

**ENSINO DE GRAMÁTICA OU DE ANÁLISE LINGUÍSTICA?
UM ESTUDO SOBRE A CRASE
EM GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Verônica Pereira da Silva (UFRPE)

veronicapereira76@hotmail.com

Tatiana Simões e Luna (UFRPE)

tsluna@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho versa sobre a abordagem teórico-metodológica dada aos conhecimentos linguísticos, tendo como objetivo principal analisar o tratamento dado à crase em gramáticas pedagógicas. Constituem nosso *corpus* a *Novíssima Gramática Ilustrada*, de Sacconi (2008), e a *Gramática: Texto, Reflexão, Uso*, de Cereja e Magalhães (2012). Para tal, usamos como aparato teórico os textos de Bezerra e Reinaldo (2013), de Geraldí (2004, 1993) e de Mendonça (2006). Os resultados mostram que ambas as gramáticas se ancoram numa perspectiva tradicional de estudo desse tópico linguístico.

Palavras-chave: Análise linguística. Gramática. Crase.

1. Introdução

O ensino de língua portuguesa no Brasil foi iniciado pela educação jesuítica no período colonial. Ao mesmo tempo em que alfabetizavam e catequizavam os indígenas, contribuíam com a formação da elite da colônia. A pedagogia através da catequese encontrou na arte, na literatura e na gramática¹⁴ os meios para facilitar a comunicação entre colonos e nativos. Para a elite, as práticas pedagógicas estavam centralizadas no ensino do latim, e o português era usado apenas na alfabetização.

Tal modelo pedagógico perdurou até meados do século XVIII, mais precisamente até 1759, quando Pombal expulsou os jesuítas e tornou obrigatório o uso do português nas comunicações oficiais e na educação linguística. No final do século XIX, o ensino de português já era garantido ao lado do latim em toda a escolaridade, mas sempre focado na aprendizagem da norma padrão, da retórica e dos cânones literários, o

¹⁴ A *Arte da Grammatica da Lingoa mais usada na Costa do Brasil*, do Pe. José de Anchieta, escrita em 1554-1556 e publicada em 1595, é um marco da catequese realizada por meio do ensino de gramática da língua geral.

que acarretou limitações para o ensino de língua materna.

A aula de língua portuguesa dava prioridade à gramática normativa, usando palavras ou frases retiradas de textos literários, tidos como modelos de bom uso da língua, a fim de observar e prescrever as normas e regras para “falar e escrever bem”. Essa metodologia elitista no ensino de português manteve-se até meados do século XX, quando se iniciou, no Brasil, a partir da década de 60, a expansão do ensino primário público com a ampliação de vagas e, por conseguinte, a diversificação de seu público com a entrada de alunos oriundos de camadas populares (PIETRI, 2012).

Mudaram as condições escolares e também as pedagógicas: a LDB de 1971 orientou para uma reforma na educação linguística centrada nas teorias da comunicação. Como boa parte do público que agora estava frequentando a escola falava as variedades populares, ficou evidente o distanciamento entre a norma ensinada na escola e a linguagem falada pelos alunos. Isso gerou um acirrado debate entre linguistas e educadores a respeito da necessidade e viabilidade do ensino (ou não) da norma padrão¹⁵ (SOARES, 2006).

Com a consolidação da ditadura militar, surgiu uma concepção tecnicista de educação, voltada para um ensino baseado em exercícios de memorização e direcionada a uma formação acrítica e passiva. No âmbito da disciplina de língua portuguesa, essa pedagogia tecnicista refletiu-se na ênfase dada à metalinguagem, às classificações e à nomenclatura técnica. A tradicional abordagem da gramática é substituída pelo estudo do sistema da língua, influenciado sobretudo pelo advento das teorias estruturalistas e gerativistas no Brasil.

Na década de 80, outras correntes na área de estudos da linguagem passaram a influenciar o ensino de línguas, como a sociolinguística, a análise do discurso, a psicolinguística e a linguística textual. Segundo Cardoso (2003, p. 9-10),

¹⁵ Entendemos por norma padrão aquela norma idealizada, encontrada nas gramáticas tradicionais, normativas e pedagógicas, que não corresponde a nenhum uso concreto da língua. A padronização consiste na codificação e artificialização da língua culta pelos gramáticos, a fim de fazer passar por natural o que é criado (POSSENTI, 2004). A língua ou norma culta diz respeito à variedade que, ao longo de um processo histórico, é a utilizada pela classe social de maior prestígio cultural, político e/ou econômico, sendo, por isso, escolhida para representar a língua da nação, especialmente em situações comunicativas que exigem o registro formal. Observa-se que a norma culta não possui um valor em si, mas a ela se transfere o valor da classe que a fala e escreve.

Uma proposta de mudança na forma de compreender a linguagem e o seu processo de aprendizagem iniciou-se de fato a partir da década de 80 com a iniciativa de pesquisadores de algumas universidades do país, de educadores e de algumas secretarias de educação dos estados. (...) Pretendia-se superar o impasse desencadeado pela prática educativa anterior, que vinha dominando nossas escolas desde o início dos anos 70. Um ensino de caráter essencialista, conteudista, tecnicista e limitado à descontinuidade e fragmentariedade do livro didático – resumindo-se a técnicas de redação, exercícios estruturais, treinamento de habilidades de leitura –, não só as escolas como também o processo de formação de professores. Essa prática tinha subjacentes teorias linguísticas tributárias ao estruturalismo saussuriano e à teoria da comunicação, as quais priorizam o sistema linguístico sincrônico em detrimento aos fatores ligados à enunciação e à realidade social, e fazem da língua um mero instrumento de comunicação.

Dessa forma, nos anos 80, muitos autores e pesquisadores apresentaram novas perspectivas da didática da linguagem, as quais vão distanciar o ensino de língua portuguesa da análise e da classificação gramatical. Essas teorias levaram a um questionamento acerca da eficácia das aulas de gramática. O ensino de gramática cede lugar a uma nova perspectiva acerca dos conhecimentos linguísticos, que os vê como subsídios para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Foi Geraldí (2004) quem inaugurou o termo “análise linguística” apresentando uma proposta de ensino nesses termos. Para ele, o objetivo central da prática de análise linguística é a reescrita do texto do aluno e, em segundo plano, a descrição dos aspectos sistemáticos da língua. A metodologia sugerida pelo professor pode ser compreendida nas seguintes etapas: produção escrita; leitura e diagnose dos textos dos alunos; seleção de um aspecto textual ou gramatical; apresentação dos trechos/textos problemáticos; levantamento e análise das hipóteses formuladas pelos alunos; reescrita dos textos/trechos; sistematização do conhecimento construído; e reescrita do texto individual. Parte-se do erro para a autocorreção, a fim de que o aluno ganhe autonomia no processo de escrita e aos poucos se aproprie dos fatores de textualidade e da variedade linguística de prestígio.

Hoje, as orientações dadas pelo currículo oficial e pelos pesquisadores para a prática de análise linguística vão um pouco além, pois referem-se à “reflexão sobre recursos linguístico-textual-enunciativos, tanto em relação à compreensão e produção de textos orais e escritos, quanto em relação à descrição do sistema da língua” (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 16). De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*,

No processo de análise linguística, espera-se que o aluno: constitua um

conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, de leitura e produção de textos; aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto); seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nela implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (BRASIL, 1998, p. 52).

Em suma, a análise linguística diz respeito à reflexão que se faz com e sobre os recursos e estratégias discursivas, textuais e linguísticas, ligadas à forma como as pessoas produzem e compreendem textos (escritos e orais), mobilizando ou não os conceitos e categorias da língua. A proposta curricular contempla conhecimentos de natureza conceitual (metalinguagem), procedimental (epilinguagem) e atitudinal (por exemplo, a imagem social atrelada às variedades da língua e preconceito linguístico).

Com base nesses postulados, procuramos investigar como ocorre a abordagem de um conhecimento linguístico – a crase – em um material didático bastante utilizado nas escolas. A incorporação da análise linguística nos livros escolares é algo recente, mas vem sendo realizada de algum modo em função dos próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais* e dos critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático¹⁶.

Nesse trabalho, buscamos investigar a incorporação dessa nova tendência do ensino de português pelas gramáticas pedagógicas. Perante o universo de tópicos abordados nesses manuais, delimitamos a nossa análise no conteúdo crase. Escolhemos esse tópico, pois sua abordagem tradicionalmente é feita a partir de uma prática estrutural. Diante disso, examinamos se as abordagens mais recentes desse conteúdo, nas gramáticas pedagógicas, tendem ao modo reflexivo ou tradicional. Acreditamos que nosso estudo trará contribuições à temática, já que há poucos trabalhos que refletem sobre as gramáticas pedagógicas.

Em suma, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a abordagem da crase em gramáticas pedagógicas e como objetivos especí-

16 Segundo o *Guia do Livro Didático 2013*, os livros didáticos aprovados pelo MEC devem conter atividades que envolvam o uso da língua como produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos/textuais, seguidos de atividades de reflexão sobre a língua e a linguagem.

ficos: a) identificar o tratamento teórico-metodológico dado a esse tópico gramatical (normativo, reflexivo ou uma mescla de perspectivas); b) verificar a metodologia de ensino utilizada (indutivo-reflexiva ou dedutivo-expositiva); e c) observar como se concretizam possíveis articulações com os outros eixos de ensino da língua, tais como oralidade, leitura e escrita.

2. Concepções de linguagem e ensino de gramática

O ensino de língua materna deve envolver a articulação metodológica entre uma concepção de linguagem e sua correlação com a postura educacional. De acordo com Perfeito, Cecilio e Costa-Hubes (2007), até os anos 60, a aula de português era ancorada na concepção de linguagem como expressão do pensamento, segundo a qual era necessário aprender a falar e escrever para expressar as ideias de forma clara e límpida. Dessa forma, o ensino era realizado a partir da gramática normativa. O ensino colocava em destaque as ações de “conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições, em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico etc.” (*op. cit.*, p. 138).

Já na década de 70, as aulas de português estavam alicerçadas no contexto epistemológico do estruturalismo linguístico, da teoria da comunicação e do behaviorismo que concebiam a linguagem como instrumento de comunicação. O ensino, de certa forma, confere destaque para a análise morfológica e sintática, em detrimento da gramática normativa, mas esta não deixa de ser abordada na sala de aula.

As atividades, em geral, consistiam em “exercícios mecânicos a exemplo: atividades de seguir modelo(s), de múltipla escolha e/ou de completar lacunas” que visavam à “internalização inconsciente dos hábitos linguísticos” (*op. cit.*). Ou seja, os exercícios eram bastante repetitivos, com memorização de conceitos, de termos e de classificação.

Embora tenha havido mudança, o ensino de LP [língua portuguesa] ainda continuou, de certa forma, elitizado, pois persistia o ensino da gramática prescritiva, priorizando as descrições sintáticas e morfológicas, as atividades que enfatizavam ações repetitivas e paradigmáticas e as produções textuais baseadas nas tipologias: narração, dissertação e descrição. Dessa forma, cristalizouse, pelo fato de prevalecer uma tendência gramatical positivista, a chamada gramática descritiva (DORETTO & BELOTI, 2011, p. 92).

Vemos que, durante esse período, prevaleceu um ensino transmissivo que considera o aluno um sujeito passivo, acrítico, o professor, o

dono do saber e o conhecimento como cumulativo. Não se favorece, portanto, uma aprendizagem significativa. Devido ao baixo desempenho dos alunos em exames que exigiam sobretudo a competência na leitura e escrita, surge uma inquietação sobre a eficácia dessa metodologia¹⁷. Nos anos 80, inicia-se um processo gradual de mudança de paradigma nos estudos da linguagem e, posteriormente, no ensino de língua, em que a forma cede paulatinamente espaço ao uso, o qual passa a precedê-la nos contextos de pesquisa e de ensino-aprendizagem.

Essa nova orientação, também chamada de “virada pragmática”, começou a despontar na educação linguística no Brasil na década de 1980 e ainda está em contínua ebulição até os nossos dias (PIETRI, 2012). A aula de português passa a ser fundamentada na concepção de linguagem como processo de interação, segundo a qual os sujeitos ao falarem se constituem enquanto tal num universo social, assumem compromissos, estabelecem relações com os outros, com o mundo e consigo e posicionam-se perante a realidade. No universo do ensino, essa mudança proporciona a integração entre os eixos de ensino e entre os objetos textuais, gramaticais e discursivos. As “falas” dos pesquisadores abaixo evidenciam o impacto gerado pelas novas teorias linguística no ensino de línguas:

A partir dos anos 1980, com a difusão de novas tendências linguísticas, como a sociolinguística, a pragmática (já a partir dos anos 60/70), a análise de discurso, a semântica e a linguística textual, reunidas as três últimas sob o rótulo de linguísticas discursivas, o ensino de LP [língua portuguesa] passa a ser questionado e repensado, refletindo-se sobre a eficácia do ensino gramatical, apenas, da forma como vinha sendo trabalhado. Todas essas correntes linguísticas contribuem, então, para uma mudança na concepção de linguagem e, portanto, (...) a língua não é mais usada apenas para a comunicação, mas, também, para estabelecer os processos nas escolas. A linguagem passa a ser vista como sendo social e de caráter dialógico, interacional. (DORETTO & BELOTI, 2011, p. 92).

A repercussão da proposta de prática de análise linguística nas pesquisas acadêmicas acaba por influenciar documentos parametrizadores do ensino de língua portuguesa, que são elaborados à luz dos estudos linguísticos em oposição ao paradigma puramente gramatical. (...) É o que se vê, nos anos 90 (séc. XX), com a publicação dos *PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental* (BRASIL, 1997 – Séries Iniciais – e 1998 – Séries Finais) – que sugerem um ensino de português de forma reflexiva, simbolizado no esquema “uso → reflexão”. (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 14-15)

¹⁷ É significativo o número de obras que trata desse tema no período. A título de ilustração: *Redação e textualidade* (COSTA VAL, 1991), *Problemas de Redação* (PÉCORA, 1999).

Portanto, o ensino deixa de lado a frase, dando destaque para o trabalho pedagógico com o texto e com o gênero. Apoiados na teoria dos gêneros de base bakhtiniana (2000), os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) passam a contemplar uma série de conhecimentos linguísticos (condições de produção dos discursos, variação linguística, temas e recursos estilísticos específicos de cada gênero, modalizadores, discurso reportado, implícitos e pressupostos, estrutura composicional dos gêneros, etc.) não previstos na abordagem gramatical tradicional, nem na estrutural. Os conteúdos tradicionalmente ligados a esse eixo, por sua vez, como os verbos, os conectivos, e o léxico são explorados tendo em vista sua descrição, seu funcionamento e os efeitos de sentido que promovem em textos e discursos.

3. O conceito de análise linguística

De acordo com Bezerra & Reinaldo (2013), inicialmente, a análise linguística estava relacionada com a descrição linguística. Nos anos 70, o foco era o estudo das unidades que formam a língua – a palavra, o sintagma e a frase –, como abordamos no item anterior. Nos anos 80, estava relacionada com o estudo do texto, dando ênfase à coesão e à coerência. Nos anos 90, por sua vez, estava relacionada com o estudo dos gêneros discursivos.

Quando os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) apresentaram a análise linguística como um dos eixos de ensino da linguagem, propuseram não só uma mudança de nomenclatura, como também de paradigma. Já não se tratava mais da gramática tradicional que desvincula as formas linguísticas de seus usos e sentidos, nem da gramática dita contextualizada que toma o texto como pretexto nas análises morfosintáticas, mas de uma prática que foca a reflexão sobre a língua e a linguagem.

Com o objetivo de esclarecer o que é análise linguística, Mendonça (2006) apresenta uma tabela com as diferenças entre essa prática de base sociodiscursiva e o ensino gramatical tradicional. Adaptamos a tabela proposta pela autora como se verifica no quadro abaixo:

Aspectos	Gramática	Análise Linguística
Concepção de língua e linguagem	Língua como sistema homogêneo e linguagem como código	Língua como interação e língua como sistema heterogêneo
Articulação en-	Fragmentação entre os eixos de	Integração entre os eixos de ensino

tre os eixos	ensino	
Tipo de ensino	Ensino transmissivo, expositivo e dedutivo	Ensino reflexivo, indutivo e construtivo
Foco linguístico	Metalinguagem	Metalinguagem e epilinguagem ¹⁸
Conteúdos privilegiados	Conteúdos gramaticais como objetos de ensino	Objetos gramaticais, textuais e discursivos
Objetivos	Norma padrão	Efeitos de sentido
Articulação com Gêneros	Ausência de relação com gêneros e ênfase na metalinguagem, na nomenclatura e na norma	Fusão com gêneros-gênero numa perspectiva formal ou de ação social
Progressão	Sequência linear dos conteúdos conforme dispostos no sumário de qualquer manual de gramática	Sequência em espiral, conforme os gêneros que são tomados como objetos de ensino e as necessidades dos alunos
Tipos de atividades	Exercícios estruturais de descrição das categorias (por exemplo, classes de palavras e termos da oração) em frases ou períodos.	Exercícios de análise da adequação, dos usos e dos efeitos de sentido dos recursos linguísticos nos textos.

Partindo desses pressupostos, se quisermos formar leitores e escritores competentes, cidadãos críticos, formadores de opinião, a análise linguística é uma prática que pode colaborar com essa proposta, pois está direcionada para um ensino reflexivo, construtivo, no qual o sentido se mostra presente. Trata-se de uma prática de ensino sociointeracionista, construtiva, que faz uma ruptura com os modelos tradicionais que por muito tempo prevaleceram nas aulas de língua portuguesa.

Os livros escolares, porém, ainda estão em busca de um modelo de transposição da prática de análise linguística. Em suas pesquisas, Bezerra e Reinaldo (2013) notaram que, enquanto a leitura e a escrita são ancoradas em teorias textuais e enunciativas, o tratamento dado pelos livros didáticos ao eixo dos conhecimentos linguísticos ainda está muito atrelado ao ensino gramatical tradicional. Nas palavras de Bezerra e Reinaldo (2013, p. 33-34),

Os estudos teóricos sobre as unidades linguísticas não têm tido repercussão acentuada no campo do ensino de línguas, percebendo-se uma ruptura nos materiais didáticos: de um lado, há a inovação das abordagens de leitura e escrita, fundamentadas em perspectivas teóricas enunciativas, e, de outro, cons-

¹⁸ Conforme Geraldí (1993), epilinguagem ocorre quando a reflexão está voltada para o uso (aspectos gramaticais ou discursivos, como variedade linguística adequada, intencionalidade discursiva, adequação lexical), e a metalinguagem é a análise voltada para a descrição, por meio da categorização e da sistematização de elementos linguísticos, não estando vinculadas necessariamente ao processo discursivo (pontuação sob enfoque sintático, por exemplo).

tatamos, de modo geral, o estudo do componente linguístico à luz da norma e da descrição estrutural, sem estabelecer uma relação com o plano textual-enunciativo.

As autoras identificaram três tendências de abordagem dos conhecimentos linguísticos nos materiais didáticos em geral (BEZERRA & REINALDO, 2013). A primeira, baseada na gramática tradicional, ancora-se no tripé exposição-exemplificação-exercitação, propondo principalmente atividades de reconhecimento, análise e classificação morfosintática em frases através de um raciocínio dedutivo. A segunda tendência tenta conciliar a teoria da gramática tradicional com as perspectivas linguísticas. Apoiar-se na nomenclatura gramatical através de exercícios similares aos da primeira tendência, mas também realiza um ensino construtivo que toma o texto como unidade de ensino. As atividades exploram diversas capacidades linguísticas, como observação, reconhecimento, generalização e inferenciação, conduzindo o aluno, através de um raciocínio indutivo, a construir um conceito sobre as categorias da língua e a refletir sobre os usos e efeitos de sentido promovidos pelos recursos linguísticos.

A terceira tendência fundamenta-se nas teorias textuais e discursivas, tomando por base os gêneros, a partir dos quais é realizada a análise linguística, com a finalidade de contribuir para a formação de leitores e escritores competentes. Em geral, propõe atividades de cunho indutivo e epilinguístico, sem se preocupar com a categorização dos elementos da língua ou a sistematização do conhecimento. Essa tendência de material didático pressupõe, portanto, um professor com uma formação sólida capaz de conduzir, quando achar necessário, as reflexões metalinguísticas junto aos alunos.

4. Metodologia

Considerando que essa pesquisa é de cunho analítico-interpretativo, analisamos e, ao mesmo tempo, confrontamos o estudo da crase entre duas gramáticas pedagógicas voltadas para o segundo segmento do ensino fundamental, a saber: *Novíssima Gramática Ilustrada* (2008) de autoria de Luiz Antônio Sacconi; e *Gramática Texto, Reflexão e Uso* (2012) de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Escolhemos tais obras, porque, em nossas leituras iniciais na fase de coleta de *corpus*, observamos que a primeira traz um enfoque mais tradicional, enquanto a outra está voltada para a perspectiva sociointera-

cionista, de acordo com o que está declarado por seus autores na apresentação. Pretendemos verificar se tais obras se aproximam mais da tendência gramatical, da linguística ou ainda de uma conciliação entre ambas no tratamento didático dado à crase, como foi constatado por Bezerra e Reinaldo (2013). Desse modo, almejamos checar a hipótese inicial, investigando como é abordado tal tópico linguístico nessas obras.

5. *Análise das obras*

A *Novíssima Gramática Ilustrada*, de Luiz Antônio Sacconi, foi publicada em 2008 e está direcionada para o ensino fundamental. O título da obra nos dá a ideia de algo inovador nas práticas pedagógicas de ensino, porém o referido título está de fato relacionado com o ano de publicação, que é recente, e com o projeto gráfico-editorial fartamente ilustrado e colorido.

O tópico analisado, a crase, encontra-se inserido no capítulo 53 da obra, localizado na parte de sintaxe, sendo tratado após a regência verbal, ou seja, sua disposição segue a tradicionalmente feita pelas gramáticas normativas. Em todos os capítulos do manual, há uma ilustração de leitura, normalmente de cunho lúdico e criada pela própria edição da obra.

Nesse capítulo específico, a ilustração traz um texto verbal e não verbal, que mostra a figura de uma máquina e antes dela duas letras (aa), dando a ideia de que, ao atravessarem o referido equipamento, formarão o “à craseado”, ou seja, a fusão. Ao lado desta, existe a figura de um operário transmitindo o desfecho dessa temática, através da fala inserida num balão: “Fusão concluída!”. Essa forma de exemplificar o conceito de crase mostra-se vago e superficial, visto que essa ilustração não possui nenhum valor pedagógico: apenas retrata a ideia de “fusão”, mas não há um tratamento didático que a vincule ao conceito explorado.

Logo abaixo, o autor realiza uma abordagem totalmente tradicional ao explicar o significado do que é a crase. De modo muito simples, ele apresenta o seguinte conceito: “Crase é o nome que se dá, neste caso em particular, à fusão de dois *aa*. Indica-se tal fusão com o acento grave (à).” (SACCONI, 2008, p. 452). Vê-se que esse conceito de crase é bastante superficial, visto que ele não explica a fusão de que se constitui a união do A (artigo) exigido pelo nome + A (preposição) exigido pela regência do verbo. Em resumo, não existe abordagem do aspecto sintático da crase.

Em seguida, o manual traz a seção “Regras Gerais”, na qual o autor menciona que algumas gramáticas trazem vinte e cinco regras sobre o assunto, o que, segundo ele, dificulta muito o aprendizado, e, por isso, resume-as em duas. Apesar da tentativa de simplificação, isso não significa que a proposta desse manual facilite a aprendizagem. O autor expõe a 1ª regra que, por ser extremamente lacunar, apenas indica a aplicação da crase em algumas situações. Eis o método de ensino da obra:

Acentue sempre o *a* quando, ao substituir o substantivo feminino por um masculino, o *a* se torna *ao*. Ex.: Fui a cidade. Suponhamos que você tenha dúvida: esse *a* tem ou não tem acento. Faça, então, a substituição de *cidade* (nome feminino) por *sítio* (nome masculino). Se o *a* se tornar *ao*, o *a* deve receber acento. Veja: Fui *ao* sítio. O *a* se tornou *ao*. Portanto, o **a** é acentuado: Fui à cidade. (SACCONI, 2008, p. 452).

Essa “dica” é limitada a algumas ocorrências, o que conduz o autor a apresentar uma série de exceções. Em suma, trata-se de uma metodologia tradicional, similar à que persiste em gramáticas mais antigas. Exemplo de exceção é o que se verifica abaixo:

Esse artifício só não se mostra útil com os substantivos *terra* (chão firme, oposto de bordo) e *casa* (lar), que rejeitam o artigo *a* e, por consequência, rejeitam também o *a* como acento grave, já que, não havendo dois *aa*, é impossível haver fusão, é impossível haver crase.

Ex.: Depois de tantos dias no mar, chegamos *a terra*.

Fui *a casa*, mas voltei logo.

Se todavia, tais substantivos vierem com modificador, o *a* passa a ser acentuado.

Ex.: Depois de tantos dias no mar, chegamos à *terra procurada*.

Fui à *casa dela*, mas voltei logo. (SACCONI, 2008, p. 453)

Como podemos ver nesses exemplos, essa metodologia não atende às necessidades linguísticas de análise e reflexão, pois trata-se de um ensino transmissor, dedutivo e mecanizado, baseado em regras que mobilizam do aluno apenas o processo de decodificação, memorização, reconhecimento e aplicação. Em momento algum, explica por que os substantivos “casa” e “terra” só exigem o artigo “a” quando vêm determinados ou especificados por algum termo ou expressão.

Ao tratar da 2ª regra, na página 456, Sacconi (2008) expõe uma série de casos de não uso da crase, o que é pedagogicamente inadequado, pois leva o aluno a aprender as inadequações linguísticas, deixando de priorizar o principal: fazer com que ele aprenda a usar o acento grave,

quando escrever textos, especialmente na modalidade formal escrita da língua.

Não se acentua o *a* simples antes de elementos no plural. Ex.: *a portas fechadas a marteladas a cacetadas* etc.

Aparecendo **as**, o acento será obrigatório: *às favas, às claras, às ocultas* etc.

Locuções adverbiais com elementos repetidos não trazem acento grave no *a*. Ex.: *gota a gota, cara a cara, de ponta a ponta* etc.

A abordagem da crase realizada por esse manual não traz nenhum aspecto de aprendizagem significativa para o aluno, só o induz a decorar mais regras. Os exercícios propostos são baseados em frases soltas, sem autoria indicada, que servem apenas como treinamento para os alunos se certificarem se decoraram as regras do uso e do não uso do acento grave, a partir dos conceitos dados:

1. Use acento grave no *a*, quando necessário:
 - a) Você foi a aula hoje?
 - b) Fui a Santos ontem, estava cansado, não fui à aula.
 - c) Fui à Santos das belas praias, cidade a que vou todos os fins de semana. (SACCONI, 2008, p. 454)

Em seguida, o livro traz uma questão de múltipla escolha sobre a regra do acento grave diante da palavra “distância”, que só é usado quando esta vem especificada e sem artigo ou outro determinante, sendo mais um caso de exceção à regra geral já mencionada¹⁹:

2. Identifique a frase correta quanto ao uso do acento grave, indicador da crase:
 - a) A polícia se manteve à distância de dois metros do público.
 - b) A polícia se manteve à uma distância de dois metros do público.
 - c) A polícia se manteve à boa distância do público.
 - d) A polícia se manteve à longa distância do público.
 - e) A polícia se manteve à distância. (SACCONI, 2008, p. 457)

A Gramática: Texto, Reflexão e Uso de William Roberto Cereja e

¹⁹ O único aspecto positivo observado na gramática de Sacconi é que ele reconhece a variação linguística, mostrando que no Nordeste, em geral, não se usa o artigo antes de nome próprio e, por isso, a ocorrência do acento grave diante desse substantivo se torna facultativa.

Thereza Cochar Magalhães, por sua vez, data de 2012 e também é direcionada ao segundo segmento do ensino fundamental. As palavras “texto” e “reflexão” no título da obra promovem o efeito de que se trata de uma abordagem dos conhecimentos linguísticos ancorada no eixo da análise linguística. Entretanto, não é o que se vê no tratamento da crase.

No que se refere à organização, esse manual divide-se conforme a maior parte das gramáticas normativas: língua e linguagem, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica e estilística. No entanto, ele possui um diferencial em relação à gramática de Sacconi, pelo fato de abordar, em um capítulo, as concepções de língua, linguagem, texto, variação e discurso. O assunto a ser analisado, a “crase”, faz parte do capítulo 38, que é dedicado ao estudo da regência. Vê-se que há, ao menos, uma integração entre os conhecimentos linguísticos, diferentemente do manual anterior que estudava a crase de forma isolada dos outros fenômenos sintáticos.

Podemos destacar como ponto positivo dessa gramática o processo de ensino-aprendizagem do conceito da crase, que se dá de forma indutiva. Os autores utilizam frases retiradas do texto “Dança da chuva”, em que há uso do acento grave e em que não há uso do acento, a fim de que o aluno possa observar as ocorrências, compará-las e inferir em que casos a crase se realiza.

Observe a regência do verbo *recorrer* nesta frase:

Eu recorro à justiça.

- a) Substitua o termo a justiça pelo termo juiz.
- b) O que ocorreu no encontro entre a preposição *a* e o artigo *o*?
- c) Na frase “Eu recorro à justiça” o que ocorre no encontro entre a preposição *a* e o artigo *a*?

Ao responder às questões anteriores, você pôde observar que os verbos acreditar (transitivo direto) e recorrer (transitivo indireto) regem, respectivamente, as preposições *em* e *a*. E também que o encontro dessas preposições com o artigo feminino *a* resulta nas formas *na* e *à*, respectivamente. Assim:

Eu acredito *na* dança da chuva.

<i>em</i>	<i>a</i>
preposição	artigo

Eu vou à praia.

<i>a</i>	<i>a</i>
preposição	artigo (CEREJA, MAGALHÃES, 2012, p. 445).

Podemos perceber que, embora utilize frases descontextualizadas

e faça uso do texto como pretexto, esse exercício corresponde a um dos eixos da proposta da análise linguística, visto que leva o aluno a refletir e a construir um conceito. Em seguida, o manual traz a definição de crase: “Fusão da preposição *a* com o artigo feminino *a*, é a contração de duas vogais idênticas.” (CEREJA, MAGALHÃES, 2012, p. 445). A teoria apresentada é pedagogicamente adequada, pois ele explica apenas a ocorrência da crase, ou seja, prioriza o uso do acento grave, focando os principais casos, em vez das exceções ou do “não uso”.

Ao lado, há um pequeno quadro em destaque com duas dicas sobre o uso da crase. Porém, essas dicas são insuficientes, visto que não falam sobre as ocorrências do tipo “Ele escreve à Machado de Assis”, em que a expressão “à moda de” está implícita:

A primeira pede que se faça a verificação se a palavra admite o artigo *a* colocando-a depois de um verbo que exige uma preposição diferente de *a*. Se o resultado for *da*, logo o *a* será craseado, se for *de*, não haverá crase.

Ex.: Voltei *da* feira mais cedo. Vou *à* feira mais cedo.

A segunda pede para substituir a palavra feminina pela masculina observando se ocorre a combinação ao antes do nome masculino.

Ex.: O governo dará incentivo *ao* comércio. O governo dará incentivo *à* agricultura. (*op. cit.*)

Em seguida, os autores apresentam os casos especiais de ocorrência da crase, a partir de frases soltas e descontextualizadas, da mesma forma que o manual anterior. Quanto aos exercícios, podemos dizer que são diversificados pelo fato de realizarem diferentes tipos de questões (discursivas, preenchimento de lacunas, múltipla escolha) e tomarem como apoio textos de diferentes gêneros (piadas, anúncios, títulos de notícias jornalísticas e trecho de notícia).

A presença desses textos, contudo, não indica uma articulação entre os eixos dos conhecimentos linguísticos e os demais (leitura, escrita e oralidade), conforme propõe a [perspectiva metodológica da análise linguística]. Eles servem como pretexto para a realização das atividades, efetuando-se uma abordagem de uma gramática supostamente contextualizada.

Na página 446, encontramos um exercício com um texto, mais precisamente uma anedota, a qual foi utilizada como pretexto para a aplicação das regras sobre a crase. Embora tente articular as propostas da análise linguística, fazendo uso de um texto humorístico, ainda se encontra focado na gramática tradicional. A maneira como foi elaborado esse

exercício mobiliza saberes normativos e estruturais, pois, para que o aluno responda com o preenchimento de lacunas, precisa ter o conhecimento do uso e não uso da crase segundo a norma padrão.

Leia esta anedota:

O dono do mercado estava dormindo. De repente, toca o telefone, (___) 3 horas da manhã.

– Seu João, (___) que horas abre o mercado?

– Poxa, isso é hora de ligar? Eu só abro (___) 8 horas.

E voltou (___) dormir. (___) 5 horas, o telefone tocou de novo:

– Seu João, não dá para abrir o mercado mais cedo?

– Você de novo? Não, não dá. Eu já disse que só abro (___) 8 horas!

E bateu o telefone. Dali (___) meia hora, outro toque:

– Seu João, abre o mercado mais cedo, por favor...

– Mas que coisa! Por que você quer tanto isso? O que você precisa comprar?

– Sabe o que é, seu João? É que eu estou preso aqui dentro!

(TADEU, Paulo. *Essa é boa*: Novíssimas piadas para criança. São Paulo: Urbana, 2011. p. 42)

Apesar de seu caráter inovador não estar focado nas imagens, mas sim na tentativa de estabelecer um elo entre texto e gramática, esse manual também conta com uma seção dedicada a um texto visual na seção *Divirta-se*, ao final de cada capítulo. No capítulo em estudo, havia um quadrinho que não possui, entretanto, nenhuma relação com o assunto abordado.

6. Considerações finais

Podemos concluir que, embora tenham ocorrido mudanças na metodologia de ensino da língua portuguesa, as práticas tradicionais ainda prevalecem nas gramáticas pedagógicas. De acordo com o que verificamos nos manuais estudados, a perspectiva da análise linguística não é levada em conta quando se explora a crase: uma gramática está sedimentada no método tradicional, enquanto a outra estabelece uma mescla entre a análise linguística e a gramática normativa.

Embora tenha sido publicada recentemente, a *Novíssima Gramá-*

tica Ilustrada de Sacconi demonstra que sua abordagem é meramente prescritiva-estrutural, pois utiliza-se de frases soltas e descontextualizadas para a explicação do assunto, discorrendo através das regras para quando e em que ocasiões se deve utilizar a crase. Trata-se de uma proposta arcaica, conservadora, que se encontra fundamentada na norma padrão e na noção de língua como um código. Em outras palavras, traz uma metodologia transmissiva, dedutiva e expositiva. Observa-se que, em nenhuma parte do capítulo, existe algum texto, o que remete à ausência de relação com os gêneros e à integração com os outros eixos da língua. A proposta encontra-se centralizada na metalinguagem, visto que está voltada para o processo de sistematização e categorização e não estabelece nenhuma relação com um viés discursivo.

Em relação à *Gramática: Texto, Reflexão e Uso* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, encontramos uma mistura entre as práticas de ensino. De um lado, predominam atividades que utilizam o texto/gênero como pretexto para a observação, reconhecimento e aplicação das normas. Por outro lado, para fazer o aluno se apropriar do conceito, realiza uma proposta de ensino-aprendizagem indutiva, de caráter reflexivo, uma vez que leva o aluno a um processo de construção de sentido.

Verifica-se que, apesar de ambas serem publicações recentes, existe um predomínio da perspectiva estrutural, com abordagem das normas, principalmente na gramática de Sacconi, pois a mesma não estabelece nenhum elo com as propostas da análise linguística. O manual de Cereja, mesmo se utilizando dos gêneros textuais para a abordagem do assunto e apresentando o conceito de forma reflexiva, realiza exercícios de cunho estrutural e normativo, usando o texto como pretexto.

À guisa de conclusão, julgamos possível o trabalho com o tópico gramatical *crase* numa perspectiva indutivo-reflexiva. Bagno (2000) apresenta uma alternativa viável: um projeto de pesquisa acerca da crase. Em vez de apresentação do conceito, seguida da listagem de normas e regras, relativas a casos obrigatórios, facultativos e errados, o autor propõe que os docentes formulem atividades de análise de sua ocorrência em determinado *corpus* textual.

O roteiro indicado é: solicitar a identificação do acento grave, acompanhado do verbo que o precede e da expressão consecutiva; reflexão sobre os casos em que o acento grave aparece (provavelmente, na maioria deles, diante de palavras femininas e após um verbo de transitivo

vidade indireta, isto é, que requer preposição); construção da regra com base nos conhecimentos adquiridos. Para dirimir as dúvidas, especialmente nos casos especiais (como de uso facultativo do acento “grave” ou de seu uso diante de palavras masculinas), pode-se fazer uso da gramática como manual de consulta.

Esta é a principal função de uma gramática. Assim como os dicionários, elas são responsáveis pela vitalidade e difusão da norma padrão (POSSENTI, 2004), portanto, devem estar acessíveis para a consulta de qualquer cidadão. Para isso, o professor precisa ensinar o aluno a usar esse material, e não a memorizar seu conteúdo.

A partir do exemplo dado, nota-se a possibilidade de articular o conhecimento sobre a crase a outros saberes linguísticos, como a regência, a transitividade verbal e as classes gramaticais. Outra sugestão viável é explorar a crase com base na variação fonético-dialetal entre brasileiros e portugueses. É sabido que, enquanto nós pronunciamos o “a” sempre de forma aberta, seja artigo, seja preposição; eles marcam a diferença morfossintática pela pronúncia (“a” fechado quando artigo e “a” aberto quando preposição craseada), o que torna mais fácil o aprendizado do uso do acento grave. Refletindo sobre a heterogeneidade linguística, o professor pode desfazer alguns equívocos quanto à suposta dificuldade dos brasileiros com as normas gramaticais e contribuir com a formação de atitudes de respeito à diversidade de falares.

Também consideramos necessário articular esse conteúdo ao eixo da produção escrita, a partir da prática da refacção textual. O professor pode realizar uma diagnose das dificuldades dos alunos no que concerne ao uso do acento grave e expor os trechos problemáticos para reflexão coletiva e posterior atividade de reescrita (os alunos podem, em duplas ou em pequenos grupos, analisar outros trechos apontados pelo professor para verificar a ausência ou inadequação do uso do acento grave). A crase, por pertencer à microestrutura do texto, precisa ser observada quando se trata de uma situação comunicativa escrita formal que exige a adequação do uso dos elementos linguísticos à norma.

Por fim, ressaltamos que não era nossa pretensão, no escopo desse artigo, apresentar uma metodologia de ensino da crase com base nos preceitos da análise linguística, mas apenas apontar caminhos para o trabalho em sala de aula, que possam suprir as lacunas encontradas nas gramáticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. G. M. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.
- CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Gramática, texto, reflexão e uso*. São Paulo: Atual, 2012.
- COSTA VAL, M. Graça. *Redação e textualidade*. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. *Revista Encontros de Vista*, Recife, v. 8, p. 89-103, 2011.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GUIA do livro didático 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/3773-guia-pnld-2013—ensino-fundamental>. Acesso em: 15-02-2013.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PERFEITO, A. M.; CECILIO, S. R.; COSTA-HUBES, T. da C. Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção. *Revista Acta Sci. Human Soc. Sci.*, Maringá, v. 29, n. 2, p. 137-149, 2007.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

PIETRI, É. de. Os estudos de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Orgs.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 18-37.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004, p. 47-56.

SACCONI, L. A. *Novíssima gramática ilustrada*. São Paulo: Nova Geração, 2008. p. 452-457.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 12. ed. São Paulo: Gráfica Vida & Consciência, 2006.