumento linguístico permite manifestar, longe de *empobrecer a língua*, conforme expressão já gasta, utilizada por aqueles que tentam desempenhar o papel de linguistas sem que tenham recebido fundamentação para tanto, só pode servir para enriquecê-la, ampliando-a com a criação de novos signos e de novas construções. Ademais, o educando só tem a ganhar com essa atitude do professor, pois poderá optar, entre as inúmeras possibilidades que lhe são apresentadas, por aquela que, em cada caso, servir melhor a seus propósitos comunicativos, sendo-lhe permitido ainda conhecer diferentes sistemas significativos e ampliar, desta forma, seu saber elocucional e sua visão crítica sobre a realidade circundante.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSERIU, Eugenio. *Lições de linguística geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

COSERIU, Eugenio. *Sobre o ensino do idioma nacional: problemas, propostas e perspectivas*.

Trad. Evanildo Bechara. Confluência. Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário

Português, n.23, p.71-77, 2002.

COSERIU, Eugenio. *Competência linguística: elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos, 1992.

COSERIU, Eugenio. *O homem e sua linguagem*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: EDUSP, 1982.

COSERIU, Eugenio. *Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos*. Rio de Janeiro:

Presença; São Paulo: EDUSP, 1979.

COSERIU, E. *Gramática, semántica, universales: estudios de linguística funcional*. Madrid: Gredos, 1978.

PICARDO, Luis Juan. *Gramática y enseñanza*. Montevideo: Anales del Instituto de profesores Artigas, 1956.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *A linguagem: teoria, ensino e historiografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.



UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *Fundamentos linguísticos e pedagógicos para um ensino abrangente e produtivo da língua materna*. Confluência. Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português, n.21, p. 62-75, 2000.