

PARADOXOS NO ENSINO DE SINTAXE DO PORTUGUÊS

André Luiz Faria (UESB)
alfa_rio@yahoo.com.br

RESUMO

Neste texto, faço uma reflexão acerca do ensino materno de língua portuguesa, focalizando a estrutura e o funcionamento de três fenômenos linguísticos no âmbito da sintaxe: a concordância, a regência e a colocação pronominal. Minha finalidade é mostrar que esses mecanismos compartilham não só características de gramáticas em competição, mas também paradoxos de ordem sociopolítica, os quais serão discutidos sob dois aportes teóricos da linguística, dando guarida às propostas de Mary Aizawa Kato (1986, 2005), João Wanderley Geraldi (1996), Mário Alberto Perini (1997) e Rosa Virgínia de Mattos e Silva (2006). Para tanto, mapeei estruturas desses três fenômenos no jornal *A Folha*, veiculado na cidade de Jequié (BA), o que evidencia o caráter variável da língua e possibilidades de tratar fenômenos dessa natureza na área do ensino, a fim de assegurar sua contribuição no desenvolvimento de habilidades mais amplas como a leitura e a compreensão de textos.

Palavras-chave: Português. Sintaxe. Competição. Gramáticas.

1. *Introdução*

Debates sobre o *ensino produtivo de língua portuguesa* vêm ocupando lugar de destaque nos últimos anos, principalmente depois que o ensino em larga escala foi aberto às classes populares, tendo de adaptar-se à nova agenda política de ensino da língua. Diante disso, percebemos um sentimento de recusa ao ensino tradicional, que ainda hoje se baseia numa doutrina gramatical a qual, segundo Mário Alberto Perini (1997),

[1] carece, de consistência teórica e falta de coerência interna; [2] enfoca apenas uma variedade da língua; e [3] focaliza um ensino fundamentado na norma.

Essa recusa ao ensino tradicional de língua portuguesa não é gratuita, já que o ensino em geral envolve conhecimentos (didáticos, sociais, psicológicos, antropológicos) desconsiderados por um ensino de língua portuguesa centrado apenas em gramáticas normativas e manuais didáticos, obras que, *grosso modo*, ainda não incorporaram parte significativa das descrições e explicações mais modernas sobre os estudos da linguagem.

Exemplo da postura antiquada de nossas gramáticas normativas e manuais didáticos é a confusão que se faz entre *língua materna* e *língua oficial*, sobretudo quando se afirma que o brasileiro não sabe português. Todos esses fatores contribuem para o fosso entre o que de fato se fala-escreve e o que se ensina oficialmente nas aulas de português, o que demonstra certa ingenuidade em pensar que questões de fala e escrita no Brasil sejam meramente uma agenda da linguística abstraída da influência das áreas do conhecimento humano.

Além disso, é comum na tradição escolar brasileira pensar a expressão "saber português" sob duas perspectivas: (a) do domínio da *norma padrão* considerada culta³⁴, substanciada no velho axioma "a arte de falar e escrever corretamente" e (b) da aptidão taxionômica, sobretudo em nível morfossintático, em que se classificam unidades, vocábulos, construções sintáticas e processões de estruturação de sentenças, conforme sugere a Nomenclatura Gramatical Brasileira.

Assumindo que falamos uma variedade de língua que apresenta aspectos bastante distintos da variedade europeia,

³⁴ Os termos *norma (ou língua) padrão* e *norma culta* serão utilizadas aqui segundo o que se encontra em Carlos Alberto Faraco (2002).

acredito que a posição mais sensata seria encontrar um meio termo entre estruturas inovadoras e estruturas conservadoras para uma *política de ensino de português* como língua materna no Brasil. Para desenvolver habilidades e competências na língua, penso que trabalhar questões referentes à oralidade, escrita, audição, leitura e análise linguística compete aos educadores, em geral, e aos professores de língua portuguesa, especificamente. Em relação à análise linguística, “que utilidade pode ter, no desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão, o ensino da análise da estrutura e do funcionamento da língua?” (AZEREDO, 2005, p. 30). Eis a questão que se coloca, entre tantas outras indagações sobre o ensino, a que este artigo pretende responder.

Neste texto, faço uma reflexão acerca do ensino materno de língua portuguesa, focalizando a estrutura e o funcionamento de três fenômenos linguísticos no âmbito da sintaxe: a concordância, a regência e a colocação pronominal. Minha finalidade é mostrar que esses mecanismos compartilham não só características de gramáticas em competição, mas também paradoxos de ordem sociopolítica, os quais serão discutidos sob dois aportes teóricos da linguística, dando guarida às propostas de Mary Aizawa Kato (1986, 2005), João Wanderley Geraldi (1996), Mário Alberto Perini (1997) e Rosa Virgínia de Mattos e Silva (2006).

Para tanto, mapeei estruturas desses três fenômenos em jornal veiculado na cidade de Jequié, o que evidencia o caráter variável da língua e possibilidades de tratar fenômenos dessa natureza na área do ensino, a fim de assegurar sua contribuição no desenvolvimento de habilidades mais amplas como a leitura e a compreensão de textos. Mais especificamente, focalizo causas prováveis da não realização da concordância, da regência e da colocação pronominal, fatos que, a meu ver, estão diretamente vinculados às gramáticas utilizadas na escrita dos textos midiáticos, que ora refletem a gramática aprendida

quando da aquisição do português brasileiro, ora espelham as regras da gramática normativa aprendida ao longo, progressivo e lento processo de escolarização.

Para atingir o objetivo traçado, dividi este texto em seis partes, já contando com esta “Introdução”. Na segunda parte, trato de algumas contradições já bem conhecidas sobre o ensino de língua portuguesa; na terceira, teço comentários sobre a finalidade do ensino de língua materna; na quarta, discuto a noção de competição entre gramáticas; na quinta, faço considerações sobre o ensino de sintaxe e; finalmente, na sexta parte, reservada às “Considerações finais”, apresento reflexões globais sobre as ideias discutidas neste artigo.

2. Contradições no ensino de língua portuguesa e pesquisa linguística

Autores como Rosa Virgínia de Mattos e Silva (2006) apontam as diversas contradições no ensino de português. Uma delas é o fato de o ensino de português ser pautado na gramática tradicional que, segundo a autora, até hoje reforça padrões de uso que são próprios de uma classe social dominante. Os membros dessa classe utilizam aleatoriamente as regras dessa gramática para a manutenção e consolidação de domínio linguístico e sociopolítico, por meio do que a autora chama de “dialeto das elites”.

Há contradição também em privilegiar a língua escrita, em detrimento da língua falada. Sabe-se que deve haver um equilíbrio entre aspectos da oralidade e da escrita no estudo da língua realizado na escola, seja pela produção, leitura e compreensão de textos, seja pela análise e reflexão sobre a linguagem.

Reflexões dessa natureza parecem se consubstanciar na relação que existe entre pesquisa linguística e ensino. Essa relação se inicia com as pesquisas sobre oralidade (ILARI,

2009). Essas pesquisas, desenvolvidas no âmbito acadêmico das universidades brasileiras, encerram um conjunto robusto de propostas que já transita timidamente nas salas de aula de língua portuguesa.

Dos resultados obtidos com as pesquisas sobre oralidade (FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2002), constatou-se que a modalidade escrita não apresenta a rigidez formal e homogênea que se supunha. A escrita sofre, assim como a fala, variação/mudança nos seus vários graus de formalidade, o que demonstra que tais diferenças – e semelhanças – se acentuam em torno de um *continuum* tipológico, indo do nível mais informal aos mais formais, passando por graus intermediários de (in)formalidade. Percebe-se, portanto, o artificialismo da norma codificada pelas gramáticas de cunho normativo, as quais sugerem o ensino da fala e da escrita modernas, por intermédio de textos literários formais de sincronias diversas, tanto do português europeu, quanto do português brasileiro.

Seguindo os avanços alcançados pelos estudos linguísticos, Dinah Callou (2007) e Myrian Barbosa da Silva (2002) focalizam a variação da norma padrão culta escrita em gêneros textuais distintos. A primeira pesquisa refere-se à descrição de escolhas lexicais (ou léxico-sintáticas [“ter” por “haver”]) e a segunda, à descrição de fenômenos morfossintáticos, mais especificamente à aplicação variável da regra de concordância verbal.

Dinah Callou (2007) chegou à conclusão de que, se o ensino de gramática fosse pensado a partir da gramática descritiva ou da gramática internalizada, ele seria centrado num uso mais eficiente e mais objetivo. Na verdade, o objeto e o objetivo do ensino não estão nitidamente definidos, porém a gramática normativa trata a língua como algo homogêneo, imutável, ideia veiculada no ensino de modo geral. Myrian Barbosa da Silva (2002) afirma que cabe à Sociolinguística não só analisar o fenômeno de atualização, mas também cons-

cientizar a escola de sua existência, o que exige um maior número de pesquisas para subsidiar uma nova *gramática pedagógica*³⁵. Segundo a autora, a solução seria uma gramática que distinguisse o uso oral dos usos particulares das situações de escrita.

Os benefícios para uma prática pedagógica eficiente por meio da pesquisa seria levar o aluno, entre outros fatores, ao conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é, ao conhecimento de como ela está constituída e de como funciona (sua forma e função). Procedendo dessa forma, ensinar-se-ia ao aluno o pensamento/raciocínio científico, desenvolvendo habilidades de observação e de argumentação acerca da linguagem, como propõe Luiz Carlos Travaglia (1997, p. 20). Enfim, a relação entre prática pedagógica e pesquisa objetiva acionar conhecimentos, produzi-los (e não somente repeti-los), bem como aumentar o repertório linguístico dos alunos (e não substituí-lo).

Para finalizar esta segunda parte do texto, vejo também uma controvérsia sociopolítica em relação aos paradoxos do ensino de português, questão inspirada nas observações feitas por Carlos Alberto Faraco (2002, p. 59). Se queremos uma descrição precisa e uma difusão realista dos fenômenos linguísticos que ocorrem no território brasileiro, temos desafios a superar como, por exemplo, a democratização dos bens acessados pela cultura escrita. Como não temos um padrão de escrita que tenha passado pelo escrutínio da sociedade, convivemos com normas também distintas, veiculadas em textos

³⁵ Entendo a expressão “gramática pedagógica” como a maneira de examinar, descrever e interpretar a estrutura e o funcionamento da língua (e linguagem) do português brasileiro, de modo a colaborar com a formação docente, utilizando-se necessariamente dos avanços linguísticos obtidos pelos estudos da linguagem. Para maiores informações a esse respeito, remeto o leitor a Lorenzo Teixeira Vitral (2002) e Marcos Bagno (2011).

que ora refletem a gramática do português brasileiro, ora refletem a gramática do português europeu.

Um olhar bastante lúcido para lidar com esse desafio é

[...] criar condições para uma crítica da atitude normativista, de modo a favorecer a criação de um novo patamar conceitual que permita o rompimento, no ensino e no uso do padrão, das amarras que hoje impedem sua apropriação como bem cultural pelo conjunto da população [...]. (FARACO, 2002, p. 59)

Em vista disso, portanto, chamar a população para o debate público, amplo e irrestrito, seria a posição mais viável, não deixando a questão apenas nas mãos de especialistas. Esse debate pode começar em sala de aula, transformando o tempo de que dispõem alunos e professores em um espaço de reflexão sobre ‘o conhecido’ para aprender ‘o desconhecido’ e produzir ‘o novo’.

Vejamos o que argumenta João Wanderley Geraldi sobre o tema.

[...] É por isso que atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que a aplicação a fenômenos sequer compreendido de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido. (GERALDI, 1996, p. 138)

O excerto supracitado, alicerçado pelas abordagens discursivas da linguagem, constitui a primeira alternativa de pensarmos a utilidade da análise linguística do desenvolvimento da competência comunicativa em nível de compreensão (auditiva e leitura) e expressão (oral e escrita). Dentro dessa perspectiva teórica, qual seria mesmo a finalidade do ensino de língua materna?

3. Sobre a finalidade do ensino de língua materna

A finalidade do ensino de língua materna é conduzir os estudantes no longo e trabalhoso processo cumulativo de ampliação e refinamento de competências, as quais estão ligadas à soma de conhecimentos teórico-prático-metodológicos e de habilidades de manipulação metacognitiva de tais saberes. No âmbito do ensino de português, percebe-se que há, por um lado, posicionamentos mais estruturais – consubstanciados na visão político-ideológica da gramática tradicional – e, por outro, perspectivas mais interacionais – fundamentadas em teorias linguísticas contemporâneas. Logo, a conclusão a que se chega é a de que as demandas do século XXI exigem do professor de língua portuguesa conhecimentos e habilidades que extrapolam o escopo das prescrições gramaticais e das descrições linguísticas alicerçadas em textos literários.

A fim de defender este posicionamento, vejamos alguns argumentos utilizados por autores que tratam de questões sobre o ensino. O primeiro argumento que se usa para justificar o ensino de língua portuguesa é seu pleno domínio por meio das instruções dadas pela gramática tradicional ou normativa. É consenso entre muitos professores que o domínio das regras gramaticais levaria os alunos a produzirem textos orais e escritos, à medida que fossem expostos aos livros de escritores consagrados. Seria por meio da cópia do modelo seguido por esses escritores que os alunos se tornariam proficientes em sua língua. Segundo Luiz Carlos Travaglia (1997), isso não acontece porque não existe, nos pressupostos da gramática tradicional, a ideia de um ensino que trate especificamente do texto, analisando-o como espaço intersubjetivo, resultante da interação entre os sujeitos. Este papel seria cumprido, por exemplo, pela linguística textual.

Outro argumento a ser apontado que reforça a ideia de que o conhecimento do professor deve extrapolar as fronteiras das prescrições e das descrições embasadas em textos literá-

rios é o de aliar o ensino de gramática ao ensino de teorias linguísticas “contemporâneas”. De acordo com Rosalia Dutra (2003), sabe-se que não se deve eliminar os conhecimentos da gramática tradicional do ensino, mas utilizá-los de acordo com as necessidades dos alunos, sempre procurando dar sentido às prescrições e descrições desses manuais. Um aluno que sabe os efeitos de sentidos de uma forma linguística atingirá mais facilmente seu objetivo comunicativo do que aquele que apenas imita formas linguísticas arcaicas. Esses efeitos de sentido são evidenciados por diversas teorias sociointeracionais, a exemplo da análise do discurso e da linguística aplicada. Portanto, o conhecimento dessas teorias pelo professor, bem como a dosagem com bom-senso dos conhecimentos da gramática tradicional no processo de ensino-aprendizagem facilitariam o desenvolvimento de habilidades no aluno que, conseqüentemente, atingiria as demandas linguísticas exigidas na atualidade.

Além desses argumentos, deve-se compreender que aliar saberes nas diversas áreas do conhecimento humano desenvolve o que se convencionou chamar de competência comunicativa (textual e linguística). Em relação à parte textual propriamente dita, argumenta-se que seu conhecimento ajudará o aluno a expressar-se, oralmente e por escrito, e a compreender adequadamente o que ouve e lê. No que concerne à competência linguística, entende-se a capacidade de gerar e compreender, criativamente, sentenças da língua, haja vista todo falante nativo conhecer e dominar sua língua materna. Trabalhar com textos evoca uma perspectiva de ensino interacional e cognitiva, que deve, enfim, participar do processo formativo dos alunos.

Vale ressaltar, dentro da competência comunicativa, que a reflexão sobre fatos da língua está ligada, também, a aspectos de ordem macrotextual. Refletir sobre fatos da língua não se limita a delinear apenas aspectos formais do texto, tais co-

mo criação e confecção de sentenças, períodos e parágrafos, e a adoção de gêneros textuais (GARCIA, 1967). A reflexão envolve também a maneira como os conteúdos são construídos, detectando as marcas que identifiquem o ponto de vista do autor, as estratégias de defesa de uma opinião ou tese (objetivo textual), a apropriação de outros discursos/textos, os procedimentos de citação, o conhecimento dos motivos pelos quais as formas podem se apresentar de maneiras distintas³⁶ etc. (AZEREDO, 2005)

O trabalho com oralidade³⁷ deve figurar como uma das finalidades do ensino de língua portuguesa. Entre as inúmeras razões arroladas para o trabalho com a oralidade, podem-se citar o fato de a língua oral ser o instrumento mais utilizado no processo comunicativo-interacional humano; de seu treino consciente possibilitar acessos a usos de linguagem mais formalizados e convencionais, tendo em vista o uso da palavra pública no exercício da cidadania; de aprimorar o uso dos gêneros orais; e o fato de os alunos terem acesso a variados campos sociais, inserindo-se nas discussões e decisões conjuntas da sociedade moderna.

Soma-se a esses fatores a adoção de uma metodologia de ensino baseada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Pesquisas postulam que uma metodologia fundamentada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* evidenciará um trabalho

³⁶ Embora consciente dos vários tipos e níveis de análises, delimitou-se aqui a aspectos da sintaxe.

³⁷ O Subprojeto PIBID Letras ("O *continuum* língua oral – língua escrita no ensino fundamental") da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, supervisionado por mim e realizado nas escolas municipais Stela Câmara Dubois e Adolfo Ribeiro, lotadas em Jequié, discute a controvérsia oralidade *versus* escrita, vistas como ações dicotômicas. Desde abril de 2014, desenvolvemos ações metodológicas a partir das leituras realizadas no grupo e elaboramos oficinas semanais nas aulas de língua portuguesa dessas escolas. Os resultados do que elaboramos conjuntamente nesses 24 meses de projeto serão publicados em trabalho organizado pelo supervisor e pelas coordenadoras deste subprojeto.

que difere³⁸ do método tradicional de memorização da nomenclatura gramatical, acolhendo o trabalho com textos, em diferentes graus de formalidade (CALLOU, 2007). Essa mudança de perspectiva auxiliaria a aprendizagem de habilidades de uso da língua, conduzindo o aluno à reflexão crítica de sua realidade linguística. Nesse contexto, a prática da leitura e da escrita funcionaria como instrumentos a auxiliar o falante a entender o processo de confecção, tanto de um texto falado quanto de um texto escrito.

Em suma, para atingir a finalidade do ensino de língua materna, no início do XXI, o professor de língua portuguesa deve atender certas demandas. Essas demandas estão relacionadas ao desenvolvimento de competências de ordem léxico-gramatical e textual-discursiva, as quais vão muito além do ensino fundamentado em prescrições gramaticais e em descrições linguísticas desatualizadas. Espera-se, portanto, que o professor, pautado nas ações inerentes à atividade educativa e pedagógica, construa conjuntamente com o aluno o que ensinar e o que aprender e procure, portanto, um ensino de língua materna efetivo.

Em vista do que se discutiu até agora, por que seria necessário refletir sobre a língua escrita padrão, uma vez que sabemos que ela é variável e que deve fazer parte do processo de

³⁸ Agradeço a Daniele Farias Freire Raic a observação de que, apesar de um discurso inovador para as questões educacionais, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* são uma forma de tentar padronizar a educação, dado o momento histórico em que esse documento foi elaborado – auge do pensamento neoliberal refletido na conjuntura das políticas no Brasil. Reconheço sua importância sob a perspectiva de tentar incorporar as demandas do século XX à educação básica, mas penso também que é mais uma forma de tentar uniformizar a variedade de práticas pedagógicas e educacionais tão relevantes em sala de aula. Essa ótica unificadora é bastante similar ao que se faz em um ensino fundamentado em princípios orientados por uma tradição de estudos da linguagem por meio de textos literários antigos. A respeito dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, remeto o leitor a Alice Casimiro Lopes (2002).

ensino-aprendizagem? Vejamos, a seguir, explicações formais e psicolinguísticas acerca da competição entre gramáticas no repertório linguístico do letrado. Eis, portanto, a segunda alternativa de pensarmos a utilidade da análise linguística do desenvolvimento da competência comunicativa.

4. *Competição entre gramáticas na escrita padrão*

Nos estudos sobre aquisição da fala, distinguem-se língua-E e língua-I. A primeira, segundo Noam Chomsky (1998), caracteriza-se como um conjunto de enunciados e, a segunda, como o conhecimento de sua língua armazenado na mente do falante. É justamente esse conhecimento internalizado, e inconsciente, que comportaria um sistema cognitivo de cuja aquisição da linguagem dependeria. Desse modo, o processo de aquisição de uma criança se daria por meio do contato indireto com a língua-I dos adultos, de modo natural e sem esforço. Ou seja, a construção da língua-I (ou da gramática) da criança ocorreria por meio do que ela capta de língua-I do adulto. Dentro dessa concepção, é intrínseco aos seres humanos nascer dotados de um conhecimento linguístico, o qual seria ativado por meio de estímulos adquiridos em um ambiente linguístico saudável. Isso permite às crianças a aquisição de sua língua materna.

Diferentemente, na aprendizagem da escrita, a criança precisará de instruções escolares sistemáticas de modo a capacitá-las com as competências essenciais para uma escrita social e institucionalmente aceita. A aprendizagem dessa escrita se baseará numa gramática “distinta” daquela gramática utilizada cotidianamente pelos falantes do português brasileiro. No processo de alfabetização e letramento, a criança entra em contato com uma nova modalidade de língua, a qual apresenta vicissitudes como, por exemplo, ênclises, mesóclises, concordância

de sujeito posposto plural etc. Essas vicissitudes variam à medida que o nível de letramento se eleva.

Dentro dessa angulação epistemológica, Mary Aizawa Kato (2005) argumenta que a aquisição da gramática do português brasileiro, processo diametralmente oposto ao que ocorre na aquisição da gramática do português europeu, assemelha-se à aprendizagem de uma segunda língua (L2). Conforme o que demonstra a autora em sua argumentação, há três hipóteses que comprovam o que ela defende. Em primeiro lugar, o processo de letramento recuperaria, em alguma época do passado do português brasileiro, o conhecimento gramatical dos falantes de sincronias distintas; em segundo, os convênios culturais estabelecidos entre Brasil e Portugal privilegiariam a ideia de uma unidade linguística entre os dois países, a qual estaria pautada no conhecimento linguístico do falante nativo do português; e finalmente, o conhecimento gramatical do brasileiro se definiria por uma terceira via distinta das duas primeiras hipóteses levantadas por Mary Aizawa Kato (2005).

É dessa competição entre as modalidades falada e escrita que se percebe a aparente distância existente entre uma e outra, sobretudo na aprendizagem da escrita em que muitos traços da língua-E se manifestam no texto escrito, contrariando a ideia de seu conservadorismo absoluto, já que essa variedade não é una, alterando-se no tempo e no espaço. Mary Aizawa Kato (1986, p. 11) sugere que, com o aumento da escolaridade, a gramática aprendida na escola influenciará a gramática adquirida em casa (e vice-versa), pelo menos em alguns momentos. Então, se no processo de alfabetização e letramento a criança se apoia na gramática internalizada que construiu ao longo do processo de aquisição, é de se esperar que não utilize determinadas estruturas exigidas pelas gramáticas normativas na fala pré-escrita.

Conforme esquema presente em Mary Aizawa Kato (1986, p. 12), nas fases iniciais da aquisição da escrita, esta

tenta parcialmente representar a fala, ao passo que, ao longo do processo de escolarização, é a fala que tenta similar a escrita, conseguindo resultado também parcial. Em contrapartida, não se pode esquecer de que, mesmo antes de entrar na escola para participar do processo de alfabetização, os falantes que convivem com alfabetizados com alto grau de letramento incorporam traços de escrita em suas elocuições, sem se darem conta desse fato. Antes de escrever efetivamente, numa sociedade letrada, o aluno convive com essa língua escrita, cujas funções e valores anseia aprender para se adequar às necessidades sociopolíticas da sociedade. Parece que mais uma vez estamos voltando à discussão filosófica sobre a interdependência existente entre fala, entendida como fenômeno natural e biológico, e escrita, compreendida como habilidade social e politicamente adquirida.

Em vista das questões supracitadas, cai por terra a ideia do conservadorismo absoluto da escrita. Primeiramente, há inovações gramaticais no processo de aquisição e, posteriormente, inovações lexicais, no processo de aprendizagem da escrita. Talvez seja possível concluir a partir do que se infere dos textos de Mary Aizawa Kato (1986, 2005) que a escrita freia as inovações ocorridas na fala no momento de aquisição da linguagem, o que implica a inserção de estruturas já extintas da fala ou em processo de desaparecimento, como é o caso da mesóclise, por exemplo, no que concerne à colocação pronominal.

Por conta disso, cabe ao professor não só conhecer (e aplicar) as teorias que tratam da aquisição e da aprendizagem de língua, já que servirão apenas como faróis a guiar os docentes, mas sobretudo reconhecer que o aluno apresenta uma gramática quando inicia seu processo de escolarização. Análises linguísticas, cotejando a gramática da fala brasileira, a gramática da escrita padrão portuguesa e um conhecimento

gramatical que não se encontra nessas gramáticas podem gerar bons frutos para a educação.

É papel do professor, portanto, por meio de análises linguísticas, mostrar ao aluno os contextos em que há variação na língua, justamente por conta da competição entre a gramática da fala e a gramática da escrita em estruturas já eliminadas ou em processo de desaparecimento. Isso se justifica por ser função da escola desenvolver no aluno o domínio das formas de se expressar, oral ou por escrito, ampliando seu conhecimento intelectual por meio da leitura e produção textual, o que pode fazer dele um cidadão mais crítico da realidade circundante.

Para ilustrar o que se esquadrinhou nas quatro últimas seções deste texto, faço uma análise epilinguística de três fenômenos sintáticos: a concordância, a regência e a colocação pronominal.

5. *Interpretação das ocorrências no âmbito da sintaxe*

Sabe-se que o português descrito nas gramáticas normativas de língua portuguesa não reflete o português padrão contemporâneo. Resultados de pesquisas empíricas, por meio de artigos, dissertações e teses, bem como gramáticas descritivas, elaboradas a partir dos resultados de projetos institucionais como o Projeto da Normal Urbana Oral Culta (NURC), e projetos de pesquisa que procuram, do século XX para trás, identificar momentos cruciais de mudança linguística no português brasileiro, como o Para a História do Português Brasileiro (PHPB), demonstram que a gramática normativa não retrata com fidelidade os fatos da modalidade escrita da língua.

Um cotejo entre esses resultados e a escrita de jornal de circulação nacional ou local é expressivo, embora haja muitos pontos de interseção entre tais resultados e a escrita encontrada nesses veículos de comunicação. Parece que as chamadas exceções da gramática, muitas vezes presentes nas notas de ro-

dapé, ganham destaque na língua viva, por mais que puristas tentem impedir sua circulação.

Vejamos alguns trechos selecionados do jornal *A Folha*³⁹. Iniciemos nossas observações pelos casos de concordância verbal. Uma leitura mais cuidadosa evidenciará a não-realização da concordância por conta da posposição do elemento que a controla – o sujeito, e por vezes, da distância entre sujeito e verbo.

No processo de aquisição, aprendemos o padrão sintático SVC (sujeito-verbo-complemento) como o mais comum no português. À medida que nos deparamos com o padrão oracional VS (verbo-sujeito), interpretamos o elemento pós-verbal como complemento, o qual não precisa concordar com o verbo, segundo as gramáticas normativas.

(01) Mas não passou disso porque já completando um ano que *surgiu as primeiras informações* que a prefeita poderia ser afastada do cargo o único fato concreto que aconteceu foi em dezembro quando ela realmente foi afastada da cadeira de prefeita por 24 horas já que o deputado federal Roberto Britto seu “padrinho político” conseguiu uma liminar em Salvador e derrubou a decisão anterior do juiz Glauco Dianese. (Grifo meu) (*A Folha*, 11.02.2016)

(02) Cada clube poderá inscrever o máximo de 35 atletas, sendo 29 deles com idade máxima de 23 anos completados até dezembro e seis sem limite de idade. Na série B, *não será aceito times* que joguem fora das suas cidades de origem. (Grifo meu) (*A Folha*, 11.02.2016)

(03) Como já foi mencionado em ocasiões diferentes, trata-se de uma forma de estimulação das *crianças* da comunidade, algo fundamental para *elas conhecerem* melhor a realidade, *preservar* as suas tradições e *planejar* seu futuro com maior autonomia. (Grifo meu) (*A Folha*, 11.02.2016)

³⁹ Este jornal, criado em janeiro de 1999, para atender a cidade de Jequié e região, tem tiragem mensal de dois mil exemplares. A maioria das matérias são assinadas pelo jornalista e editor Ari Moura.

Os exemplos supracitados corroboram o que têm demonstrado as pesquisas linguísticas. Vale ressaltar que a ocorrência em (03) constitui um caso de infinitivo flexionado, caso que não segue regras tão rígidas de sistematização, tanto que o escritor utiliza a concordância em apenas uma das ocorrências no infinitivo [conhecerem].

Entretanto, encontramos em (04) um caso em que parece haver ambiguidade referencial da construção [que terminou]. Caso ela se refira ao núcleo do sintagma nominal [fatos], pode-se dizer que não houve mudança na ordem canônica, tampouco a distância acirrada entre sujeito e verbo e, mesmo assim, não se realizou a concordância. Talvez a concordância tenha se efetivado com o termo mais próximo ao verbo “mostrar”, o sintagma nominal *A Folha*. Se foi isso que o articulista quis expressar, não houve desvio às regras da gramática normativa. Dessa forma, para que se constitua como um caso de desvio às regras das gramáticas tradicionais, somente a primeira interpretação é possível.

(04) O jornalista Ari Moura, desde o ano de 1996, quando o médico Roberto Britto foi eleito para prefeito de Jequié tem dito que ele não estava agindo corretamente. E mostrou *vários fatos que foram publicados em A Folha que terminou* sendo peça de processos de deputado federal contra o jornalista, só que ele não ganhou nenhuma e a justiça terminou arquivando todos. (Grifo meu) (*A Folha*, 26.02.2016)

Os casos de variação na concordância nominal podem ser explicados não só pelo expediente da mudança da ordem canônica substantivo-adjetivo, mas também pelo fato de as ocorrências se encontrarem na voz passiva, estrutura segunda a qual não reconhece bem o núcleo. Quando a junção desses fatos ocorre, as possibilidades da não-realização da concordância nominal aumentam. Entretanto, encontramos também casos em que a ordem não foi alterada, mas mesmo assim não se realizaram as marcas de concordância entre determinante e determinado.

(05) A seguir, *foi apresentado* aos membros do clube *a minuta* do projeto de intervenção do Rio de Contas, de autoria do companheiro Wilson Midlej, tendo como escopo o plantio de árvores ao longo do rio, visando tal iniciativa sensibilizar a comunidade jequiense acerca da necessária e urgência da revitalização da nossa maior fonte de recursos híbridos. (Grifo meu) (*A Folha*, 11.02.2016)

(06) Além do caráter preventivo e repressivo, as blitz, são importantes para a elevação da sensação de segurança das pessoas, sobretudo pelo *grande poder de ostensividade denotada* nas ações da polícia. (Grifo meu) (*A Folha*, 26.02.2016)

Passemos aos casos de regência. Uma construção sintática bastante intrigante é a do verbo ‘dar’ usado como transitivo direto. De início, pensamos que o redator pudesse ter-se esquecido de escrever um ‘a’ antes do sintagma nominal ‘suas atividades’, mas, depois de algumas conjecturas, optamos pela hipótese de que tal uso parece caracterizar uma mudança em curso desse verbo.

(07) Com abertura dos trabalhos na Assembleia Legislativa da Bahia para o ano de 2016, o deputado estadual Leur Lomanto Júnior 1º secretário *deu início suas atividades* já recebendo lideranças do interior em seu gabinete. (Grifo meu) (*A Folha*, 26.02.2016)

Consideramos como caso de regência as chamadas relativas cortadoras. Em (08), conforme nos ensinam as gramáticas normativas, o verbo ‘gostar’ é regido pela preposição ‘de’, a qual deveria ser utilizada antes do pronome relativo.

(08) É certo que há nomes de pessoas *que nós não gostamos*. Há nomes que soam de um jeito diferente, talvez muito grande ou pequeno demais. Há nomes que nos soam mal. Que, definitivamente, não colocaríamos, nunca, em nossos filhos. Outro dia eu ouvi o nome Benedito. Benedito, para muita gente, não é um nome bonito. Mas aquele nome aqueceu meu coração e me fez dar um suave sorriso. Um sorriso de saudade, de alegria talvez. (Grifo meu) (*A Folha*, 26.02.2016)

Vejamos também um caso de variação na regência nominal, em que o sintagma preposicional “na esperança que a

primeira mulher (...)”⁴⁰ não apresenta a preposição ‘de’ após o sintagma nominal ‘esperança’.

(09) Enquanto isso continua beneficiando alguns aliados e deixando outros de fora causando estragos nas finanças da prefeitura. Uma decepção grande para quem votou nela (74%) *na esperança que a primeira mulher a dirigir os destinos de Jequié iria fazer alguma coisa.* (Grifo meu) (*A Folha*, 26.02.2016)

Por fim, em relação à ordem dos clíticos, os casos mais habituais são o uso da próclise, independentemente de aparecerem (ou não) na sentença o que as gramáticas normativas denominam de atratores, a exemplo de advérbios, palavras ou expressões negativas, pronomes relativos, conjunções subordinativas etc. O que notamos é um sintagma à esquerda do pronome clítico, que pode ou não estar ali, já que o processo de cliticização do português brasileiro ocorre da esquerda para a direita, diferentemente do português europeu, que ocorre da direita para a esquerda, fato este que exige um elemento a sua esquerda.

Não farei detalhamento sobre o uso da mesóclise neste trabalho, já que se encontram apenas resquícios de seu uso na gramática da língua-E dos brasileiros, bem como nos textos da mídia impressa aqui utilizada, apesar de a ocorrência mesoclítica ser indicada pela gramática normativa quando os verbos estiverem no futuro do indicativo, como se observa em (10).

(10) Segundo a diretora da APLB, Caroline Moraes “se não for assim, a escola *se transformará* em ilusão, *se transformará* em algo infrutífero”. (Grifo meu) (*A Folha*, 26.02.2016)

Uma ocorrência de ênclise em que a próclise seria esperada vai de encontro ao que observamos no uso do português brasileiro. A esse respeito, Maria Eugênia Lamoglia Duarte

⁴⁰ Este fenômeno é conhecido na literatura linguística como “queísmo”, porque, neste caso, a prescrição gramatical prevê o emprego da preposição (cf. MOLLICA *et alii*, 1993).

(2001, p. 5) questiona se não é a insistência do ensino normativo que estaria causando tais casos de hipercorreção.

(11) E agora, após leitura do orçamento de 2016 *verificou-se* que o Tesouro Nacional só iria repassar apenas 0,75% e não 1% como consta na Emenda Constitucional aprovada. (Grifo meu) (*A Folha*, 11.02.2016)

Nessa breve análise, a autora demonstra que

[...] a norma culta não é uniforme, que a língua escrita também é variável, embora em menor escala que a falada, porque é produzida por seres vivos, que adquirem sua linguagem nas mesmas condições que os escritores e, por mais que tentem seguir uma norma presumível, que consta dos manuais de redação, acabam por se ‘trair’ em algum momento [...]. (DUARTE, 2001)

O português brasileiro, justamente por conta dessa mistura de estruturas morfossintáticas, ora seguindo o modelo lusitano e sendo reforçadas pela ação escolar, ora se desviando da escrita europeia e seguindo sua própria deriva, representa não só o acúmulo de conhecimento de momentos pelos quais a língua passou, mas também outros conhecimentos linguísticos aprendidos durante o processo de aquisição do português. Este fato estaria afinado com a hipótese de Mary Aizawa Kato (2005), segundo a qual o que um falante brasileiro adulto e letrado escreve não reflete necessariamente o conhecimento gramatical de sincronias passadas, tampouco é identificado com o conhecimento do letrado do português contemporâneo.

Portanto, estar ciente e instrumentalizado acerca do tradicional e do novo faculta ao professor refletir sobre fatos novos no desempenho linguísticos de seus alunos, bem como partilhar os conhecimentos de sua área de atuação de maneira segura e precisa. O conjunto de conhecimentos que subjazem os fenômenos sintáticos mencionados neste trabalho devem ser adaptados segundo os interesses da turma, por meio da formulação de exercícios e da indicação de leituras pertinentes às necessidades percebidas pelo professor. Enfim, vale ressaltar que, mesmo com todo esse conhecimento, é crucial procurar

clareza na exposição das aulas, de modo a provocar uma reflexão científica, e isenta de preconceitos, sobre os fatos da língua.

Realçar as diversas situações e graus de formalidade de uso na língua, por intermédio de diferentes gêneros textuais (jornais, revistas, acadêmicos, jurídicos, telejornais, debates, mesas-redondas), pode fazer com que os alunos se instrumentalizem de normas diferentes de seus grupos de origem, permitindo-os transitar pelos vários discursos em nossa sociedade. Mapear os contextos em que há mais tendência à variação na fala e na escrita menos monitorada, em cotejo com as regras do ensino formal, pode ser uma estratégia utilizada pelos professores, a fim de chamar a atenção dos alunos sobre as possibilidades de expressão de sua língua materna, sem desvalorizá-la, por meio do conhecimento acerca das análises linguísticas baseadas em pesquisas empíricas realizadas sobre o português.

6. Considerações finais

A partir das reflexões feitas até aqui, percebemos que a área do ensino é campo minado e que não há receitas prontas ou fórmulas para seu êxito total e efetivo. As pesquisas realizadas nessa área sugerem atividades, quase todas pautadas no tripé leitura, produção de textos e análise linguística. Nossa contribuição gravitou em torno da análise linguística de fenômenos da sintaxe, com o intuito final de flexibilizar o padrão escrito, visto que atuam sobre a escrita do português brasileiro gramáticas distintas. Se o pressuposto maior do ensino é desenvolver competências no campo da leitura e da produção textual, podemos inferir que é crucial não desprezar qualquer elemento que componha a configuração formal dos textos.

Dados retirados da mídia impressa da cidade de Jequié, no âmbito da sintaxe de concordância, de regência e de colocação pronominal, revelam que há variação nas formas de ex-

pressar tais estruturas. As causas prováveis de seu funcionamento estão ligadas a fatores formais como, no caso da concordância, a mudança da ordem canônica entre os constituintes ou, no caso da regência e da colocação pronominal, por fatores ligados aos processos de aquisição e de aprendizagem do português. Estudar tais processos pode ocasionar o que Mário Alberto Perini (1997, p. 27-34) sugere para o ensino de gramática: o desenvolvimento do raciocínio científico sobre a linguagem, aguçando a formulação de hipóteses e estimulando a produção de conhecimento.

Defendemos a competição entre gramáticas no processo da escrita, ora revelando a língua-E, ora revelando a língua-I, em um processo de interdependência colaborativa, contrariando a visão de que fala e escrita são estanques. Nesse sentido, fala e escrita constituem um *continuum* em que a linguagem oral afeta a linguagem escrita e vice-versa.

As pesquisas têm demonstrado também que a realidade linguística da escola está muito longe do que se vê nos textos que circulam na sociedade letrada. Cabe ao professor proporcionar aos alunos, por meio de variados tipos e gêneros textuais, consistência do raciocínio linguístico-discursivo e a capacidade de formulação de textos. Essa é uma responsabilidade social inerente à atividade educativa e pedagógica, conforme afirma José Carlos de Azeredo (2005, p. 41)

Como alternativa, numa posição mais radical, enquanto um debate público sobre a língua e seu ensino não se efetiva, deveríamos desconsiderar as regras de colocação de pronomes, aceitar como padrão a variedade de regências de alguns verbos, institucionalizar a concordância variável em construções com a partícula “*se*” e nas estruturas VS e reconhecer a possibilidade de expressão do objeto direto em português (*ele* como objeto direto; *lhe* com verbo transitivos diretos, objetos nulos etc.), só para citar alguns casos no âmbito da sintaxe.

Last but not least, a postura pode parecer radical à primeira vista ao senso comum. Entretanto essa é a *realidade linguística* com a qual os especialistas da área já estão acostumados. Os paradoxos, as controvérsias, as contradições e incoerências sobre o português brasileiro impedem que se flexibilize o padrão, o que implica não trabalhar efetivamente na educação básica com leitura, produção e compreensão de textos. Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt e Diego da Silva Vargas (2010), pesquisadores bastante sensíveis às pesquisas sobre ensino de leitura, de quem eu cito aqui um trecho bem a propósito das ideias globais sobre as quais discutimos, resumem, *mutatis mutandis*, expectativas com as quais partilho e fecho este artigo.

[...] apontamos o abismo existente no Brasil entre pesquisa sobre ensino, de um lado, e ensino efetivo, de outro. (...) terminamos por compreender, e isso está pontuado em nosso texto, que quem aplica essas atividades, ou seja, o professor, é peça-chave na construção de uma nova forma de aprender. Essa ideia nos leva a compreender que a ponte entre pesquisa e escola é o professor, cuja formação tem sido tão negligenciada. Ao professor, precisa ser possibilitada a avaliação crítica das atividades de leitura dos materiais didáticos, para se transpor o abismo e percorrer caminhos pedagógicos definidos pelas instituições comprometidas com a melhoria da qualidade do ensino. Sem deixar de olhar com atenção e interesse para o aluno, escola e pesquisa precisam, de uma vez, também passar a olhar, e com claros e urgentes projetos de mudança, para o professor. (GERHARDT & VARGAS, 2010)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEREDO, José Carlos de. Dois dedos de História. In: _____. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. p. 15-26.
- _____. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. (Org.). *Da língua ao dis-*

curso: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 30-42.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e mente*: pensamentos atuais sobre antigos problemas. Brasília: Editora da UnB, 1998.

GAVAZZI, Sigrid. (Org.). *Da língua ao discurso*: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 30-42.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e norma. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. *Ensino de gramática*: descrição e uso. Rio de Janeiro: Contexto, 2007.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Ensino de língua em contexto de mudança, In: *Cadernos do IV Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, vol. IV, n. 12, 2001, p. 51-61. Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ12_3.htm>.

DUTRA, Rosalia. *O falante gramático*: introdução à prática do estudo e ensino do português. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-61.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia Cunha Victório de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. *Oralidade e escrita*: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1967.

GERALDI, João Wanderley. Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, (31), p. 127-144, 1996.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; VARGAS, Diego da Silva. A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, vol. 49, n. 1, jan./jun.2010.

ILARI, Rodolfo. *Linguística e ensino de língua portuguesa como língua materna*. Museu da Língua Portuguesa – Estação da Luz. São Paulo, 2009. Disponível em:

<http://www.poesis.org.br/mlp/colunas_interna.php?id_coluna=3>. Acesso em: 09-07-2015.

KATO, Mary Aizawa. Gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, Maria Aldina; KOLLER, Erwin; TEIXEIRA, José; LEMOS, Aida Sampaio. (Orgs.). *Ciência da linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM (U. do Minho), 2005. p. 131-245.

_____. *No mundo da escrita*. São Paulo: editora Ática, 1986.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*, São Paulo, vol. 23, n. 80, p. 389-404, 2002.

MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães et al. Hipótese sobre a relação entre percepção e avaliação do português falado atual. In: *Anais do II Congresso da ASSEL-Rio*. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras da UFRJ, 1993.

PERINI, Mário Alberto. Nossa sabedoria gramatical oculta (que significa saber português?). In: _____. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997, p. 11-16.

SILVA, Myrian Barbosa da. A escola, a gramática e a norma. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 253-266.

SILVA, Rosa Virgínia de Mattos e. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino do 1º e 2º graus*. 4. ed. São Paulo; Cortez, 1997.

VITRAL, Lorenzo Teixeira. Por que ainda estudar gramática na escola. *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, vol. 10, n. 2, p. 63-81, jul./dez., 2002.