

**ENSINO DA GRAMÁTICA NORMATIVA:  
NECESSÁRIO, POSSÍVEL, EFICIENTE**

*Marcelo Moraes Caetano (UERJ)*  
[marcelomcaetano@gmail.com](mailto:marcelomcaetano@gmail.com)

**1. Introdução**

Como sugere a primeira das três indagações que subintitulam este texto, ele procurará observar, antes de tudo, quais os pontos em que os que defendem ser desnecessário o ensino da gramática procuram basear suas teses. Após essa breve concessão às vozes dialéticas às deste artigo, ele procurará, ainda na primeira parte, apresentar razões que demonstrem que o ensino da disciplina gramatical constitui e continuará constituindo um dos alicerces indispensáveis à consecução da educação formal de qualidade, necessitando-se, pois, que se defina, com clareza, a que qualidade se faz menção quando se fala no processo educativo, o que também se discutirá.

Embora ainda de modo muito seminal, evoco o que diz Maria José Ferraz em artigo intitulado “A língua materna ensina-se?” (FERRAZ, 2007, p. 20)

O que resulta do ensino da língua é um aumento da competência linguística, confinada primeiro à competência de comunicação oral e alargada depois, através dos vários níveis de ensino, às outras competências que, no seu conjunto, a integram.

A língua materna ensina-se porque a sua aprendizagem:

- desencadeia processos cognitivos;
- facilita a aprendizagem de línguas estrangeiras;
- propicia o autoconhecimento;
- alarga o conhecimento do mundo;
- facilita o relacionamento com os outros;
- permite o acesso à informação, à cultura;
- possibilita o sucesso social e no trabalho;

Esses pontos todos serão desdobrados em partes específicas deste artigo, mas já respondem, sucintamente, à tese por que propugno nele.

Em seguida, irei ao ponto em que, antes do mais, será necessário defender a posição de que a língua que se ensina no Brasil é a língua portuguesa, razão por que, no título do artigo, falo em “gramática da língua portuguesa”, e não numa suposta gramática da língua brasileira. Isso significa, em outras palavras, que uma das dificuldades que podem desvirtuar o ensino da gramática diz respeito à confusão que se faz, frequentemente, entre o campo do ensino da língua (por assim dizer de cunho mais marcadamente formalista) e o ensino da linguística (mais marcadamente funcionalista).

É um direito do aluno o acesso aos meios de expressão construídos historicamente pelos falantes, produtores e escritores de expressão portuguesa, para compreender efetivamente qualquer texto (oral ou escrito) nessa língua. O letrado do ônibus, os nomes das ruas para se locomover e chegar ao seu destino. O jornal que vai possibilitar saber o que acontece na sua cidade, no seu país e no mundo. As leis que regem a sua cidadania, para se proteger, atentando para os seus direitos e deveres. Os poemas que vão desenvolver sua sensibilidade. As conversas com os amigos que vão exercitar sua espontaneidade, aproximando-os. As informações que vão suprir a sede de conhecimentos e a capacidade de transferi-los (como, por exemplo, as leis da física, numa linguagem compreensível para serem utilizadas). As propagandas – cada vez mais sutis – que lhe exigem inteligência e intuição apuradas para entendê-las e apreciá-las. (PEREIRA, 2002, p. 257)

Desse modo, considero, de fato, que haja a necessidade do constante diálogo entre o ensino formal (até mesmo lógico) da gramática normativa, centrípeta, e o ensino funcional (ou retórico, *grosso modo*), amparado nas teorias do discurso e das interações, centrífugas por natureza. No entanto, em minhas pesquisas, percebo que se deva partir da força de unidade normativa (língua portuguesa e sua gramática) em direção às forças de pluralidade discursiva (dialetologia linguística, incluindo as variantes, variedades, mudanças e variabilidades do português brasileiro), em vez de travar-se o caminho oposto, pois que esse caminho oposto se configura antididático, uma vez que não se deve, pedagogicamente, partir da complexidade em direção à simplicidade, e sim vice-versa.

Com isso, aquele mesmo método (ir-se da diversidade à unidade) comprovou-se inviável (e, até certo ponto, responde como e por que o ensino da gramática não se mostra, muitas vezes, e de modo prejudicial, possível) para a finalidade de se obterem alunos capazes de transitar, efetivamente, entre os diversos registros da língua: o aluno acabaria nem atingindo o domínio sobre a norma padrão, nem, tampouco, sobre as noções de variação e variabilidade linguística comunicativa e expressiva. “[...] A língua portuguesa – a sua consciência e a sua prática efetiva – ex-

trapolam a sala de aula e se transferem para a vida com todas as suas necessidades (censuras) e seus prazeres (liberdades)” (PEREIRA, *idem*, p. 259).

Além dessas definições prévias, fundamentais à construção deste texto, haverá discussão sobre as competências a que o professor deve procurar chegar no que diz respeito ao desenvolvimento de aspectos cognitivos e comunicativo-interacionais de que seus alunos ainda não dispõem ao ingressar em sala de aula. Outra dificuldade, teórica e prática, que se depara ao professor de língua portuguesa reside na questão de que o aluno, em sua vida particular (a que muitos teóricos chamam de “escola paralela”), dispõe de sua língua materna já satisfatoriamente dominada nos âmbitos a cujo desenvolvimento se pretende chegar.

Portanto, há que saber que, no caso do ensino de língua portuguesa como língua materna (e não como língua estrangeira), lidaremos com um grupo de educandos que, muito mais do que nas outras disciplinas escolares, já entra em sala de aula com domínio expressivo bastante elevado da disciplina, o que, entre outras razões, torna as expectativas sobre o professor de língua portuguesa maiores, podemos dizer, do que aquela que há sobre os professores de outras matérias.

## **2. O ensino da língua materna: sem traumas e sem estigmas**

Poetas e compositores, com sua verve, há muito já nos segredaram que a distância entre a *língua escrita* e a *falada*, ao contrário do que alguns puristas supõem, não deve ser vista como uma barreira intransponível pelos usuários do português brasileiro. Para despertar a consciência de todos que se imaginam cantando “em português errado”, trocando as pessoas e os pronomes, como tão bem glosou uma banda de *rock* nacional<sup>11</sup>, julgo proverbial aquela indagação que Mário Quintana interpôs a uma estudante que a ele se queixava da dificuldade do vernáculo: – *Mas como pode ser difícil uma língua em que você está falando comigo há dez minutos com toda a facilidade?* (LEITÃO, 2011, p. 214-215)

Por fim, farei uma articulação entre o ensino da gramática e a peremptoriedade, por parte da escola, de ampliar (ou mesmo criar), no educando, a vontade de fruição do texto, alicerçada em bases de entendimen-

---

<sup>11</sup> O autor explica que alude à canção “Meninos e meninas”, da Legião Urbana, composta por Dado Villa-Lobos, Marcelo Bonfá e Renato Russo, que aparece no *disco As quatro estações* (1989). Eis os versos parafraseados: “*Eu canto em português errado / Acho que o imperfeito não participa do passado / Troco as pessoas / Troco os pronomes*”. (LEITÃO, *Ibidem*, p. 215)

to, interpretação e possibilidade de criação/recriação, por parte do aluno, desse mesmo universo textual.

Ainda na terceira parte, corroborarei e subscreverei métodos que me parecem os mais eficazes na difícil tarefa de permitir que o aluno saia da escola com a proficiência interpretativa e produtiva, em relação aos conceitos gramaticais em consonância com o texto propriamente dito<sup>12</sup>. Isso se constrói para que o educando venha a alcançar, por meio dessas reflexões, de que ele deverá sempre ser convidado a ser coparticipante, a melhora na qualidade de vida pessoal e interpessoal, a ampliação nas suas perspectivas sociais e de cidadania e, enfim, a criação e o gerenciamento de um senso crítico agudizado, que lhe dará ferramentas para a obtenção da melhora e da ampliação acima aludidas.

Com efeito, há que desenvolver um conjunto de técnicas sistematizadas para que as aulas atinjam os objetivos aludidos. Ademais, como em qualquer metodologia científica, o professor disporá do esquema de tentativa e erro, sob controle, para redirecionar as estratégias que empreendeu:

A análise de situações de sala de aula é talvez a estratégia que mais dados favorece para a reflexão. Ajuda o professor a identificar problemas, a pensar nas possibilidades de sua resolução, a investigar. Cria questões que dão sentido ao estudo de bibliografia; faz com que ele veja a situação sob outras perspectivas: problematize, levante hipóteses, identifique e nomeie dificuldades para buscar alternativas de ação; elabore propostas de intervenção didática, reflita e discuta sua adequação. (CUTER, LERNER & TORRES, 2007, p. 103)

Como se vê, o ensino da gramática da língua portuguesa é, pois, necessário, possível e eficiente. No entanto, há de vencer obstáculos iniciais, que esbarram em conceitos que não podem permanecer numa área de penumbra, mas que, antes, devem ser muito bem delineados. Ademais, o professor de gramática – como, em tempo, qualquer outro professor – deve levar em conta que ensinar não é um ato natural, como aqui se salienta: trata-se, na verdade, de um conjunto de ações contínuas, meditadas, refletidas e predeterminadas, com um cunho de *arte e artificialismo*, sem o qual o ensino não será satisfatório, nem eficaz (cf. PARINI, 2011).

---

<sup>12</sup> A base da metodologia do ensino de Gramática que esposarei, embora não exclusivamente, é a dos pesquisadores Genouvrier e Peytard, como será mostrado.

### 3. Da necessidade do ensino da gramática da língua portuguesa

Como foi dito na introdução deste artigo, estou plenamente convicto de que o ensino planejado e organizado da gramática apresenta-se como justificado

pela obtenção de resultados mais amplos em menos tempo, na verdade, no pouco tempo de que o professor dispõe para trabalhar as competências de diversas naturezas (comunicativa, cultural, descritivo-analítica, de trato social) que o aluno precisa desenvolver para sua ação com a *língua*, para sua atividade de *linguística* [...]” (TRAVAGLIA, 2011, p. 153. Grifamos.)

Assim, o que nos parece emergir da reflexão acima proposta, curta conquanto elucidativa, reside no fato de que a sistematização do ensino da gramática, por parte do professor, tem como *causa* primeira, exatamente, o fato de que ele dispõe de muito pouco tempo para aquele ensino. Além disso, há, como *finalidades* presentes na aludida reflexão sobre a premência do ensino da disciplina gramatical, trazidas à luz por Travaglia (*Op. cit.*), a circunstância de que, à escola, caberá desenvolver no aluno competências nos âmbitos 1) da língua propriamente dita (a língua portuguesa) e 2) da comunicação e expressão (a linguagem), ou o âmbito linguístico.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados. [...] O enunciado reflete as condições específicas e a finalidade de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1992, p. 279)

Essas duas necessidades – causa e finalidades da racionalização do ensino da gramática – bastariam, por si sós, como premissas maiores para que continuemos propugnando por esse ensino regular nas escolas e mesmo universidades.

Poderiam caber questionamentos vários neste ponto, que tentaremos responder abaixo: qual gramática, exatamente, deve-se ensinar? Como ensinar? Até onde ir nas metalinguagens e nomenclaturas gramaticais? O que o aluno ganhará, em termos de desenvolvimento de uma competência que ele já possui ao entrar para a escola ou universidade, ao aprender gramática? Por que gramática normativa? Para que gramática normativa?

Alguns desses questionamentos, com propostas de solução, como se disse, por dizerem respeito à metodologia do ensino, estarão em partes

subsequentes deste artigo, não devendo, pois, ser profundamente respondidos por ora.

Assim como foi esboçado na *Introdução*, um primeiro ponto, que aqui se retoma, consiste na circunstância de que a gramática que se deverá ensinar ao aluno, o que tentaremos demonstrar, é a gramática normativa da língua portuguesa. Torna-se natural que se pergunte (e muitos o fazem): por que não língua brasileira?

Por essa razão, parece-nos fundamental que se abram parênteses para uma breve discussão acerca da defesa de que a língua que se fala no Brasil é portuguesa, e não brasileira. Em seguida, nesta primeira parte ainda, procurarei, exiguamente, apontar quais serão os ganhos no desenvolvimento da competência linguística prévia do aluno por meio do ensino sistemático da gramática normativa: assim, procurarei responder aos questionamentos há pouco formulados: por quê / para quê a gramática no currículo escolar formal do educando. Em outras partes deste artigo, responderei aos questionamentos sobre o limite das metalinguagens e nomenclaturas e outros há pouco levantados.

### **3.1. Língua portuguesa e não “língua brasileira”**

Para falarmos sobre a língua portuguesa, e não uma suposta língua brasileira, torna-se indispensável que se tenham algumas análises de cunho político e geopolítico, uma vez que a língua caracteriza um dos pilares antropológicos e etnológicos da cultura de uma nação.

Poder-se-ia questionar, pois, já que nos arremetamos em torno da nação brasileira, e não portuguesa, por que, então, não se falar em língua brasileira, em vez de portuguesa? Embora essa discussão pareça ultrapassada, para muitos não o é. Dialetólogos do jaez de um Antenor Nascentes, com sua obra “O idioma Nacional”, parecem ter tentado resolver o caso ao chamarem de “idioma” a parte da “língua” que subjaz à cultura “nacional” a que pertence. Celso Cunha, em “língua portuguesa e realidade brasileira”, traz-nos, também contribuição indiscutível a esse respeito. Assim, países como Angola e Portugal, por exemplo, apresentam, em comum, a língua portuguesa oficial (fazem parte da chamada lusofonia), mas, de modos diferentes, seus idiomas nacionais próprios.

Caberá perguntarmos o quê (ou a partir de quê) uma língua deixa de ser aquela língua originária e torna-se outra língua, pergunta que procurarei responder abaixo, pois que diretamente relacionada à primeira

justificativa da minha propugnação pelo ensino da gramática da língua portuguesa. Em outras palavras, a partir de que ponto, e seguindo-se que critérios, uma língua não possui mais apenas variantes e variedades de idiomas nacionais ou de cunho diastrático, diafásico, diatópico e todas as variabilidades perquiridas pelas sociolinguísticas. Há um ponto, um *continuum* no tempo, a partir do qual uma língua não possui mais idiomas ou dialetos, mas, em vez disso, torna-se, efetivamente, outra língua. Isso ocorreu com as línguas românicas, que herdaram, do latim, uma ascendência em comum. Trata-se de uma constatação *diacrônica*, que considero fundamental (embora muitos estudiosos de línguas repudiem à diacronia) ao entendimento de pressupostos que quero discutir.

Há línguas, mesmo do ponto de vista *sincrônico*, que, em que pese à óbvia relação genética com outras línguas, não se podem mais considerar aquela mesma língua originária. É o caso de pidgins e idiomas crioulos, que, provenientes de uma língua de cultura ou de civilização, perdem, dessa língua, sua estrutura profunda (que mostraremos ser o que torna a nossa língua a língua portuguesa, e não a *brasileira*), e, quando isso ocorre, perpetua-se o divórcio entre a língua mais antiga e aquelas que foram dali oriundas.

Vamos ao caso do Brasil, migrando pelos aspectos geopolíticos que devem, de alguma forma, ser evocados quando se discute o assunto de língua, idioma, cultura, nação. Nosso país faz parte, oficialmente, da CPLP, Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Além dele, estão aí incluídos Angola, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde (países membros dos PALOP, ou Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), além de Guiné Equatorial, Portugal, Timor-Leste e partes de outros países, como Goa (na Índia) e Macau (na China).

O português aparece, no mundo, como língua, oficial, cooficial ou língua estrangeira: há muitos países da América do Sul que contam com o ensino obrigatório de português nas escolas, como Argentina, Venezuela, Uruguai, além de outros países que passaram a fazê-lo também, como é o caso da África do Sul, do Congo e do Senegal. Em cada um desses locais onde o português foi adotado, há evidentes variações regionais, socioculturais, estilísticas. Essas variações não devem – nem poderiam – ser desconsideradas, mas tampouco são suficientes para que se estabeleça a existência de uma língua autônoma em face de outras, como procurarei demonstrar.

Não falarei no caso do ensino da língua portuguesa como língua cooficial ou estrangeira, uma vez que minha ocupação, neste artigo, centra-se no ensino de língua portuguesa como língua oficial ou, ainda mais exatamente, como língua materna<sup>13</sup>.

A própria adoção em tão larga escala da língua portuguesa requer que ela seja enfatizada, antes de tudo, em sua *unidade padrão*, em torno da qual ocorrem, inevitavelmente, as variações há pouco aludidas.

No entanto, esse argumento poderia deixar aberta a possibilidade de que se esteja, supostamente, confundindo causa com consequência. Em outras palavras, pode-se alegar que o fato de se adotar o português como idioma em tantas partes do globo não justificaria a sua nomeação como “língua”, em vez de “línguas”, não sendo, portanto, a *causa* de sua escolha, mas uma *consequência* desta, que procuraria justificá-la como entidade miticamente unificada. Para quem defendesse esse ponto de vista, o que ocorreria seria um movimento oposto: o português seria escolhido como língua, a despeito de ser, na realidade, um conjunto de línguas; e, para justificar-se esse pleito, dar-se-ia àquele conjunto um mítico e ilusório estatuto de língua única. Evoca-se, aqui, o suposto uso de falácia básica, um sofisma para patentear a língua portuguesa como entidade guindada ao estatuto de uma única língua, falácia que pretendo demonstrar não existir.

Levando-se em consideração que esse argumento parece verossímil, num primeiro nível de análise, creio que deva ser sobre ele que uma análise da existência de uma única língua portuguesa, cercada de variações consideráveis, tenha de ocorrer.

Em primeiro lugar, sem que seja necessário esforço demasiadamente vasto no campo da filologia e da caminhada histórico-comparativa das línguas, seria necessário, de forma sucinta, estabelecer alguns critérios básicos que tornam uma língua a língua X, e não Y ou Z.

Por exemplo, por que o português – para lançarmo-nos agora ao ramo das línguas românicas de parentesco bem próximo – não é a língua

---

<sup>13</sup> Pode haver diferenças entre uma língua oficial e uma língua materna. Assim, por exemplo, a história nos mostra que os países hoje componentes dos PALOP herdaram a língua portuguesa, em primeiro lugar, como língua oficial e, somente com o passar do tempo, esse estatuto deslizou para o de língua materna. Em um breve ponto, outrossim, à frente, terei de tratar do aspecto da língua portuguesa, e do ensino de sua gramática, como indispensáveis à aprendizagem de línguas estrangeiras.



italiana, ou a língua espanhola, ou a língua galega, irmã tão próxima de nosso idioma?

Em recente entrevista que Daniel Everett me concedeu<sup>14</sup>, perguntei a ele justamente qual seria o “ponto de mutação” de uma língua para outra. Usei propositadamente a expressão “ponto de mutação” para ser remissivo ao livro homônimo do físico austríaco Fritjof Capra, em que este coteja o reducionismo cartesiano (em cuja essência se admite que só é possível ao homem conhecer a parte) à física quântica contemporânea (em que se admite que o conhecimento da totalidade é tão coberto de dúvidas quando o presumível conhecimento das partes, embora a busca pelo conhecimento da unidade e da totalidade seja capaz de oferecer respostas mais concretas e mais sistemáticas do que o método da tessitura do *cogito* de Descartes).

A tese do renomado linguista sobre a aquisição das línguas se dá, diferentemente da tese central de Chomsky (cf. CHOMSKY, 1984), no âmbito da inserção cultural de um indivíduo, no âmbito do que certas culturas precisam dizer e comunicar e, aqui convergindo com Chomsky, no âmbito genético.

Everett me respondeu que o “turning point” de uma língua ocorre quando uma cultura precisa comunicar realidades que antes não precisava, e isso, aos poucos, vai sendo passado a seus falantes.

Apesar de elucidativa, a resposta dele não foi ao encontro da minha pergunta inicial: QUAL é o ponto de mutação? Ele respondeu POR QUE o ponto de mutação ocorre. Trata-se de uma contribuição importante, embora eu quisesse saber dele, no fundo, qual a sua opinião sobre a estrutura e forma de uma língua, e onde essa estrutura e essa forma se tornam outra estrutura e outra forma, a ponto de mudar (o ponto de mutação) e transformar-se em outra língua.

Talvez minha pergunta tenha sido inadequada a um pesquisador eminentemente funcionalista, a um etnólogo e antropólogo, que está muito mais preocupado com as causas culturais das transformações do que com suas características formais. Aliás, é neste ponto, precisamente, que ele tão diametralmente veio a separar-se de seu ex-professor, Noam Chomsky.

---

<sup>14</sup> Publicada na edição de agosto de 2012 da Revista da Cultura, impressa e eletrônica.

Eu, no entanto, vejo a necessidade imperiosa de unir-se funcionalismo (teorias do discurso) a formalismo (teorias estruturais e descritivas), além de olhar-se para essas duas perspectivas linguísticas sob uma epistemologia que contemple, igualmente unidas, a sincronia e a diacronia, no que se chama um prisma pancrônico.

Indo por essa via, percebo, então, que a língua portuguesa que está presente pelo mundo afora pode ser justificada como uma língua única, antes de tudo, por razões históricas. É claro que essas mesmas razões – que passam necessariamente pela difusão do idioma por meio do conquistador, Portugal, no século XV e, posteriormente, nos séculos XIX e XX – são as que se querem evocar para que se apregoe que a língua transmitida por um colonizador da Europa e há tanto tempo (numa distância geográfica e temporal incontestada) não seria mais satisfatória às “necessidades culturais” das ex-colônias hoje, convergindo, em parte, com a tese de Daniel Everett.

Entretanto, a razão histórica foi por mim trazida à luz por uma questão de descrição estrutural da língua, e não por uma questão discursiva, de interação social. Quero dizer que a história da língua portuguesa deixou traços próprios em todos os lugares onde ela é usada, seja como língua oficial, cooficial ou estrangeira (L2). Trata-se, pois, de uma língua portuguesa, ou a língua portuguesa, oficial, cooficial ou estrangeira (L2), por motivos que somente a elucidação da estrutura profunda da sua gramática normativa (de que falarei) poderá dar conta.

Além das razões históricas e geopolíticas, brevemente observadas acima, há muitos aspectos na estrutura de uma língua que permitem identificá-la como a língua X, e não Y ou Z, como eu dizia acima: isso se configura precisamente na sua gramática normativa ou Padrão, que dispõe de mecanismos muito específicos e delineados passíveis de promover a descrição clara de uma língua (a gramaticalização, *lato sensu*, como será mostrado).

Primeiro, analisemos o que *não* diferencia uma língua de outra.

O léxico não é absolutamente suficiente para determinar que uma língua deixa de sê-lo, passando a constituir outra qualquer. Se assim fosse, não teríamos sequer uma língua brasileira, pois as variações lexicais no Brasil são amplas, e criar-se um atlas ou um vocabulário ou um glosário (ou mesmo um dicionário) de regionalismos brasileiros seria tarefa hercúlea e meritória, conquanto não provasse, de forma alguma, a existência suposta de várias “línguas brasileiras”. Dentro de uma mesma ci-

dade, como sabemos, há usos tão específicos de vocabulários, que, se o léxico fosse, de fato, questão decisiva para determinar-se que uma língua se transformou em outra, teríamos várias línguas faladas, por exemplo, dentro do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Maceió, de Palmas e assim por diante.

A ortografia tampouco poderia ser evocada para distinguir uma língua de outra, ainda menos que o léxico. Prova disso é que, a despeito de algumas recusas e mesmo repulsas à tentativa de unificação ortográfica das palavras em língua portuguesa, essa unificação, em tese ou em verdade, seria bastante simples, e se reduziria a um número muito pequeno de regras, facilmente armazenadas mnemonicamente.

A fonética, por sua vez, é suscetível de variações tão contrastantes, que poderia parecer estranho classificar como a mesma língua aquela que se fala em Lisboa e aquela que se fala em Porto Alegre. A propósito, alguns consideram primordialmente por uma razão fonética o fato de os pronomes oblíquos átonos, no português do Brasil, ocorrem no início das frases, uma vez que, do ponto de vista prático e fonético, os pronomes aqui proferidos são, na verdade, tônicos. Ademais, sabe-se que o sotaque da maior parte do Nordeste brasileiro se deve à colonização da Espanha naquela área, que o influxo do castelhano é fundamental para a forma de falar do Sul, que o carioca possui fonemas guturais e chiantes por causa da presença da corte europeia aqui em idos do século XIX etc.

Não são esses, portanto, pontos que diferenciam uma língua de outra, pois, se assim o fossem, como ficou dito, não seria coerente, sequer, falar-se numa “língua brasileira”, mas em línguas para cada localidade onde esses traços de identidade se estabelecem.

Há pontos, contudo, que, estes sim, diferenciam e distinguem uma língua: a morfologia, a sintaxe, os instrumentos gramaticais: aqueles itens que a gramaticalização, como teoria geral, e não meramente atomística e observadora de fenômenos esparsos, procura pesquisar, a fim, de, justamente, encontrar os mecanismos de descrição profunda de uma língua.

Assim, a despeito das muitas, inumeráveis – e riquíssimas – variantes na língua portuguesa por todo o mundo, os prefixos e sufixos, por exemplo, serão os mesmos; as conjugações verbais se darão da mesma forma, com as mesmas desinências; os adjetivos gozarão das mesmas flexibilidades morfossintáticas; a gramaticalidade ou a agramaticalidade serão sentidas pelas competências pragmáticas dos falantes nos quatro

pontos cardiais; as preposições, conjunções e elementos transpositores (itens gramaticalizados ou em gramaticalização) serão os mesmos, ou praticamente os mesmos.

Para que se crie um advérbio em *–mente*, por exemplo, a partir de um adjetivo (caso de gramaticalização, pois o adjetivo é item mais lexical e o advérbio é item menos lexical ou mais gramatical), precisar-se-á flexionar-se, antes, o adjetivo para o gênero feminino. Portanto, mesmo que haja um neologismo para um advérbio terminado em *–mente*, se ele flexionar o adjetivo (ou até, mais raramente, um substantivo) para o gênero feminino, o utente da língua portuguesa não estranhará o vocábulo nascituro. Isso ocorre porque o mecanismo de gramaticalização acima descrito é um elemento internalizado nos falantes da língua portuguesa de quaisquer variantes e idiomas. É desse modo que um adjetivo como “passarinhamente”<sup>15</sup> será não apenas compreendido, porque seguiu o mecanismo de gramaticalização que lhe cabia, como interpretado pelo usuário da língua portuguesa.

Para que isso ocorra, de alguma forma, portanto, o aluno precisará ter aprendido aquele mecanismo gramatical (a necessidade da flexão de gênero antes do aporte do sufixo *–mente*). Se essa questão, notadamente normativa, não for ensinada ao aluno, ele não terá desenvolvido a sua competência comunicativa, e poderá não saber, sequer, o significado de um neologismo como “passarinhamente”, que, ao contrário, fica-lhe tão claro caso lhe tenham sido ensinados, ainda que sem ser nomeados, uma regra, um princípio e um parâmetro de gramaticalização da língua portuguesa.

Em suma, o que torna uma língua “um sistema de sistemas” (nas palavras de Saussure) autônomo é a sua estrutura interna ou gramatical, a sua gramática profunda, os seus itens lexicais, o seu inventário fechado (como diriam Bourciez, Coseriu e outros). Não se pega o artigo “il” do italiano, nem o pronome reto “io”, embora haja, nesta língua, palavras do inventário aberto (e algumas pouquíssimas do fechado, é claro) em comum com o português, como “piano”, “maestro”, “ópera”, “súbito”, “longo”, “belo” (a despeito de alguns acidentes ortográficos) etc.

---

<sup>15</sup> Passarinhamente ela meneou a cabecinha. “Aqui, como em algumas capitais, o partido vai ceder a cabeça de chapa, numa conveniência nacional”. (**Banzeiros**: onde se comenta o que foi e o que não foi notícia. Disponível em: <<http://banzeiros.blogspot.com.br/2012/06/pipira-news.html>>. Acesso em: 20-07-2012.

Eu não seria aceito como gramatical por um falante de português se falasse: “Me gosta muito esta frutilha” ou “Vós sabeDES se el non ficou aqui?” – se algum falante aceita essas estruturas como naturais à sua língua, temos, então, bases para afirmar que, ali, não ocorre mais a língua portuguesa, mas uma outra língua, que tanto pode estar em transição (como os citados crioulos e pidgins – do ponto de vista sincrônico), como já ter-se, definitivamente, estabelecido como outra língua: galega, italiana, espanhola (que provieram do latim – do ponto de vista diacrônico).

Para fechar esta unidade, esboço o que virei a desdobrar logo abaixo: a hipótese de que, do ponto de vista sociocultural, antropológico, o ensino de gramática normativa tolheria a comunicação e expressão dos falantes de uma língua.

Para os defensores dessa hipótese, a dicotomia exclusiva que a gramática é capaz de estabelecer se restringe a certo *versus* errado, ou, ainda pior, absoluto *versus* relativo.

Com isso, há teóricos que repudiam ao ensino da gramática alegando suposto embasamento na epistemologia da cultura, segundo a qual, para eles, não pode haver nenhum tipo de coerção social quando se está lidando com cultura, algo de que a língua é um dos principais representantes num povo. Assim sendo, a gramática normativa representaria um elemento de coibição social, hierarquizada de cima para baixo, tolhendo, como se disse, a expressão da apropriação que fazem da língua os falantes de estratos socioeconomicamente menos favorecidos. Para eles, em suma, a cultura só pode ver os grupos de dentro para fora (perspectiva êmica), e nunca de fora para dentro (perspectiva ética), pois esta segunda forma de visão acabaria sendo excludente porquanto etnocêntrica.

Para não me delongar na questão, de cujo cerne discordo com explicitações que apresentarei na unidade abaixo desta, recorto 5 trechos da obra *O que é cultura*, de José Luiz dos Santos (SANTOS, 2006).

Se insistirmos em relativizar as culturas e só vê-las de dentro para fora<sup>16</sup>, teremos de nos recusar a admitir os aspectos objetivos que o desenvolvimento histórico e da relação entre povos e nações impõe. Não há superioridade ou inferioridade de culturas ou traços culturais de modo absoluto, não há nenhuma lei natural que diga que as características de uma cultura a façam superior a

---

<sup>16</sup> O autor dialoga com a possível univocidade da perspectiva êmica, etnocêntrica, ou de *ethos* ôntico (cf. Husserl, Hegel e Heidegger), sem nenhuma contemplação do contraste permitido pela perspectiva ética ou de *ethos* ontológico (cf. Husserl, Hegel e Heidegger).

outras. Existem no entanto processos históricos que as relacionam e estabelecem marcas verdadeiras e concretas entre elas<sup>17</sup>. (SANTOS, 2006, p. 16-17)

Enfatizar a relatividade de critérios culturais é uma questão estéril quando se depara com a história concreta, que faz com que essas realidades culturais se relacionem e se hierarquizem. (SANTOS, *idem, Ibidem*)

Assim, tanto no estudo de culturas de sociedades diferentes quanto das formas culturais no interior de uma sociedade, mostrar que a diversidade existe não implica concluir que tudo é relativo, apenas entender as realidades culturais no contexto da história de cada sociedade, das relações sociais dentro de cada qual e das relações entre elas. Nem tudo o que é diverso o é da mesma forma. Não há razão para querer imortalizar as facetas culturais que resultam da miséria e da opressão. Afinal, as culturas movem-se não apenas pelo que existe, mas também pelas possibilidades e projetos do que pode vir a existir<sup>18</sup>. (SANTOS, *idem*, p. 20)

Cultura pode por um lado referir-se à ‘alta cultura’, à cultura dominante, e, por outro, a qualquer cultura. [...] Considera-se como cultura todas as maneiras de existência humana. (SANTOS, *idem* p. 35)

Com o passar do tempo, cultura e civilização ficaram quase sinônimas, se bem que usualmente se reserve civilização para fazer referência a sociedades poderosas, de longa tradição histórica e grande âmbito de influência<sup>19</sup>. (SANTOS, *idem* p. 40)

#### **4. Da possibilidade do ensino de gramática**

Como salientei na *Introdução* deste artigo, o caso do ensino da língua materna gera uma espécie de apreensão e cobrança em relação ao professor. Isso porque, como sabemos, um aluno entra na escola com domínio expressivo (competência) sobre a sua própria língua, o que faz com que ele e a comunidade acadêmica, quase sempre, cobrem do professor de língua portuguesa resultados pelos quais ele nem sempre, na verdade, é o responsável.

---

<sup>17</sup> Observa-se, aqui, a adoção da metodologia Estruturalista, iniciada no ocidente com Aristóteles (em suas categorias da *Ética*), desdobrada pela Escolástica de Santo Agostinho e de São Tomás de Aquino, posteriormente por Hegel, Humboldt, Saussure (o responsável pela sistematização mais rigorosa do Estruturalismo) e por todos os pós-Estruturalistas e/ou desconstrucionistas, como Lacan, Derrida, Foucault, Lévi-Strauss, Barthes, Russel, Wittgenstein.

<sup>18</sup> Observa-se, aqui, a contribuição da sociologia de Marx e Engels, sobretudo no ponto em que trata da inversão da infraestrutura para a superestrutura por meio da práxis econômico-política.

<sup>19</sup> Observa-se, aqui, a alusão explícita à Sociologia positivista de Comte e de Durkheim, com sua noção de coerção/coação social como justificativa para a manutenção de determinado *status quo*.

Escolho três fragmentos de Génouvrier & Peytard para, em seguida, continuar o debate:

O ensino gramatical padece ao mesmo tempo das insuficiências de informação e do rigor de um dogmatismo perempto<sup>20</sup> (GÉNOUVRIER & PEYTARD, 1974, p. 222)

Tudo se passa, para quem encara o ensino do português, como se o pedagogo tivesse que escolher entre uma atitude militar e uma atitude liberal; desejaríamos que ele fosse apenas consciente das condições de toda a situação linguística<sup>21</sup>. Pois a linguagem não é limitação ou liberdade, mas as duas coisas ao mesmo tempo: limitação, porque baseada numa língua comunitária; liberdade pois permite a cada um dizer-se e dizer o mundo. Quem não enxerga que a liberdade do falante é tanto maior quanto melhor domina o código indispensável? (GÉNOUVRIER & PEYTARD, 1974, p. 222-223)

Não cabe escolher entre cerceamento e liberdade, mas viver essa contradição<sup>22</sup>. (GÉNOUVRIER & PEYTARD, 1974, p. 223)

O primeiro ponto que se tratou aqui, na primeira parte deste artigo, de certa forma já responde a essa cobrança da comunidade sobre o professor de língua materna. Isto é, se aquele professor se eximir de ensinar a gramática normativa a seu aluno, em algum momento, e provavelmente já durante os anos do ensino escolar fundamental e médio, este aluno apresentará lacunas de compreensão e interpretação que o afetarão, de fato, demais matérias.

Como procurei explicitar, o ensino da gramática normativa deve ser o guia pelo qual o professor conduz sua atividade linguística no ensino da língua materna, e, partindo da unidade normativa ou padrão do idioma, ele conduz seu aluno à reflexão de pontos de variação e mudança desse padrão, observando, por fim, contrastes e semelhanças entre a realização concreta de realidades linguísticas, como a língua falada por aquela comunidade, a língua apresentada nas mídias diversas, a língua

---

<sup>20</sup> Percebe-se, aqui, a alusão à dicotomia que Kant estabelece, em *A crítica da Razão pura* [Kritik der reinen Vernunft], entre o senso crítico (aportado em seu imperativo categórico) e o "sono dogmático", que impede a chegada àquele estado intelectual de desenvolvimento. Note-se que Piaget se baseou, em parte, nessa dicotomia, ao estabelecer a fase pré-operatória como a da coação (sono dogmático) e a de maturação social (pós-operatória) como a da interação ou cooperação intelectual (senso crítico).

<sup>21</sup> Aqui, retorna-se às questões antropológicas, etnocêntricas e sociológicas abordadas, como as teorias de Comte, Durkheim, Saussure.

<sup>22</sup> Aqui, retorna-se à questão de Hegel. São importantes, nesse sentido, as teses de Helênio Fonseca e André Conforte, ambos Professores da UERJ.

observada em textos de diferentes gêneros, como o literário, o jornalístico, o publicitário.

Percebe-se que a possibilidade e a eficiência, no que diz respeito à prática do ensino gramatical, andam juntas, uma vez que, basicamente, só será possível, realmente, ensinar-se gramática se esse ensino alcançar um nível de eficiência adequado, que, por sua vez, está ligado à consciência bastante clara do professor de língua portuguesa em relação a seu papel, isto é, o que ele deverá desenvolver em seus orientandos. Embora falemos mais sobre essa eficiência na terceira parte deste artigo, com a metodologia que me parece a mais justa explicitada, torna-se importante falar em eficiência neste momento, pois, como eu quis mostrar, é por esse conceito que se consegue chegar à reflexão sobre as possibilidades do aludido ensino.

Cumpra-se que fique claro, mais uma vez, que haverá cobrança, ao aluno, sobretudo sociocultural, do conhecimento de normatividade. Ele não poderá sair da escola sem ter adquirido e desenvolvido domínio sobre a habilidade de ler e interpretar, por exemplo, textos científicos. Desse modo, para que se fale nisso pela última vez, professores de disciplinas como química, física, matemática e biologia sentirão grande impacto na eficiência de suas próprias aulas caso seus alunos não saibam interpretar os enunciados dessas ciências e não consigam expressar-se com coesão, coerência e correção gramatical nelas. A cobrança recairá, portanto, sobre o professor de língua portuguesa.

[...] não se percebe que o aluno pode empacar num problema de matemática simplesmente porque não compreende o enunciado, ou que ele permanece insensível, digamos, a um Antero de Quental ou a um Bilac tão somente porque não domina o bastante a língua desses autores.

Urge advogar um ensino verdadeiro da língua portuguesa, ou seja, do vocabulário e da gramática, em todos os níveis da vida escolar.” (GÉNOU-VRIER E PEYARD, 1974, p. 220)

Muitas vezes, entretanto, essa cobrança não se justifica, pois a inaptidão do aluno pode ocorrer por razões que transcendem as possibilidades didáticas e pedagógicas do professor. O aluno poderá, por exemplo, sofrer de algum tipo de distúrbio psicológico, psicomotor, alguma desordem cognitiva, como dislalias ou afasias, que impossibilitem parcial ou totalmente o aprendizado. Em outros casos, no entanto, se o professor não se dispõe a aumentar a competência comunicativa do aluno, provendo-o do instrumental necessário à interpretação e construção de textos de



caráter crítico-reflexivo, a responsabilidade pelo não desenvolvimento dessa competência será, de fato, do professor de língua portuguesa.

Isso significa que há uma linha a partir da qual a responsabilidade do professor é justa ou injustamente imputada. Se a escola se esquivar do gradativo crescimento do educando nas searas científicas do pensamento, inclusive por meio do ensino da interpretação e da redação de fatos científicos refinados, em algum momento da vida escolar desse aluno (e, como foi dito, muito provavelmente ao longo de toda essa vida escolar), a carência dessa ferramenta fará o aluno sofrer fortes impactos no andamento de seu aprendizado. Ele não conseguirá compreender ou expressar conceitos abstratos, filosóficos, científicos, críticos, de maneira adequada, o que lhe ocasionará impasse sobre diversos campos do saber humano.

Mais grave se torna o caso se o aluno quiser ingressar numa universidade. Nesse ponto de sua escalada acadêmica, a proficiência interpretativa e produtiva sobre conceitos abstratos do conhecimento científico é considerada pré-requisito. Quero dizer que, ao ingressar numa faculdade, espera-se que o aluno possua uma competência lógico-discursiva superior àquela encontrada no momento em que esse mesmo aluno entrou na escola. Não se espera que um professor universitário tenha de fornecer ao seu aluno determinados instrumentos de compreensão e expressão científicas.

Em outros termos, se a escola se omite do papel de fornecer o instrumental que a sociedade, na consubstanciação da vida acadêmica plena do aluno, cobrará desse aluno, a escola estará, na verdade, furtando-se a um de seus principais papéis: formar o cidadão que esteja pronto para, com suas competências e habilidades desenvolvidas, contribuir para o bem-estar, o desenvolvimento e o progresso da sociedade como um todo.

A escola, portanto, se for omissa em relação ao ensino da gramática, gerará um aluno que, de alguma forma, não poderá desempenhar plenamente sua cidadania, isto é, sua relação de indivíduo frente ao Estado e aos outros indivíduos. Assim, o ensino gramatical se configura num modo de permitir o exercício da cidadania plena, uma vez que permite a adesão do indivíduo em seu lugar de cidadão que se relaciona com as instâncias de poder de seu Estado e dos indivíduos que o cercam como os representantes dessas instâncias.

Cabem aqui, pois, dois pontos de reflexão a serem desdobrados, que se articulam, como se perceberá, com a primeira parte deste artigo,

pois que tocam, mais uma vez, na questão da necessidade do ensino da gramática: a gramática como elemento capaz *de desenvolver o senso crítico* e a gramática como fomentadora do *acesso político do indivíduo a instâncias da cidadania* às quais ele não teria acesso caso não dispusesse do domínio normativo padrão.

Quer-me parecer que é em cima desses dois pontos básicos que o ensino de língua materna não apenas se justifica, como, sobretudo, faz-se possível. Assim, *a causa pela qual* a gramática se torna indispensável ao currículo escolar se conjuga *ao modo como* a gramática deverá ser apresentada no processo de aprendizagem. O motivo e o modo se imbricam de tal forma, que, ao falar-se sobre a necessidade do ensino de gramática normativa, acaba-se redundando na peremptoriedade de falar-se sobre o modo como esse ensino é, por fim, *possível*; e isso, como estará demonstrado na terceira parte deste artigo de modo mais claro, ainda se desdobrará numa discussão acerca de métodos específicos que tornam a aquisição do construto gramatical *eficiente*. E esse conjunto de questionamentos e busca de soluções assume, sem dúvida, parte substancial das discussões que envolvam, de algum modo, o ensino da língua portuguesa na escola.

Então, quero concentrar meus esforços, neste momento, sobre os dois pilares sobre os quais me detive: 1) sublinhar que a gramática é um caminho que, se for sistematizado, constitui excelente oportunidade metodológica para agudizar o senso crítico do aluno, gerando-lhe aparatos de pensamento lógico e mesmo retórico com que ele precisará lidar; 2) demonstrar que a negação do ensino da gramática normativa, forma pela qual o gênero de discurso científico-acadêmico-profissional se constrói, permite o acesso político, no sentido pleno, à cidadania e à democracia.

Esses dois pontos sobre os quais, mais de uma vez, tive de determinar poderiam arcar a seguinte questão: não seriam mais úteis para justificar a discussão acerca da necessidade, e não da possibilidade, do ensino da gramática? Isto é: não deveria estar contidos na parte I deste artigo?

Minha resposta, conquanto afirmativa num primeiro momento, desdobra-se ao fato de que, como deixei exposto um pouco acima, esses dois pontos vêm, sim, como justificativa, antes do mais, para a necessidade da gramática normativa em sala de aula. No entanto, eles articulam-se muito intimamente com pontos que versam sobre a possibilidade do ensino escolar e metódico da língua padrão, a partir do momento em que

acabam, de certa forma, impondo as maneiras pelas quais o ensino se faz possível. E, como esbocei, essas maneiras passarão pelo ensino reflexivo, porém também metalinguístico e até, posteriormente (como mostrarei na parte 3 deste artigo), epilinguístico. Com isso, chega-se à internalização (ou ao desenvolvimento de uma internalização já existente no aluno) dos mecanismos de estrutura profunda da língua: a sua gramaticalização.

Desse modo, ensinar-se gramática só é possível quando se conhecem as necessidades desse ensino (as demandas cognitivas e sociointerativas sobre o aluno) e, articuladas a isso, por fim, as suas finalidades e metas. Somente com esse trinômio bem ajustado – necessidades > possibilidades > finalidades – podem-se traçar estratégias de sistematização pedagógica visando à eficiência.

Ensinar gramática é *possível* desde que o professor conheça o seu papel docente nesse ofício. Conhecer o seu papel significa que ele conhece as justificativas da necessidade da gramática e aonde o desenvolvimento das habilidades e competências daí advindas deverão levar o aluno. Em suma, a possibilidade do ensino passa pelo conhecimento da causa e da finalidade. A falta desse conhecimento gera impossibilidade – e ineficiência – no ensino da disciplina gramatical, porquanto torna o professor inábil em relação a que aspectos deve encarecer em suas aulas, quais devem ser imprescindíveis, quais ele deverá apenas tangenciar, quais devem ser tão somente guardados para ele mesmo, como seu suporte pedagógico interno, sem ser passados para o aluno de forma explícita, como esses aspectos devem ser articulados uns com os outros e, por fim, quando, em que etapas da vida estudantil, isso deve ocorrer.

Pois, uma vez que justifico a necessidade da discussão do aumento do senso crítico-reflexivo (aspecto lógico-retórico e cognitivo da língua) e da inserção sociocultural que a gramática normativa propicia, volto a eles, trazendo-lhes, ora, subsídios argumentativos.

Gostaria, aqui, à guisa de reflexão filosófica, de evocar brevemente duas perspectivas sobre língua que correntes da pragmática discursiva propõe de modo dialético uma com a outra. A primeira, em que se baseiam Sapir-Whorf, apregoa que os limites do pensamento de uma pessoa se contêm nos limites da língua que essa pessoa domine. A segunda, par dialético opositivo dessa primeira, espécie de antítese, reporta-se àquela corrente segundo a qual ao pensamento humano, por ser demasiado vasto, sempre se apresentará insuficiência de meios expressivos no que se refere à língua: é a visão preponderante, por exemplo, de um Wittgens-

tein. Ambas as visões sobre língua (que acabam abrangendo a própria questão da linguagem, da cognição e da interação) foram utilizados pela psicanálise e pela análise do discurso, e, que se tenda para uma perspectiva, quer se tenda para a outra, ambos acaba justificando, numa verdadeira síntese hegeliana, a necessidade e a possibilidade do ensino da gramática de uma língua materna.

Em seu lendário livro *Linguagem: Uma Introdução ao Estudo da Fala*, publicado em 1920 (disponível na internet em [www.bartleby.com/186/](http://www.bartleby.com/186/)), Sapir argumentou que, mesmo em momentos de silêncio, sem serem pronunciadas, as palavras são usadas durante o processo de pensamento. Segundo ele, as pessoas, ao pensar, “deslizam para um fluxo silencioso de palavras”, que servem como “cápsulas de pensamento que contêm milhares de experiências distintas”. Essas ideias foram desenvolvidas e radicalizadas mais tarde por Whorf e são hoje conhecidas como a ‘hipótese de Sapir-Whorf’. Em sua forma mais dura, essa hipótese diz que sem as palavras e sem os conceitos que elas trazem, sequer seria possível pensar. (SZCZESNIAK, 2005, p. 63)

Se é verdade que as coisas, as representações e as percepções devem à língua sua existência, e se é verdade que não podemos atingir o que está em nós ou fora de nós senão pelo revestimento da língua, então ela é [...] por um lado a condição indispensável de todo conhecimento; mas por outro, impede-nos de ir além da língua e impõe-nos entraves de que não podemos livrar-nos. (CASSIRER, 2009, p. 101)

A questão do desenvolvimento do senso crítico que a gramática fomenta e propicia acarreta, como eu disse mais de uma vez, minha defesa pela continuidade do ensino de metalinguagens que, para alguns professores, caracteriza um método obsoleto e monótono de alcançar a aprendizagem. Desdobrarei este ponto logo abaixo, mas esclareço que coaduno da opinião daqueles que veem em algumas listagens rigorosas de nomenclaturas um processo que em nada ajudará o aluno a elevar o senso crítico. Sobre a monotonia que esse processo inevitavelmente acarretaria, parece-me claro que haja, de fato, a premência do bom senso de um professor para não sobrecarregar de listagens extensas (e não justificadas) seus alunos, e que exatamente está na sobrecarga perpetrada por alguns professores a supracitada monotonia no ensino da gramática, como aliás em qualquer outro ensino.

No entanto, como ficou explicitado na primeira parte, o professor de língua materna, ou professor de língua portuguesa, é, antes de tudo, um professor de língua, e não de linguística. Essa foi a razão por que eu quis falar acerca da língua portuguesa, em defesa da existência desta, e não de uma suposta língua brasileira, para deixar claro qual o primeiro papel que um professor de língua materna deve ter em mente que deverá

cumprir: ensinar a língua normativa padrão portuguesa, centrípeta, como se disse, unidade dentro da diversidade.

Na terceira parte deste artigo, mostrarei como considero que ensinamentos de linguística também caminham nas aulas de língua materna, mas, antes de tudo, de forma gradativa, isto é, obedecendo à maturidade cognitiva do aluno e, além disso, de forma reflexiva, sempre tendo em vista que, à escola, compete a ampliação da competência discursiva normativa, aquela capaz de permitir tal acesso pleno de cidadania de que falei há pouco. As reflexões do campo da linguística, portanto, devem ser ancilares às reflexões do campo da língua, e não vice-versa: a linguística só deve compor a discussão em aulas na medida em que se justifica por aumentar ainda mais o senso crítico do aluno sobre a sua língua materna, e não para gerar desorganização, caos em seu modo de lidar com sua língua.

#### **4.1. A gramática sistematizada como ferramenta de desenvolvimento de senso crítico**

A gramática normativa é uma disciplina fundamental, mas a médio e longo prazo. O que o senso comum não consegue enxergar (faço aqui a clássica dicotomia entre senso comum/senso crítico, proposta por Aristóteles e posteriormente por Kant), porque o senso comum é subjetivista, instintual, imediatista e só aceita soluções radicais do tipo “tudo ou nada”, é o fato simples de que os resultados do ensino da gramática não vêm como suposta ferramenta imediata para a comunicação. A gramática não é um manual de sobrevivência comunicativo.

Deveria ser claro: a gramática *não* é um instrumento de comunicação. Pessoas podem e conseguem se comunicar *sem* conhecimento teórico de gramática. Essa competência e esse desempenho comunicativos, com efeito, o aluno traz perfeitamente embutido de sua escola paralela. Em outras palavras, o aluno continuará comunicando-se mesmo que nunca venha a saber, por exemplo, a emblemática diferença entre um complemento nominal e um adjunto adnominal. Isso, num primeiro nível de raciocínio, poderia gerar a impressão de que é redundante, desnecessário ensinarem-se distinções que tais: apregoar-se-ia que discernimentos assim não “servem” para nada.

Pergunto-me, antes do mais, se um professor de matemática, por exemplo, se indaga se aquela matéria que ele ensina “serve” a todos os

seus alunos. E mais: se serve “agora”, isto é, numa visão imediatista, se conseguirão suprir lacunas de, assim digamos, “sobrevivência” imediata desse aluno. Ora, imediatamente poderiam levantar-se as vozes daqueles alunos que, por exemplo, pretendam seguir carreiras das ciências sociais, para quem uma matemática ou uma química não seriam, *a priori*, “necessárias”.

Porém, sei que a matemática que se aprende, assim como a química e as outras disciplinas, molda áreas do cérebro que não teriam sido igualmente fecundadas exclusivamente com matérias e disciplinas que requeressem apenas a subjetividade ou que se fincassem mais fortemente na interpretação e na retórica de fatos e versões, como a história e a geografia, por exemplo. A matemática contribuiu para ensinar a lógica das relações categoriais da vida, e essa mesma lógica está nas entranhas da gramática. Talvez o aluno tivesse aprendido a lógica da vida sem as disciplinas como matemática, química e física, mas certamente com elas foi muito mais fácil e muito mais estável o aprendizado.

Ademais, o aluno no ensino básico teria, de fato, maturidade para já ter decidido por que veredas do pensamento vai penetrar na sua vida profissional? Ou seja, não será precipitado delegar-se a um jovem ou a uma criança a decisão sobre sua vida futura, deixando a seu encargo selecionar se ela deverá privilegiar, em sua formação, disciplinas chamadas “exatas”, “humanas” ou “biomédicas”? Parece-me que o ensino Básico (comportando o fundamental e o médio) deva, além de desenvolver raciocínios complementares (como o lógico e o interpretativo), também fornecer subsídios de formação básicas para que o aluno, numa fase de maturidade mais agudizada, possa escolher sua área de vocação e, enfim, dispor de meios intelectuais com que dará guarida à área escolhida.

Na Grécia Antiga, e nas Universidades da Idade Média, dava-se, nos anos básicos da educação, o chamado *Trivium* (do latim, “três vias, caminhos”), conjunto de três matérias: lógica, retórica e – gramática. Concebia-se que qualquer pessoa que quisesse desenvolver o senso crítico, e sair do senso comum (volto à dicotomia aristotélico-kantiana), tinha *necessidade* de conhecer esse tripé ancilar, e que, portanto, só havia *possibilidade* de desenvolver-se aquele senso caso se lecionassem as três disciplinas aludidas. Excelente obra sobre o assunto, entre outras, foi escrita pela Irmã Miriam Joseph (2002). Depois, desenvolvido por Capella, era ensinado aos discentes o *Quadrivium* (ou “quatro vias”), composto pela música, aritmética, geometria e astronomia. No total, eram as chamadas sete artes liberais.

Eram – e são – disciplinas que desenvolvem o senso crítico. Um professor de língua portuguesa que não veja nos arcahouços da gramática (digo nas suas metalinguagens e descrições) a filosofia, que se reflete no e do “mundo dos objetos” (como diria Cassirer), com seus meandros sutis perderá excelente oportunidade de desenvolver senso crítico em seu aluno. Isso porque não teve paciência, não agiu como um cientista, pois quer medidas apenas a curtíssimo prazo, quer que seus alunos apenas se comuniquem, não indo à formação mais profunda do raciocínio desse aluno, que, no futuro, poderá, muito provavelmente, constituir massa de manobra, por ter sido alijado da formação de seu senso crítico por causa de professores que confundem ensino de gramática com ensino de Comunicação.

Em recente entrevista que Evanildo Bechara me concedeu para a *Revista da Cultura* (edição de novembro de 2011, impressa e eletrônica), o grande gramático compartilhava comigo a indignação por ver que muitos dos atuais inquisidores da gramática são os próprios professores de língua portuguesa. É claro que a gramática deve ser reflexiva e crítica, e quanto mais o for, tanto melhor. É claro que há que comparar os registros normativos com a coloquialidade e a variação e a mudança (a cuja união eu chamo de teoria da variabilidade, pertencente à teoria geral da gramaticalização, que não considero, em minhas pesquisas, como um simples tratado, mas como uma episteme de fato, porquanto autônoma).

No entanto, se um “professor” de língua portuguesa se restringir a professar o discurso das variações ou das conversas face a face, ele será, na verdade, professor de sociolinguística variacionista ou de sociolinguística interacional. Se, por sua vez, ele se restringir a (e se satisfizer com) ramificações da comunicação e da linguagem, ele será um professor de linguística ou de estilística ou de pragmática ou de análise do discurso. Não de língua.

Não se podem ensinar as matérias acima citadas (sociolinguísticas, linguística, estilística, pragmática, análise do discurso) pulando-se a argamassa gramatical. Seria como querer começar a construir um edifício pela sua cobertura.

Língua é gramática. Na verdade, linguagem também, apenas decodificada pelas disciplinas há pouco aludidas, e não apenas (mas também) pela gramática normativa.

Na quarta-capa de minha *Gramática Reflexiva da Língua Portuguesa* (Rio de Janeiro, Editora Ferreira, 2009), o Professor Claudio Cezar

Henriques, diz: “[Este livro] confirma, pois, o princípio de que estudar reflexivamente a gramática de uma língua é a melhor maneira para se compreender a gramática do mundo” (CAETANO, 2010).

A gramática normativa não é a única, mas é a melhor maneira de ensinar categorias do mundo, que, como nos ensinou o Professor Claudio Cezar, têm a sua gramática, e que só será revelada (ou será mais bem revelada) aos olhos treinados.

Um professor que extirpe de um aluno do ensino fundamental e médio o seu contato íntimo com as sutilezas críticas, racionais, lógicas e filosóficas da gramática está contribuindo para a criação de pessoas que apresentarão deficiência em seu aparato lógico-cognitivo. Pessoas que desconhecerão a gramática do mundo (pelo menos no que diz respeito à “contribuição” dada por seu professor de língua). Pessoas que, se vierem a desmembrar o tecido das relações humanas com todos os campos do saber, terão feito isso com esforço dobrado, triplicado, quadruplicado, e que poderiam ter tido um atalho conduzido pelas mãos hábeis e sábias de seu verdadeiro professor de língua.

Acaso não é para isso que serve – “servir” é mesmo o verbo adequado – um professor? Ele não é aquela pessoa que cria facilidades para o conhecimento amplo e que vá além do senso comum de seus alunos, pois que, se fosse para permanecer exclusivamente no senso comum, a escola formal não teria serventia alguma?

O professor não pode se recusar ao desempenho dessa função. Parece-me demagogia, busca de popularidade junto a crianças ou adolescentes, com senso crítico menor, ainda, por razões psicobiossociais (e ser popular junto a quem não tem senso crítico é fácil), enfim, constitui demagogia regozijar-se na popularidade em detrimento de sua função social verdadeira – facilitar o conhecimento futuro que será, na verdade, criado pelo seu próprio então aluno, quando já estiver (se for ajudado) numa fase madura e de construção de sua própria filosofia e lógica, inter-relacionada ao mundo. Essa demagogia de que falo, atualmente, estende-se, até, às Faculdades de Letras, o que se consubstancia em circunstância mais grave, pois, como mostrarei na parte 3 deste artigo, há conhecimentos de base epilingüística fundamentais à competência intelectual do professor de língua portuguesa, e tais conhecimentos, ainda que não devam ser passados de modo explícito ao aluno, precisam estar subjacentes à formação de um futuro professor de língua.



Imagine-se um médico que se recusasse a respeitar o tempo devido de uma pesquisa científica para ver os resultados, a médio e longo prazo – eis o senso crítico novamente em cima do mero senso comum, que não aceita senão o curto prazo –, de um experimento, e já tirasse conclusões na primeira impressão, subjetivamente. Assim age, analogamente, o professor de língua portuguesa que só queira extrair de seu aluno seu desempenho comunicativo, e nada mais.

É comprovado, ademais, que pessoas que desconhecem as gramáticas normativas de suas primeiras línguas (L1, as línguas maternas, conhecidas há pouco tempo como “línguas nativas”) terão enormes lacunas e dificuldades para aprender idiomas estrangeiros, e, se o conseguirem, o farão de forma sempre deficitária, sem que se deem conta do real motivo de suas dificuldades.

Propugno, repito, pela distinção básica que um docente de língua portuguesa, sobretudo um docente dos ensinamentos fundamental e médio (muito embora eu tenha realçado a gravidade da omissão nas faculdades de letras), deva promover entre gramática e linguagem, entre língua e comunicação.

De fato, não constituem a mesma realidade. Pode-se dizer, muito *latu sensu*, que uma realidade propende para o campo teórico, enquanto a outra encaminha-se ao campo da prática; mas ambos se complementam. O professor precisa ter essa distinção e essa complementação à vista.

Um aluno não precisaria de professor algum que lhe ensinasse comunicação ou linguagem. Isso ele aprende diariamente, em contato com os seus, na “Língua certa do povo / Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil”, citando o Manuel Bandeira em sua “Evocação do Recife” (BANDEIRA, 2003, p. 111).

Aliás, o professor de gramática que ainda lida com a arcaica e obsoleta forma (essa sim ultrapassada e obsoleta) de lidar com uma dicotomia rígida torneada em “certo” (exclusividade da gramática e da língua escrita) *versus* “errado” (exclusividade da língua falada) não percebe que, mesmo na língua falada, momentos haverá em que o indivíduo, para exercer sua cidadania, precisará estar no registro gramatical normativo, e, por outro lado, há muitos gêneros textuais escritos em que a Norma Culta não é exigida (como a crônica e o cordel).

As distinções entre língua, linguagem, comunicação, variação, unidade, norma devem ser mostradas ao aluno, sim. Mas não lhe deve ser

negada uma importante porta de acesso ao raciocínio lógico e retórico, de que está imbricada a urdidura profunda das regras gramaticais. Só para dar um exemplo, a distinção entre subordinação e coordenação está na estrutura da argumentação (retórica) que se proponha mostrar nexos de causalidade (subordinação temporal: algo precisou acontecer para que outro fator ocorresse) e mera concomitância ou correlação de fatos/situações (coordenação temporal: dois ou mais fatores se sobrepõem ou se superpõem sem nexos na sequência do tempo).

José Carlos Azeredo (*Op. cit.*, p. 34) acrescenta cinco competências tributárias do ensino de língua:

1. cognitiva – relativa à aptidão humana para a elaboração e comunicação do conhecimento por meio de símbolos organizados em sistemas (língua-gem);
2. histórico-cultural – referente à função da língua como meio de integração de seus usuários na comunidade em que compartilham conhecimentos, crenças, valores;
3. léxico-gramatical – referente ao domínio dos signos, ou seja, à capacidade de reconhecer e utilizar, graças à associação com/sentido, unidades de extensão variada, como morfemas, palavras, sintagmas, frases;
4. interacional – relativa ao reconhecimento e manejo da língua como forma de convívio e interações sociais; e
5. textual – relativa ao domínio dos modos de organização, gêneros e procedimentos de construção do texto.

Não é possível deixar a gramática decair nas mãos de quem acha que ensinar “vós sois”, por exemplo, é inútil porque ninguém fala assim (não mesmo?) e porque “não vai cair nesta prova”. Mas e os livros que foram escritos assim no passado? Como serão lidos/interpretados?

Ser popular pode parecer atrativo, mas, se isso comprometer uma real função social (comprometer a função do médico ou do professor, por exemplo), além de atrativo, é grave, gravíssimo.

Há professores, felizmente, que, se são populares, são-no porque seus alunos sentem nele um refúgio de conhecimento e uma sábia ponte de atalho para o saber que, no fundo, é um laço verdadeiro de ternura entre o aluno e seu mestre. Esses professores são os verdadeiros amigos de seus alunos, porque aquele que facilita a construção do saber futuro é o verdadeiro amigo. Aquele que estagna ou atravanca o conhecimento, atropelando ou invertendo etapas, ou, ainda, extirpando-as, é um inimigo

de seu aluno. Com desfaçatez, conduz seu aluno à treva da ignorância, ou o mantém ancorado na areia movediça do senso comum.

Os professores que levam o aluno à futura autonomia intelectual são amigos de seu aluno.

Esses professores certamente poderão transmitir o conhecimento da gramática escolar, mas, para isso, precisarão ter alçado essa formação durante seu percurso na faculdade. Trata-se de um conhecimento a que se galga com paciência, como o cientista que não quer atropelar as fases de uma experiência para obter seu resultado “aqui e agora”. Viver exclusivamente de “aqui e agora” é para os animais irracionais, que não ganem, ladram ou uivam para expressar um anseio sobre o futuro, um argumento sobre fato histórico.

Há Professores que sabem disso, que, com metodologia científica previamente elaborada, labutaram cuidadosamente no laboratório da gramática, no seu tempo devido, para ensiná-la, no seu devido tempo, a seu aluno. Tiveram intimidade com a gramática, em sua formação pessoal, e, exatamente por isso, puderam desenvolver e colher satisfatoriamente o senso crítico, que sabe esperar o tempo certo de um experimento, cientificamente, para tirar conclusões, sem o sofisma da precipitação e do instinto de sobrevivência imiscuído, cabotinamente, na pesquisa acadêmica e na formação de pessoas com discernimento, reflexão e crítica.

#### **4.2. Ensino de norma culta e acesso pleno à cidadania**

Abro este subitem com nova citação de José Carlos Azeredo:

Toda a sociedade sabe, e os políticos gostam de repetir nas promessas de campanha. Que um país só cresce de fato quando melhora a qualidade da educação de seu povo. É por meio dela que os indivíduos se tornam cidadãos, pessoas aptas a avaliar situações, buscar informações, fazer escolhas, desfrutar dos bens culturais. (AZEREDO, 2008, p. 31)

Cidadania é conceito que pode ser definido como a relação recíproca entre o Estado e o indivíduo. Bakhtin enfatizou as políticas de ensino como ferramentas indispensáveis à sua consecução. Neste artigo, procuro demonstrar que uma das necessidades do desenvolvimento das competências intelectivas e emotivas da gramática de uma língua reside precisamente no fato de que esse desenvolvimento é *sine qua non* ao acesso à cidadania plena. Assim, o ensino da gramática deverá ser levado a termo e tornado possível por meios que levem o aluno, efetivamente, a

pensar o mundo com o auxílio inevitável da linguagem, concretizada, esta última, na língua.

Há pouco, quando tratei das duas hipóteses (ou tese e antítese) que articulam pensamento, linguagem, língua e interações (discursos) – a tese de Sapir-Whorf em oposição à tese de Wittgenstein –, quis eu demonstrar que, como quer que seja, tendendo-se para um ou outro tipo de formulação teórica, acabamos convergindo nisto: tudo o que se processa no pensamento humano (cognição) e alcança o nível de interação (discursos) se faz por meio da linguagem, e esta só se concretiza em línguas específicas. Daí que, como eu disse e repito, ensinar-se tão somente linguagens (discursividades), não se atendo às línguas específicas, a língua portuguesa, no caso de que aqui trato, redundará em danos à formação intelectual e expressiva do aluno, levando-o, num momento qualquer, a não dispor do acesso democrático de que, em tese, ele deveria gozar na sociedade.

De quando em vez se acende um debate sobre a suposta "opressão" que o ensino da gramática geraria nos falantes de uma determinada língua. Evanildo Bechara elaborou obra bastante conhecida a esse respeito: "*Ensino da gramática: Opressão? Liberdade?*" (BECHARA, 1990).

Como eu disse acima, os conceitos de "certo" e "errado" só são usados, atualmente, pelos próprios supostos defensores da "democracia linguística irrestrita" (cf. CAETANO, 2012), eufemismo que uso para "demagogos", que acabam deflagrando o verdadeiro preconceito que, consciente ou inconscientemente, eles próprios criam, em vez de combater. Isso ocorre porque um professor de língua portuguesa com consciência completa de seu papel não dirá a seu aluno: "Você está certo ou errado". Esse professor esclarecerá: "Isso está em desacordo com a gramática".

A gramática não passa de uma das formas de expressão dentro de uma língua, mas está longe de ser a única ou, em muitos casos, mesmo a melhor. No entanto, como foi dito, é antidemocrático e demagógico levar as pessoas que não tiveram acesso à gramática a continuar nesse estado, enquanto a classe dos que puderam acedê-la se diferenciariam exatamente por esse acesso.

Os atuais estudos sobre linguagem e língua, alicerçados em fontes científicas da antropologia, da linguística, da sociologia, da etnologia, das sociolinguísticas, levam em consideração a perspectiva êmica, e não apenas ética. Isto é, trabalha-se com a visão a partir do povo estudado, e

não levando como referencial único a ética dos estratos mais favorecidos socioeconomicamente. No entanto, numa cidade (e, portanto, torno a falar em cidadania), não se considerar a gramática ou desejar que moradores da mesma cidade grande não tenham acesso a ela constitui “algo como ‘deixem a língua culta com as elites; deem aos plebeus a sua língua que só sabe expressar-se de uma forma, onde quer que estejam’”. (CAETANO, 2012)

Aliás, devo dizer que o Brasil é o único país do mundo que vocifera com tanta ferocidade (e falta de fundamentos) contra a gramática normativa de sua língua. Nenhum outro país considera a sua gramática um conglomerado de arbitrariedades e algemas, porque sabem que todas as gramáticas são escritas mediante pesquisa de séculos de literatura naquela língua em questão. Ademais, a gramática, sendo filosófica e reflexiva, como é, alarga o pensamento daqueles que a procuram conhecer e estudar, pois “a linguagem é a casa do ser”, como disse Heidegger, e Pessoa dizia que “vemos o mundo com os olhos da nossa língua”, e, dessa forma, uma pessoa que possua poucos ou parcimoniosos recursos expressivos e comunicativos dentro de sua língua há de ter um pensamento igualmente parcimonioso.

Tudo no mundo tem suas gramáticas: a linguagem computacional tem sintaxe, morfologia, léxico, semântica; as relações interpessoais *idem*. A gramática normativa, se não é o fator exclusivo de ensino de leitura da gramática do mundo (e realmente não o é), ao menos é um elemento extremamente útil para esse fim. Creio que seja por essa razão que os demais países do mundo – à exceção do Brasil – RESPEITEM as suas gramáticas, em vez de apedrejá-las, e, pior ainda, com argumentos falsos e conceitos para lá de ultrapassados, praticamente jurássicos... e deturpados, mal lidos, simplificados a um sem-número de abjetas formas de preconceito disfarçadas sob a “pele de cordeiro” da falaciosa “democracia”. Demagogia e segregação seriam palavras mais exatas. (CAETANO, 2012, I-VI)

Digo eu constantemente, como exemplo que me parece suficiente, que uma criança já em tenra idade é capaz de discernir noções de uso adequado e inadequado de sua língua. Ela não dirá um palavrão em certos locais, a menos que queira chocar com seu uso, caso em que, também, estará dando conscientemente guarida ao uso do que lhe parece adequado, e não inadequado, fazer naquele momento: chocar.

Assim, a discussão – mas no momento adequado à maturidade do aluno, como demonstrarei na parte 3 deste artigo – a respeito dos limites entre normatividade e coloquialidade é salutar e necessária. Mas isso não implica que se deva retirar o ensino da normatividade, substituindo-o pela exclusiva manutenção da competência linguística coloquial de que o aluno já dispõe, e de que continuará dispondo, com efeito.

Peço licença para citar-me mais uma vez, em obra que acabo de publicar sobre esses limites franqueáveis aqui trazidos à discussão:

Discernir os usos linguísticos é o que importa, realmente, numa língua. Língua, como elemento de cultura que é, não pode se restringir a instinto. Língua é fenômeno social e tem milhares de matizes para ser posta em funcionamento ADEQUADAMENTE. Temos de ser políglotas dentro do nosso próprio idioma – parafraseio mais uma vez meu antigo orientador, Evanildo Bechara. A gramática não tem o papel de ditar dogmatismos, mas apenas tem o papel de colher o que os grandes ESCRITORES (língua ESCRITA) têm feito ao longo do tempo, e, com esse compêndio, tentar formular cientificamente uma língua padrão, que, aí sim, se desenrola tanto na ESCRITA quanto na própria FALA.

[...]

Porque a gramática é uma força tenaz que norteia, não cerceia, e aceita, com muita flexibilidade, as mudanças no tempo e mesmo no espaço. Só não sabe isso quem não conhece, realmente, o que é gramática e qual o seu papel real. E sair por aí dizendo falsas premissas sobre algo que se conhece pouco é, no mínimo, indefensável. Não fosse a gramática com sua tenacidade, teríamos incontáveis línguas formadas a partir do português, que, no entanto, não mais seria o português, mas línguas derivadas, como foi dito. E o que temos são falares e expressões locais ricas e saborosíssimas, que em nada "ameaçam" a unidade do idioma, porque a gramática estará sempre lá, com seus séculos de compilação da evolução do idioma. Um homem que não sabe história certamente repetirá erros já cometidos. Um homem que não sabe o que é gramática dirá muitas bobagens a partir de conceitos que já foram usados mas que não são mais fidedignos.

A gramática unifica, sem retirar os traços locais da língua – o que, aliás, seria sumariamente impossível. (CAETANO, *idem* p. 20)

Desse modo, vejo que é possível ensinar a gramática, desde que o professor conheça a sua necessidade e a sua utilidade (mas não necessariamente a curto prazo) em promover no aluno a iniciação e o desenvolvimento do senso crítico e o acesso pleno à cidadania: “[...] desenvolver a leitura e a escrita, habilidades sem as quais a educação escolar em geral é impossível” (AZEREDO, 2008, p. 31, grifei). Possuindo esses parâmetros com clareza, o professor perceberá onde as possibilidades do ensino se instauram, e conseguirá não enfatizar nem pontos demasiado abstratos ou teóricos para determinados níveis de maturidade discente, nem obscurecer ou relegar outros que, no futuro (breve ou longínquo), ou mesmo no presente, serão de importância capital à vida de seu aluno.

## 5. *Da eficiência do ensino da gramática normativa da língua portuguesa*

Nas duas partes acima, procurei articular a necessidade da gramática sistematizada à possibilidade de ensino, vinculada àquela necessidade e resultado, simultaneamente, ainda desta. Também tentei demonstrar que a eficiência do ensino aludido precisará levar em conta essa dicotomia necessidade/possibilidade, que, com efeito, torna-se uma tricotomia quando encontra o fator da finalidade.

Considero, para as análises desta terceira parte, sobre a eficiência, que haja três pontos sobre os quais o ensino de gramática se consolidará de modo eficiente, pontos que desdobrarei abaixo, quais sejam: 1) a alteridade, 2) a textualidade, 3) as etapas do ensino.

Ora, apesar de as gramáticas filosóficas privilegiarem a língua como instrumento de raciocínio e pensamento, mais preponderantemente do que como instrumento de comunicação de ideias e conceitos, percebo que ambos os, por assim dizer, potenciais do ensino da gramática devam ser levados à sala de aula, porém que a questão da comunicação deva ser, sempre, enfatizada. Na parte 2 deste artigo, eu procurei demonstrar que a gramática, mesmo em sua metalinguagem e num arrazoado lúcido de exposição e explicitação de nomenclaturas, possui o com dão de desenvolver no aluno o pensamento abstrato, filosófico, científico, acadêmico. Com isso, é claro que propugnei mesmo pelo ensino que seria mais detidamente formalista, ou da tradição das gramáticas filosóficas, como a de Port-Royal (Arnauld e Lancelot), Jerônimo Soares Barbosa, e, até, a mais recente delas, que é a teoria da geratividade (CHOMSKY, 1984).

Essa tradição gramatical, que vê a língua como um sistema de engrenagens *lógicas (formais)*, fornece subsídios, sim, como eu quis demonstrar, à gradativa ampliação do pensamento crítico. Juntamente com essa tradição gramatical, houve o desenvolvimento de outra, mais que enxerga a língua como um sistema de sistemas mais notadamente *retóricos (funcionais)*, robustecida pelos estudos linguísticos posteriores, sobretudo os alcançados a partir do *Curso de Linguística Geral* (Saussure, ), houve importantes pensadores que vieram a estabelecer outros alicerces para a língua e sua gramática, provenientes do estabelecimento científico da estilística (cf. BALLY, 1940), da semântica (cf. BRÉAL, 1987), da subjetividade da linguagem (cf. BENVENISTE, 1989, 1991), da teoria da comunicação (cf. JAKOBSON, 1963), do dialogismo (cf. BAKHTIN, 2000). Ambas as tradições permitem as possibilidades e, ao mesmo

tempo, a eficiência do ensino da gramática, e não podem ser desconsideradas pelo professor, que, portanto, deve estar capacitado e competente para ensiná-las.

Nesta parte, procurarei desdobrar os aspectos relativos à eficiência da gramática como instrumento de comunicação, isto é, como fator que leva em conta a ampliação da competência de alteridade ou, como alguns autores chamam, outridade. Isso porque, no que diz respeito à questão da gramática como instrumento de desenvolvimento do raciocínio e do senso crítico, creio já ter tocado no ponto na parte 2 deste artigo. Além disso, para uma discussão que, como agora, privilegia a eficiência, percebo que esta se concretizará e logrará êxito se for baseada, antes do mais, na discursividade, ou, repita-se, na questão da comunicação ou alteridade.

Assim, trago à luz dois enunciados propostos por Émile Benveniste. O primeiro, enfatiza o sujeito; o segundo, o interlocutor:

[...] a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. Essa proposição como sujeito tem como condição a linguagem. É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamentada na realidade, na sua realidade, que é a do ser, o conceito de ego, se alcança a comunicação, ainda que interna. (BENVENISTE, 1991, p. 288)

[...] o que caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginário, individual ou coletivo. (BENVENISTE, 1989, p. 87)

Percebe-se, pela análise dos fragmentos acima, que o ensino da língua materna deva, antes, fomentar, como deixei explicitado em partes deste trabalho, o desenvolvimento do que Benveniste chamaria de subjetividade, ou, indo a Freud, o que ele evoca como “o conceito de ego”. No entanto, o mesmo Benveniste procurará, em seguida, articular esse desenvolvimento, indispensável, como vimos, à presença do “parceiro”, querendo dizer, com isso, que a linguagem, concretizada na língua e registrada na sua gramática, servirá, no fundo, como instrumento de comunicação, com interlocutor “real ou imaginário, individual ou coletivo”.

Como “o ser humano é inconcebível fora das relações que o ligam ao outro” (BAKHTIN, *apud* BRANDÃO, 1998), a alteridade deve ser estimulada nos estudos gramaticais em sala de aula, a fim de que todos os seus conceitos, mesmo os mais abstratos e filosóficos, sejam percebidos pelo aluno como uma ferramenta efetiva de que ele poderá lançar mão em sua vida.



Dessa forma, o que Fiorin procura distinguir como interdiscursividade (FIORIN, 2006), calcado nos estudos da análise do discurso (cf. CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2008), baseia-se, justamente, na competência que o sujeito possui (ou desenvolve) em observar, no seu discurso e na relação desse discurso com o discurso do outro, um teor de significações subjacente, que não seria claro a quem não tivesse essa competência interdiscursiva desenvolvida. Para isso, é preciso levar em consideração que o ethos discursivo (concebido aqui como “a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário”<sup>23</sup>) varia de tal modo, que as relações entre dois ou mais *ethi* precisa ser sempre evocada à discussão nos ensinamentos de gramática. “O ethos de um discurso resulta de uma interação de diversos fatores: ethos pré-discursivo, ethos discursivo (ethos *mostrado*), mas também de fragmentos do texto em que o enunciador evoca sua própria enunciação (ethos *dito*) [...]”. (MAINGUENEAU, 2006)

Cabe, aqui, breve ingresso na noção discursiva de ethos, a fim de que esta sirva como parâmetro para as noções sobre as quais a alteridade se calcará.

O termo é utilizado em Aristóteles com o sentido de

[...] ethos percebido por um público, e não do ethos característico de um indivíduo ou grupo [...] A persuasão só é obtida se o auditório pode ver, no orador, que ele tem o mesmo ethos que vê em si mesmo: persuadir consistirá em fazer passar em seu discurso o ethos característico do auditório, para dar-lhe a impressão de que é um dos seus que se dirige a ele (ARISTÓTELES, *Apud* CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2008, p. 271)

À noção de interdiscursividade, acima explicitada por diversos autores, ocorre a noção de intertextualidade, que Fiorin (2006) designa como a concretização da relação entre dois ou mais textos. Torna-se complexo – e não é o objetivo deste trabalho – estabelecer uma conceitualização exata para a noção de texto ou textualidade. No entanto, um pouco abaixo, a partir de conceitos sobre gêneros discursivos, levantados por Bakhtin e pensados por outros autores, tentarei demonstrar em que, ao que me parece, o ensino da gramática deve filiar-se para ocorrer de forma sistemática e eficiente.

Por ora, quero continuar nas questões alusivas à alteridade, indo, pois, à alteridade presente mesmo entre textos. Como já falei o que considero suficiente, neste artigo, sobre interdiscursividade, é fundamental

---

<sup>23</sup> Charaudeau e Mainguenuau, 2008, p. 220

que se complemente esta ideia com a de que, pelo que demonstrou Fiorin (*Op. cit.*), a interdiscursividade se concretiza na intertextualidade.

O termo “intertextualidade” foi proposto, inicialmente, por Julia Kristeva (1977). Entretanto, é em Fiorin, mais uma vez, que buscarei a sua elucidação: “[...] as relações entre textos ocorrem quando duas vezes se acham no interior de um mesmo texto [...] Há no texto que se relaciona com ele o encontro de dois textos [...]” (FIORIN, 2006, p. 181). Desenvolver no aluno a capacidade de interpretar, não apenas entender, um texto significa desenvolver a capacidade de ver a relação subjacente desse texto (clara ou não, implícita ou explícita, metafórica ou metonímica) com outro texto. No mundo de hoje, em que grassam as relações de intertextualidade nos diversos gêneros textuais, a incapacidade de observar implícitos e subjacências constituiria uma grave lacuna na formação intelectual e social do aluno.

A importância de desenvolver no aluno a competência de percepção de enunciações, e não apenas de enunciados, vem explícita num trecho como o seguinte, de Oswald Ducrot: “[...] o ethos se mostra no ato de enunciação, ele não é dito no enunciado. Ele permanece, por natureza, no segundo plano da enunciação: ele deve ser *percebido*, mas não deve ser objeto do discurso”. (DUCROT, 1980. Grifei.)

Como vimos, a impossibilidade de o ser humano viver alheio a uma comunidade, e a impossibilidade, ainda, de que a interação se dê sem a presença da linguagem/língua, tudo isso torna imprescindível o ensino contextualizado (com + texto) da gramática daquela língua que, sempre, estará como ferramenta de vida e convívio do aluno.

A heterogeneidade das relações sociais, complexas por natureza, gera um entrecruzamento de vozes que, na linguagem (consubstanciada na língua, contextualizada em situações e contextos específicos de condições de produção) gera o que se conhece como “polifonia”, que se imiscui, por fim, na concretização do “dialogismo”: “[...] A polifonia não se estabelece nos enunciados ou pontos de vista, mas na existência de vários locutores – reais ou representados”. (CHARAUDEAU & MAINGUE-NEAU, 2008, p. 388).

[...] o dialogismo não é apenas a orientação da palavra ao outro, mas o confronto, no enunciado, das vozes ideológicas de um grupo social, num momento e lugar historicamente determinados. A descentralização do sujeito ocorre, então, num processo de tensão entre o eu e o tu, e o dialogismo bakhtiniano é entendido como interação entre locutor e destinatário (BRAIT, 1999, p. 87)

Dessa maneira, é capital desenvolver no aluno a aptidão de fruição do texto, para que ele a desenvolva, ao longo de toda a sua vida, em interpretações que contemplem a crescente complexidade das relações sociais. “[...] O texto deve ser visto em seu contexto e não pode ser completamente entendido e interpretado por meio de uma análise de elementos linguísticos [...] Sintaxe, discurso e retórica devem ser integrados à abordagem”. (HEMAIS & BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 110)

Como foi dito, fugiria ao escopo deste artigo definir “texto”, até porque “a riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...] em relação às suas esferas sociais” (BAKHTIN, 2003, p. 262). “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, sendo isso que denominamos gêneros discursivos.” (BAKHTIN, 1992, p. 280)

No entanto, por ser bastante lacônica, a definição do conceito de texto proposta por José Carlos Azeredo (2008, p. 44) cabe vir aqui:

[...] o texto é um produto da atividade discursiva, seja oral, seja escrita. Em um texto circulam, interagem e se integram informações várias, explícitas ou implícitas, ostensivas ou apenas insinuadas. Por isso, um texto tende a ser fruto de uma construção de sentido em que cooperam quem o enuncia e quem o recebe.

Assim, parece-nos que a discussão, aqui, giraria em torno de uma entidade que, de certa forma, é maior até que a da própria noção de texto de per se, pois que, ao analisarmos “gêneros textuais, falamos em estratégias de desenvolvimento de interpretação de relações situacionais e contextuais, calcadas em complexas relações de subjetividade/alteridade, isto é, de relações sociais propriamente ditas. “Os gêneros não são apenas textos, nem comunidades discursivas, mas grupos de indivíduos que compartilham atitudes, crenças e expectativas” (SWALES, 1990, traduzi).

Portanto, ao falarmos em gêneros discursivos, concretizados no texto, ou, ainda melhor, na intertextualidade e na polifonia, conclui-se que os gêneros

[...] são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Os gêneros não são instrumentos estanques e enriquecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais, altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem espelhados às necessidades e

atividades socioculturais, bem como na relação com renovações tecnológicas [...] (MARCUSCHI, 2002, p. 19)

Assim, fica claro que as constantes mudanças, mesmo tecnológicas e ideológicas, levam o professor a uma realidade dinâmica, que deve fornecer ao aluno não apenas a competência de ler e interpretar entidades estanques, mas, em vez disso, de sempre ser capaz de articulá-las às mudanças que o circundam.

Antes de prosseguirmos na questão da textualidade, parece-me de vital importância as palavras de Maria Teresa Gonçalves Pereira, como importantíssima voz dialética à ciência do léxico (que será tratada um pouco abaixo, no cotejo entre dicionário e gramática, em considerações enriquecidas, com efeito, pela mesma autora, ilustrando com citações de Monteiro Lobato):

Permito-me discordar dos que afirmam peremptoriamente que não há palavra isolada fora do contexto. Na língua, (quase) tudo se permite, desde que não sejam exemplos para fins didáticos. A palavra é portadora de vida própria. O “estado de dicionário”, segundo Drummond (1973), em A procura da poesia, pressupõe a palavra passiva, à espera da escolha para viver à luz do sol, na boca ou no pensamento das pessoas, como souberem, quiserem ou puderem utilizá-las. (PEREIRA, 2011, p. 171-172)

Dessa forma, percebemos que o ensino da gramática e da comunicação também pode se dar com inserções nas palavras “isoladas”, isto é, expectantes de ganharem vida e contexto. Jogos, artifícios lúdicos e interações entre os alunos e entre eles e o professor certamente ajudarão nessa prática. Muitos trabalhos de criação textual podem partir de neologismos, por exemplo.

Uma interessante proposta sobre a articulação do ensino da gramática à realidade do texto se encontra na obra *Aula de Português: ensino e interação*, de Irandé Antunes (2003).

Nesse livro, a autora trata de questões pedagógicas implicadas no trato docente com a oralidade, a escrita e a leitura de diversos gêneros textuais. Sua tese central é a de que a gramática descontextualizada, isto é, que não demonstre a função, e se restrinja à definição das categorias gramaticais, seria de todo inócua para o aprendizado do aluno.

Como demonstrei acima, embora considere as articulações de Antunes imprescindíveis à formação do professor, como exporei brevemente abaixo, considero, também, que o ensino da gramática como instrumento de lógica e raciocínio, indispensável, até, ao entendimento das demais disciplinas, também deve ocorrer. Na verdade, Antunes parece ir

ao encontro dessa mesma ideia (sobre a necessidade da gramática como instrumento de desenvolvimento cognitivo), apenas integrando-a, mais uma vez, à tese da indissolubilidade do ensino da gramática com o do desenvolvimento das habilidades citadas, quando assim se expressa:

Atividades que envolvem operações globais correspondem ao que pesquisas em psicolinguística comprovaram como sendo as mais relevantes, uma vez que a percepção, em qualquer nível, não se realiza por pedaço, mas aos blocos, em unidades integradas (ANTUNES, *idem*, *Ibidem*, p. 122).

Assim, Antunes, no capítulo 3, “Repensando o objeto de ensino de uma aula de português”, sintetiza que

Em termos muito gerais, as aulas de português seriam aulas de:

- falar,
- ouvir,
- ler,
- escrever textos em língua portuguesa,

Dentro de uma distribuição e complexidade gradativas, atentando o professor para o desenvolvimento já conseguido pelos alunos no domínio de cada atividade. Mais uma vez, explícito o princípio de que toda atividade linguística é necessariamente textual. Ou seja, a fala, a escuta, a escrita e a leitura de que falo aqui são necessariamente de textos; se não, não é linguagem. (ANTUNES, 2003, p. 111)

Em seguida, Antunes sugere intervenções possíveis que o professor deveria fazer a fim de desenvolver as habilidades aludidas: falar e ouvir; além das competências de escrever e ler. Ela dirá, à frente, com demonstrações de possibilidades de atividades integradoras entre a gramática e a textualidade como acima foi estabelecida (e de que ainda tratarei abaixo, indo na esteira de Antunes), pois “não existe a possibilidade de alguém falar ou escrever sem usar as regras da gramática de sua língua” (ANTUNES, *idem* *Ibidem*, p 119), o que reforça a seção 1 deste artigo: “Da necessidade do ensino da gramática da língua portuguesa”.

Algumas das sugestões práticas e pedagógicas propostas por Antunes são:

3.1.1 Para o desenvolvimento das habilidades de falar e ouvir, os alunos, com a intervenção do professor, poderiam:

- contar histórias, inventando-as ou reproduzindo-as;
- [...]
- argumentar (concordando e refutando);

- emitir opiniões;
- justificar ou defender opções tomadas;
- criticar pontos de vista de outros;

Colher e dar informações;

[...]

3.1.2 Para o desenvolvimento da competência de escrever, o professor poderia providenciar oportunidades para os alunos produzirem:

- listas (de materiais, de livros, de assuntos, estudados, de eventos realizados etc.);

[...]

- anotações de ideias básicas de textos informativos (a este propósito, vale lembrar a vinculação que o professor deve estabelecer entre o português e outras disciplinas);

- pequenas narrativas (criadas ou recriadas a partir de outras, lidas ou ouvidas);

[...]

- projetos de pesquisa;

[...]

- poemas;

[...]

3.1.3 A leitura poderia abranger todos esses textos produzidos pelos alunos, além de:

- histórias, com ou sem gravuras e em quadrinhos;

- fábulas;

- contos;

- crônicas;

- editoriais;

- comentários ou artigos de opinião;

- notícias de jornal;

- poemas;

- avisos;

- folhetos;
- cartazes;
- adivinhas;
- anedotas;
- provérbios populares;
- charadas;
- mapas, tabelas e gráficos;
- anúncios e mensagens publicitárias (ricos no uso de metáforas, metonímias, homonímias, polissemias etc., pelo que se prestam a análises muito interessantes);
- [...]
- resumos;
- lições de outras disciplinas etc. (ANTUNES, *idem*, *Ibidem*, p. 111-118)

No fim deste mesmo capítulo, Antunes dá uma série de sugestões de *usos* (sempre de *usos*) que podem ser empreendidos pelo professor a fim de captar as funções das classes e das categorias gramaticais. Assim, ela aborda o uso dos substantivos como instrumentos referenciais de clareza; o uso de adjetivos ou de locuções adjetivas como elementos que delimitam a referência nominal; o uso dos verbos como elementos sintático-semânticos que selecionam elementos constitutivos dos enunciados, segundo categorias semânticas como as que ela exemplifica com verbos da comunicação verbal (como falar, dizer, comunicar), verbos da atividade psicológica (como pensar, descobrir, refletir, inferir), verbos da percepção (como ver, olhar, escutar, ouvir, perceber), verbos que exprimem movimento (como andar, partir, ir, vir, sair), verbos que exprimem localização (como morar, residir, ficar, viver), verbos que indicam mudança de estado (como tornar-se); o uso de pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos como elementos de função referenciadora, de retomadas e antecipações coesivas; o uso dos artigos definidos e indefinidos, como distribuí-los no texto e como isso implica referências ao que já se disse ou a uma informação nova; o uso da concordância verbal e nominal com finalidades expressivas e estilísticas; o uso dos sinais de pontuação como algo relativo ao sentido, à coerência, à compreensão, e que o mal uso de alguns sinais comprometem o sentido do texto, ao passo que a escolha de outros é de caráter expressivo, enfático.

Pode-se articular esse arrolamento feito por Antunes à obra *Gramática de usos do português*, de Maria Helena de Moura Neves. (Neves,

2000). Nessa obra, ao longo de mais de 1000 páginas, a autora trata todos os itens gramaticais, organizados a partir das tradicionais classes morfológicas ou gramaticais, como seu título indica, pelo viés do uso. Assim, na apresentação, Neves orienta que

Para isso, ela [a obra em questão] parte dos próprios itens lexicais e gramaticais da língua e, explicitando o seu uso em textos reais, vai compondo a “gramática” desses itens, isto é, vai mostrando as regras que regem o seu funcionamento em todos os níveis, desde o sintagma até o texto. A meta final, no exame, é buscar os resultados de sentido, partindo do princípio de que é no uso que os diferentes itens assumem seu significado e definem sua função, e de que as entidades da língua têm de ser avaliadas em conformidade com o nível em que ocorrem, definindo-se, afinal, na sua relação com o texto. (NEVES, 2000, p. 13)

Escolhi, para ilustrar a anamnese judiciosa empreendida por Moura Neves, três classes gramaticais que vêm, necessariamente, acompanhadas de núcleos de um sintagma nominal, e contribuirei com conclusões possíveis após a leitura de usos que a autora faz sobre essas classes: o artigo, o pronome e o adjetivo.

Artigos e pronomes cumprem funções fóricas, isto é, fazem referência, sem nomear. Como são ora situacionais, ora intra, inter ou extratextuais, são classes que se distribuem em análises passíveis de se dividirem em discursividade e textualidade, isto é, em semântica e morfologia, respectivamente. Por serem concretizados no sintagma nominal, estão, também, na ordem sintática.

O adjetivo, por sua vez, cumpre *função* de elemento delimitador da referência nominal (o substantivo a que se relaciona), o que é, igualmente, uma constatação semântica, discursiva, pragmática. Pela mesma razão dos artigos e pronomes, como se concretiza no sintagma nominal, é, outrossim, sintático.

Então, eu diria que essas três classes acima, artigos, pronomes e adjetivos, guardam relações morfológicas, obviamente, por se tratar de classes morfológicas, além de semântico-discursivas e semântico-textuais (aqui, defino a diferença de texto e discurso estabelecida por Fiorin, 2006, como a de texto enquanto unidade concreta e discurso enquanto unidade de ideias subjacente à concretude do texto), e sintáticas (pela concretização necessária e obrigatória de artigos, alguns pronomes e adjetivos *sempre* como satélites do núcleo do sintagma nominal).



Como sabemos, a gramática e o dicionário constituem os pilares da norma de uma língua. É o que se pode chamar “gramatização” (cf. 2009).

Como vimos até aqui, há, portanto, várias gramáticas e vários dicionários possíveis para cada língua, no espaço e no tempo, de acordo com variações cronológicas e socioculturais muito diferentes.

O dicionário expõe o léxico, o conjunto total de palavras, segundo as classes gramaticais, de uma língua. Mas as regras de combinação dessas palavras (no sintagma e na sintaxe) cabem, sempre, à gramática. Em resumo, gramática é o compêndio em que se dão as regras de combinação, e, se essas regras dizem respeito à Norma Culta, diz-se que a gramática é normativa, expositiva, escolar, metódica e outras nomenclaturas similares. Mas, como foi dito, há outras gramáticas possíveis, que não a normativa, as quais também devem ser consideradas no ensino de língua materna, a dois porque constituem o conhecimento da escola paralela do aluno, que sempre deve ser levada em conta, e porque são ricas fontes de manejo expressivo e estilístico de qualquer idioma.

O que dizemos aqui, entretanto, é que, sem o ensino da gramática normativa, muito pouco (ou mesmo nada) de novo será ensinado ao aluno, que, portanto, não expandirá sua competência leitora e produtora de textos, nem orais, nem escritos.

É muito proveitoso, aqui, a leitura de Maria Teresa Gonçalves Pereira sobre o imortal Monteiro Lobato. Assim, manifesta-se a Professora:

Em determinada fase da vida, resolveu fazer a leitura do dicionário *Caldas Aulete*, a fim de familiarizar-se com as palavras, tornando-se mais íntimo delas. Definia, assim, a preocupação em usá-las adequadamente, mesmo com um repertório escasso. Machado de Assis era seu modelo. (PEREIRA, 2008, p. 206)

E, aqui, Maria Teresa cita Monteiro Lobato:

A grande coisa não é possuir montes de palavras, se assim fosse, um dicionarista batia Machado de Assis. É saber combinar bem as palavras, como o pintor combina as tintas e o músico o faz às notas. Beethoven só dispunha de sete notas – e com elas abalou o mundo. Corot só jogava com as sete cores do arco-íris, que aliás são três. (Lobato, 1955, tomo I, p. 273, *Apud* Pereira, 2008, *idem Ibidem*) (LOBATO, 1955)

Em seguida, Maria Teresa Gonçalves Pereira retoma a discussão:

Na verdade, Lobato foi um grande estilista em língua portuguesa. O grande mestre foi Camilo, mas outros modelos o influenciaram, cada um à sua

maneira: Machado de Assis, Euclides da Cunha, Rui Barbosa e Fialho de Almeida, o “truculento Fialho”, conforme o chamava.

Apesar da velha implicância com a gramática, “a gramática faz letrados, não escritores” (Lobato, 1955, tomo 2, p. 49), aparentemente por causa de uma reprovação no ginásio, cultivava o apuro formal. (PEREIRA, *idem Ibidem*)

A Professora cita Lobato mais uma vez, para ilustrar o que disseira: “Sabes o que é belo, Rangel? É o que alcança uma harmonia de formas absolutamente de acordo com o nosso desejo.” (LOBATO, 1955, tomo 1, p. 80, *apud* PEREIRA, 2008, p. 206)

Assim, duas questões voltam a emergir a fim de arrematar-se: 1) o conhecimento da gramática abre ensejo a instâncias de cidadania e estilo, mas não deve ser considerado o único veículo àquelas instâncias; 2) há que respeitar o nível de maturidade psicossocial do aluno para que o ensino de gramática normativa e textualidade não se lhe interponha como um verdadeiro embaraço e empecilho.

Valiosa nos parece esta breve reflexão sobre as fases do ensino gramatical (de que falaremos um pouco mais extensamente abaixo), dicitomizadas entre o “produtivo” e o “prescritivo”:

O emprego de cada instância depende do nível de aprendizagem e do próprio fim específico do estudo, recomendavam já em 1964 os linguistas ingleses Halliday, McIntosh e Strevens. Para quem ingressa na rede escolar, prevalece, desde a primeira aula, o *produtivo*: a criança vai aprender novas habilidades – *ler e escrever* – e a preocupação prescritiva não tem razão de ser. Conforme nos advertia o linguista Mário Perini em 1989, “do ponto de vista científico, afirmar que não se deve dizer<sup>24</sup> *eu encontrei ele é tão inconcebível quanto para um astrônomo dizer que a Terra não deve girar em torno do Sol*”. O reconhecimento de que o *prescritivo* não deve ser proscritivo é um ensinamento deveras valioso dos estudos linguísticos, aliviando a consciência do estudante e estimulando-o a refletir sobre o emprego de sua própria língua. (LEITÃO, 2011, p. 215)

Por fim, para concluir este artigo, considero que o ensino da gramática deva se dar de forma bastante próxima ao que Genouvrier e Peytard (1974) traçaram como etapas, ou o que eles chama de “as três gramáticas”:

---

<sup>24</sup> Observe-se que Perini usa o verbo “dizer”. Isto é, ele não quer obstar à expressão oral cotidiana, distensa, familiar, coloquial, mas Perini nada fala, aqui, sobre o uso adequado que se deva empreender num texto oral ou escrito em que a normatividade não aceitaria aquele pronome reto, “ele”, como objeto direto de um verbo.

### 5.1. Aquém da gramática

“Nesse caso, é ao mestre que cabe conhecer gramática, não ao aluno.” (p. 224)

**Gramática não consciente:** enriquecimento da competência linguística automatizada no aluno, sem que este conheça a arquitetura do que lhe está sendo passado. Para esta etapa, portanto, caberá à formação do professor conter, em si, o aparato técnico-pedagógico que orientará e guiará o seu aluno a futuros campos de reflexão mais conscientes.

### 5.2. A gramática

**Gramática consciente:** as metalinguagens e as nomenclaturas, com o fito, sempre, de prover ao aluno o que ficou acima dito – desenvolvimento do senso crítico e das aptidões interativas com objetivo de alcance da cidadania plena:

A gramática tem um considerável papel na escola: papel merecido, pois não viverá senão na medida de sua utilidade. A primeira tarefa que se deve impor-lhe é permitir à criança aprender a falar melhor, o que continua sendo, em última análise, a melhor maneira de ensiná-la a escrever melhor. (p. 221)

### 5.3. Além da gramática

Por fim, numa fase de amadurecimento avançado do aluno, partir-se-á à iniciação à linguística, “as relações da linguística com a sociologia, a psicologia... O que exigiria uma colaboração muito estreita do ‘professor de letras’, do ‘filósofo’ e do ‘matemático’.

Tratar-se-ia, num nível modesto, de permitir ao futuro universitário tomar contato com uma das ciências-encruzilhadas de nosso tempo e – caso ele se destine a seguir estudos superiores literários – evitar-lhe a penosa experiência por que atualmente passa ao entrar para o primeiro ano da faculdade: descobrir que ignora tudo da gramática de sua própria língua, e, ainda por cima, dos fundamentos de uma língua em geral. (p. 226-227)

## 6. Considerações finais

Este artigo não possuiu a pretensão de esgotar o assunto sobre o ensino da gramática normativa da língua portuguesa.

No entanto, quis demonstrar alguns impasses, que são de cunho ideológico, epistemológico, teórico, político, didático, pedagógico, e, para além deles, lançar parcimoniosas luzes sobre possíveis soluções a essas entraves.

O que parece emergir de toda a discussão aqui trazida à baila é o fato de que a gramática da língua portuguesa é uma disciplina fundamental à formação escolar do aluno, e que, para isso ocorrer, é preciso que haja professores capacitados e conscientes de seu papel social.

O ensino de gramática, sendo, portanto, necessário, possível e eficiente, deve contar com profissionais de ensino que não desvirtuem sua função, quer subestimando-a à de meros tutores de comunicação e expressão, quer superestimando-a como o fazem, em geral, professores de outras disciplinas, que, muitas vezes de modo infundado, imputam ao professor de língua portuguesa a responsabilidade por todo tipo de falha interpretativa do aluno em outras matérias.

Reconhecemos que o ensino da gramática terá sido eficiente na escola, se tiver ampliado as competências com que o aluno ali ingressou: “digamos que adquirimos a fala, nas suas manifestações espontâneas, na ‘escola da vida’, mas a escrita, em qualquer de suas manifestações, na ‘vida da escola’” (AZEREDO, 2008, p. 66).

O professor de língua que conheça claramente o seu papel, com todas as dificuldades que se lhe apresentarem, será capaz de conhecer, com precisão, os limites reais da sua responsabilidade sobre a formação do seu aluno.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. Repensando o objeto de ensino de uma aula de português. In: \_\_\_\_\_. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad.: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: UNICAMP, 2009

AZEREDO, José Carlos. *Ensino de português: fundamentos e objetos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Unicamp, 2003.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BALLY, Charles. *L'arbitraire du signe*. Valeur et signification. Paris, Albin Michel, 1940.

BANDEIRA, Manuel. *Os melhores poemas de Manuel Bandeira*. São Paulo: Global, 2003.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática: Opressão? Liberdade?* Rio de Janeiro: Ática, 1990.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: UNICAMP, 1998.

BRAIT, Beth. Análise do discurso e argumentação: o exemplo da ironia. In MARI, H et alii. (Orgs.). *Fundamentos e dimensões da análise do discurso*. Belo Horizonte, Carol Borges-Núcleo de Análise do Discurso. FALE-UFMEG, 1999.

BRÉAL, Michel. *Essai de sémantique*. Science des significations. Paris, 1897.

CAETANO, Marcelo Moraes. *Desafios da redação*. Rio de Janeiro: Ferreira, 2012.

\_\_\_\_\_. *Gramática reflexiva da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ferreira, 2010.

CASSIRER, Ernst. *Linguagem e mito*. 4. ed. Trad. J. Guinsburg, Mirian Schajnaiderman. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011.

CHOMSKY, Noam. *Estruturas sintáticas*. Lisboa: Edições 70, 1984.

CUTER, Maria Elena, LERNER, Delia; TORRES, Mirta. A tematização da prática na sala de aula. In: LERNER, Delia, NOGUEIRA, Neide; PEREZ, Tereza. *Ensinar: Tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2007.

DUCROT, Oswald. *Le Dire et le Dit*. Paris: Minuit, 1980.

FERRAZ, Maria José. *Ensino de língua materna. O essencial sobre língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2007.

FIORIN, José Luiz. Intertextualidade e interdiscursividade. In BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. *Linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1974.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. “A proposta sociorretórica de John Swales para o estudo de gêneros textuais”. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 108-129.

HENRIQUES, Cláudio César; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves (Orgs.). *Língua e transdisciplinaridade*. Contexto: São Paulo, 2002.

JAKOBSON, Roman. *Essais de linguistique générale*. Paris: De Minuit, 1963.

JOSEPH, Miriam. *The Trivium: The Liberal Arts of Logic, Grammar, and Rhetoric*. Paul Dry Books, 2002.

KRISTEVA, Julia. *Polylogue*. Paris, Seuil, 1977:

LEITÃO, Luiz Ricardo. Nomenclatura gramatical brasileira – 50 anos: um desafio das letras em uma experiência periférica de (pós-)modernidade. In: PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves; VALENTE, André Crim. *Língua portuguesa: descrição e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

LOBATO, Monteiro. *A barca de Gleyre*. 2 tomos. Brasiliense: São Paulo, 1955.

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. Curitiba: Criar, 2006.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

PARINI, Jay. *A arte de ensinar*. Trad.: Luiz Antonio Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. A apropriação da realidade sob a ótica da língua portuguesa. In: \_\_\_\_; HENRIQUES, Claudio Cezar (Orgs.). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. A propriedade de expressão em Monteiro Lobato: vida e palavra. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (Orgs.). *Língua portuguesa, educação & mudança*. Rio de Janeiro: Europa, 2008.

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

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos)

SWALES, John M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SZCZESNIAK, Konrad. Linguística: novos estudos reacendem polêmica entre pensamento e linguagem. O retorno da hipótese de Sapir-Worf. *Ciência hoje*. Edição de abril de 2005. Disponível em: <<http://ultra.cto.us.edu.pl/~kport/sapir-ch.pdf>>. Acesso em: 27-07-2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática*. Ensino plural. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.