

A SOMBRA DO CAOS

ENSINO DE LÍNGUA X TRADIÇÃO GRAMATICAL

LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO



LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO

A SOMBRA DO CAOS

ENSINO DE LÍNGUA X TRADIÇÃO GRAMATICAL

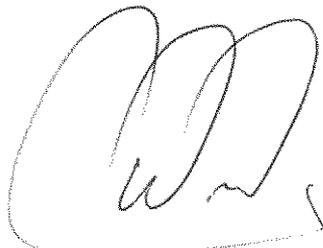
Tese de doutoramento apresentada ao Instituto de Estudo da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Lingüística.

Orientador:
Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

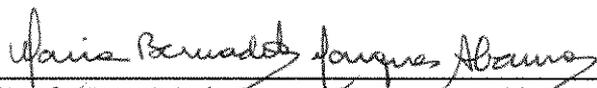
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Campinas, 1997

BANCA:



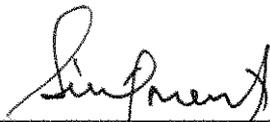
Prof. Dr. João Wanderley Geraldi
Orientador/Presidente



Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre
Membro



Prof. Dr. Francisco Roberto Savioli
Membro



Prof. Dr. Sírio Possenti
Membro



Profa. Dra. Raquel Salek Fiad
Membro

Este exemplar é a redação final da tese

defendida por Luiz Percival

Leone Britto

e aprovada pela Comissão Julgadora em

do, 05, 97.

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Maio/1997

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO IEL -UNICAMP

B778s

Britto, Luiz Percival Leme

A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical / Luiz Percival Leme Britto
- - Campinas, SP. [s . n .], 1997.

Orientador: João Wanderley Geraldi
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de
Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua portuguesa - gramática. 2. Escolas.
3. Ensino. 4. Alunos. 5. Tradição oral. I. Geraldi , João
Wanderley. II . Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

9708464

Beatriz

AGRADECIMENTOS

Agradeço a

João Wanderley Geraldty, mais que orientador, amigo;

Cristina, mais que amiga, cúmplice;

Maria José Nóbrega, Wilmar da Rocha D'Angelis, Cristiano Digiorgi,

Márcia Abreu, Valdir Heitor Barzotto, Flaudemir Santana,

amigos e leitores;

Tânia Alkmim, Sírio Possenti, Raquel Salek Fiad, Jonas Romoaldo

Araújo, Rodolfo Ilari, Ingedore Villaça Koch,

professores e leitores.

RESUMO

Este trabalho busca responder, a partir da análise das representações de língua, de norma e de reflexão lingüística que informam a prática escolar, à seguinte pergunta: que conhecimentos lingüísticos são interessantes para o sujeito no mundo de hoje e de que modo ele os adquire?

No percurso da análise, examinam-se o modo como, na tradição ocidental, se constituíram: o conceito de norma e de língua a partir de sua relação com a escrita; os conceitos predominantes de gramática na escola e na sociedade; a articulação entre o paradigma de correção e as representações de norma culta, bem como entre os recortes científicos e o estabelecimento da norma; a relação entre conhecimento de gramática e domínio de uma metalinguagem (ou, mais especificamente, da metalinguagem da gramática tradicional); e, finalmente, o papel de três formadores de opinião (a mídia, o vestibular e o livro didático) na sustentação de concepção de língua e do conceito de correção predominantes.

A partir daí, considerando o panorama das críticas ao ensino tradicional de língua, analisam-se as duas grandes tendências que se constituíram na tentativa de responder as novas demandas: a daqueles que, reconhecendo as impropriedades teóricas e metodológicas da gramática tradicional, propõem a construção de uma nova gramática, que incorpore os avanços da ciência lingüística, ou de uma nova forma de aproximação da tradição gramatical; e a daqueles que, desvinculando a questão do ensino de língua do ensino de gramática, defendem uma mudança de eixo das práticas pedagógicas, em que o que passa a interessar é o desenvolvimento com o aluno da reflexão e da análise lingüística, por um lado, e da apresentação de procedimentos do uso adequado da língua, por outro.

Dois teses resultam desta análise: a de que o ensino de língua, inclusive no que diz respeito à reflexão metalingüística e aos conhecimentos da língua enquanto fenômeno, não se confunde com a apresentação formal de uma teoria gramatical nem se limita ao nível da frase; e a de que, considerando equivocada e ideológica a associação entre norma culta e escrita e a inexistência de uma modalidade superior unificadora das variedades faladas do português, não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português padrão. O papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela.

ABSTRACT

Considering the current language representations in the teaching process of normal school, this work wants to answer the following question: what linguistic knowledge is significant for a person in today's world and how does he acquire it?

The analysis developed has considered: the concept of norm and language in its relationship to the writing system; the major concepts of grammar and its implications to the teaching models; the link between paradigmatic patterns of correction and the representation of formal speech, as well as between scientific paradigms and the establishment of the linguistic norm; the supposed links between knowledge of grammar and knowledge of matelanguage; and, finally the influence of the media, the entrance exams for University and didactic texts in the maintenance of the predominant common sense misconception of language, grammar and correction of speech.

From here on, considering the critics against traditional teaching models of language, were discussed the two principal tendencies of first language teaching that have arisen in answer to those critics: the one that, recognizing the theoretical and methodological improprieties of traditional grammar, insists in the elaboration of a new grammar, incorporating the advances of linguistic researches, or in the presentation of a new way of teaching the grammatical tradition; and the one that separates teaching of language from teaching of grammar and assumes that the main goal of teaching is the development of the capacity of linguistic analysis and the domain of an operational knowledge of language by the common citizen.

We conclude that: language teaching, including linguistic and matalinguistic knowledge, should not be mistaken with the presentation of a formal grammatical theory nor is it restrict to the phrasal level; and, since the strict link between formal speech and writing patterns is a result of a misunderstood and ideological interpretation of language, and that there is no superior unifying spoken variety of Portuguese, there is sense in insisting that the goal of language teaching is to make the students acquire the formal patterns of language. The responsibility of school must be to guarantee the access to the writing system and the discourses that are made within this system.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Unidade e dispersão na formação do sujeito.....	12
--	-----------

PARTE I

1. Gramática: acordos tácitos x explicitação.....	26
A gramática x a lingüística.....	26
As gramáticas do gramático.....	28
As gramáticas do lingüista.....	33
Síntese.....	44
2. A norma e o conceito de correção.....	46
A gramática do certo x errado.....	46
Outras dicotomias.....	51
Língua e fala.....	51
Adequação x não-adequação.....	53
Gramática e aceitabilidade.....	55
Norma culta x norma escrita.....	57
Exemplo 1: Um caso antigo.....	60
Exemplo 2: Ainda não é o caso.....	61
Exemplo 3: O anúncio do gramático.....	63
Exemplo 4: O recado de Collor.....	64
Exemplo 5: Norma brasileira.....	67
Exemplo 6: O prefeito erudito.....	68
Exemplo 7: O operário x o acadêmico.....	70
Exemplo 8: Gramática de cebolinhas.....	71
Exemplo 9: Pouca sorte.....	73
Estigma e pontos salientes.....	74

3. Ensino de língua e metalinguagem.....	79
Conhecimento e metalinguagem.....	80
Exemplo 10: Economia literária.....	82
A metalinguagem no ensino de gramática.....	85
4. Escrita e normatização.....	88
O discurso da escrita.....	89
Exemplo 11: Ilustre analfabeto.....	94
A escrita na sociedade moderna.....	97
Exemplo 12: O aviso.....	100
5. Os formadores de opinião e o normativismo.....	102
A concepção língua e gramática na mídia.....	104
Exemplo 13: O gramático adequado.....	105
Exemplo 14: O gramático engraçadinho.....	107
Exemplo 15: Gramática feita a unha.....	110
Exemplo 16: Uma paixão nacional.....	113
A concepção de língua e gramática no vestibular.....	115
O vestibular da FUVEST.....	121
Exemplo 17: As sutilezas da norma.....	123
Exemplo 18: Olhos de lince.....	124
Exemplo 19: Um caso de sátira.....	126
Exemplo 20: Puzzles de leitura.....	127
Exemplo 21: O que teria pensado o poeta.....	132
Exemplo 22: Quando se esquece da gramática.....	134
O vestibular da UNICAMP.....	136
Exemplo 23: Uma leitura enviesada.....	141
Exemplo 24: Dialogando com a escola.....	145
Exemplo 25: O maltratador da língua.....	147

A concepção de língua e gramática nas produções didáticas.....	153
Exemplo 26: Gato por lebre.....	159
Exemplo 27: Erotismo juvenil.....	162
Exemplo 28: A gramática fora do texto.....	166
Exemplo 29: Salada gramatical.....	168

PARTE II

6. A nova crítica ao ensino de língua.....	174
As críticas ao ensino tradicional da língua portuguesa.....	178
A indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar.....	179
A valorização da norma culta e o preconceito contra as formas de oralidade.....	181
Exemplo 30: Silabada pedagógica.....	182
A descontextualização e a falta de sentido nas atividades de leitura e produção de texto.....	184
A falta de consistência e de adequação à realidade da teoria gramatical subjacente às gramáticas escolares.....	187
Exemplo 31: O palhaço é o sujeito.....	188
A desconsideração das descobertas e elaborações da lingüística contemporânea.....	193
Exemplo 32: Sim e não.....	194
Falta de vínculo claro entre o estudo da metalinguagem e a prática efetiva de análise lingüística.....	196
Exemplo 33: Carochos alegres.....	197
7. Novas propostas de ensino de gramática.....	199
Mattoso Câmara: lingüística estrutural e gramática do português.....	199
Macambira: a gramática tradicional revisada.....	203
Hauy: uma crítica interna da gramática tradicional.....	206

Lemle: a influência chomskyana.....	209
Kato: justificativas psicolinguísticas.....	212
Perini: uma reforma radical.....	216
Travaglia: inflação gramatical e confusão conceitual.....	223
Síntese.....	228
8. Sujeito da linguagem, sujeito do ensino.....	230
A relação do sujeito com a linguagem.....	231
O funcionamento da linguagem e ações linguísticas.....	232
As práticas pedagógicas em uma perspectiva sócio- interacionista.....	234
Exemplo 34: Um texto piolhento.....	235
Exemplo 35: Chô, chipanzé.....	237
CONCLUSÃO: Não há porque temer o caos.....	241
BIBLIOGRAFIA.....	252

Unidade e dispersão na formação do sujeito

We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm with the classroom
Teachers leave the kids alone
Hey, teachers, leave the kid alone.
All in all it's just another brick in the wall
All in all you are just another brick in the wall
(Pink Floyd)

Não se pode desenvolver com propriedade nenhuma questão relativa ao ensino de língua sem estabelecer uma concepção de sujeito e de mundo. Uma proposta de ensino encerra sempre, esteja ou não explicitada, uma visão de mundo e de educação. É o que faremos agora.

Característica fundamental da sociedade industrial é a dispersão, a multiplicação e a segmentação do conhecimento, consequência inevitável da especialização das atividades científicas e técnico-profissionais. Agnes, personagem de *A Imortalidade*, romance de Milan Kundera, está no elevador defeituoso que se agita por sacudidas:

mesmo sendo especialista em cibernética, ela não podia entender o que se passava na cabeça desta máquina, que para ela era tão estranha e opaca quanto os mecanismos de todos os objetos que encontrava todos os dias, desde o pequeno computador colocado ao lado do telefone até o lava-louça. (1990:78)

Rodeado de tecnologia, o homem moderno sabe até fazer funcionar este mundo, mas não sabe como funciona.

A dispersão e a fragmentação do conhecimento - exigências do desenvolvimento social e econômico do moderno e, por isso mesmo, inevitáveis - fazem com que o indivíduo perca o controle das coisas mais comuns em seu cotidiano, tornando-se ignorante do meio circundante. Agnes, e seu criador também, vive um mundo estranho e incompreensível, um mundo que “pouco a pouco perde sua transparência e torna-se opaco, ininteligível, precipita-se no desconhecido” (p.75).

O fenômeno é captado por todos os lados e manifesta-se de variadas maneiras: as artes, desde o advento do Romantismo, experimentam esta tendência de desintegração, re-

definido-se e buscando novos caminhos, marcados pelo experimentalismo e ausência de limites formais; a ciência, percebendo o rompimento definitivo das fronteiras disciplinares, trata de promover a interdisciplinaridade, estabelecendo novos campos de investigação; a indústria superespecializa-se, incorporando novos processos de produção, criando produtos cada vez mais sofisticados e exigindo mais tecnologia; a filosofia enterra o sujeito cartesiano e procura novas definições de individualidade e subjetividade.

Toda esta situação coloca para a sociedade, de maneira geral, e para a escola, em particular, uma questão central: interessa manter, de algum modo, a integridade do indivíduo em meio à dispersão? Se interessa, que integridade seria esta e como mantê-la?

Kundera observa que Goethe, contrariamente àquilo que experimentava Agnes, viveu esse momento da história, curto e único, em que o nível técnico já permitia um certo conforto, mas em que o homem culto ainda podia compreender todos os utensílios que o cercavam. Goethe sabia com o que e como sua casa tinha sido construída, por que uma lâmpada a óleo iluminava, conhecia o mecanismo de seu telescópio; sem dúvida não ousava efetuar operações cirúrgicas, mas, por ter assistido a algumas, podia dialogar como conhecedor com o médico que o tratava. O mundo dos objetos técnicos era para ele inteligível e transparente (p. 78).

Em outras palavras, Goethe é o símbolo máximo do homem sábio, enciclopédico, isto é, o homem conhecedor de todo o conhecimento disponível em sua época, assim como em seu tempo teriam sido Platão, Aristóteles, Galileu, Leonardo da Vinci. O Iluminismo do tempo de Goethe construiu, sob a capa do sujeito da razão, a imagem da educação enciclopédica que se arrasta até os dias de hoje.

Em um primeiro momento de fascínio tecnológico, que teria seguido àquele em que viveu Goethe, talvez ainda fosse razoável acreditar que seria possível ao indivíduo acompanhar o avanço da ciência, de modo a continuar senhor do seu meio e “compreender todos os utensílios que o cercavam”. Hoje esta idéia é risível. É como se tivéssemos voltado, sem nos apercebermos, ao mundo misterioso e primitivo do desconhecido e, desta feita, não mais pela falta de informação, mas exatamente por seu excesso. E, diante disto, restariam duas opções: sair novamente atrás da compreensão de cada fenômeno e cada objeto, em uma tentativa desesperada de restabelecer o domínio (aparente) sobre as coisas, ou admitir a dispersão como constitutiva do universo do qual somos parte, de tal modo que estamos incapazes de compreendê-las e de compreender-nos plenamente.

A escola tem optado, com evidente respaldo do senso comum da sociedade, pela primeira opção. Com um programa essencialmente enciclopédico e uma perspectiva conteudística, ela produz uma espécie de caricatura do homem do tempo de Goethe. Esta opção é resultado do fascínio da informação (que na escola chama-se *conteúdo*).

Por trás dela, sustentando-a, estão dois grandes mitos: o mito da precocidade e o mito da superespecialização.

O mito da precocidade traz a idéia da velocidade e competitividade e pode ser traduzido por *quanto antes melhor*: o quanto antes uma criança se alfabetiza, mais bem sucedida será! O quanto antes o jovem se formar, mais oportunidade profissional (entenda-se financeira) terá! Pais e professores se orgulham de crianças alfabetizadas aos cinco anos e formadas no segundo grau aos dezesseis. Nesta perspectiva, a precocidade é interpretada como prova de inteligência, de modo que a criança precoce é vista como mais capaz e mais inteligente que as outras e uma escola precoce, isto é, aquela que começa mais cedo a ensinar o conteúdo, é melhor que as outras. E, correspondentemente, criança atrasada é menos inteligente.

O mito da superespecialização supõe espelhar o próprio processo de diversificação do conhecimento e atinge a escola em todos os níveis. Sua tradução seria *quanto mais especializado melhor*. Apoiada no mito da precocidade, a superespecialização invade os primeiros anos escolares, estipulando níveis de aprendizagem, técnicas precisas de estimulação, acompanhamentos específicos, aumentando a intervenção de profissionais especialistas no cotidiano da criança, etc. No primeiro grau, já a partir do terceiro ano, dividem-se as matérias e os professores passam a especializar-se no ensino de matemática, português, ciências, estudos sociais, artes. É cada vez maior o número de crianças indicadas para acompanhamento especial com psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo. Coisas banais do nosso cotidiano tornam-se, repentinamente, estranhas para nós.

Como tudo é importante e não há tempo para a articulação dos saberes, cada matéria acaba sendo um mundo encerrado em si mesmo. A informação aumentada e pulverizada dá a impressão de que se ensina todo o conhecimento essencial necessário para que o indivíduo “compreenda os utensílios que o cercam” e, mais que isto, possa se sair bem na dura disputa do mercado. Ao mesmo tempo, justificando todo o tipo de simplificação e banalização da

informação, a superespecialização camufla as deficiências do sistema educacional e transfere para o indivíduo dificuldades suas: é a criança que não aprende, que tem problemas fonatórios, de adaptações, cabendo aos especialistas corrigir estes problemas. Tal fenômeno é, evidentemente, mais intenso nas escolas de classe média. No entanto, ele se espalha por toda a sociedade enquanto representação ideológica do que seria uma boa educação e, neste sentido, atua sobre as práticas pedagógicas mesmo nas condições mais adversas de ensino. Mais ainda, ele reforça o sentimento de abandono e o desinteresse na escola pública.

Os mitos da precocidade e da superespecialização realimentam o frenesi informativo e reforçam um espírito competitivo e anticriativo. Ser moderno é ser técnico, prático e melhor que os outros, é ter o conhecimento repartido e sistematizado, pronto para ser aprendido objetivamente. Corroboram esta prática um sistema de promoção (isto é, autorização para passar de nível de escolaridade), baseado em testes divorciados do processo de produção de conhecimento e na idéia de que se aprende por coerção, bem como um sistema disciplinar, fundado na ordem e na obediência. Do ponto de vista teórico, subjaz a estes procedimentos a idéia de que as pessoas aprendem por imitação, repetição e treinamento. Para o senso comum, o que é preciso aprender já está estabelecido pela ciência.

Há, entretanto, outra maneira de ser moderno. Albano, procurando estabelecer as bases teóricas de sua tese sobre a construção de linguagem pelo indivíduo, e procurando evitar cair nos equívocos tanto dos que postularam um sujeito autônomo, senhor de si, quanto dos que supõem um sujeito assujeitado, a autora admite que o indivíduo resulta de uma multiplicidade de processos e instâncias internas que se relacionam por um processo mais geral de auto-organização:

O indivíduo é um agregado anárquico que se organiza mediante a interação das instâncias psíquicas que o compõem. Ele é o todo psicológico correspondente ao todo biológico representado pelo corpo físico, mas **não possui a unidade e a coerência que se costuma atribuir ao sujeito psicológico.** (Albano 1990:51; grifo meu)

A tese de Albano a respeito do conceito de indivíduo se articula com o princípio epistemológico de Paul Feyerabend. Ao defender o anarquismo metodológico na prática científica, diz o epistemólogo que a “tentativa de fazer crescer a liberdade, de atingir vida completa e gratificante e a tentativa correspondente de descobrir os segredos da natureza e

do homem implicam rejeições de todos os padrões universais e de todas as tradições rijas”. (Feyerabend, 1975:22).

Evidentemente a experiência humana só é possível por causa deste sistema nervoso altamente organizado e especializado; e é fato também que, a partir de uma base comum, cada indivíduo constrói um conhecimento particular, fruto de sua herança genética, de sua história particular e do meio social com que interage e do qual participa. Novamente, cabe citar Albano:

Se o que nos separa dos outros animais é um excedente na capacidade de jogar, o que nos separa uns dos outros é a forma como essa capacidade se auto-organiza em função de sua história. Temos uma subjetividade que carrega as marcas desses confrontos e tensões com o novo. É ela que administra nossa paixão pelos mundos novos potenciais (Albano, 1990: 39).

Deste modo, é razoável dizer que a dispersão não é apenas inevitável. Mais que isto, é constitutiva dos sistemas vivos e acompanhada de processos de organização e auto-organização que não só impedem a desintegração deste mesmo sistema como promovem o seu desenvolvimento. O mundo de Agnes seria, a um só tempo, mais disperso do que aquele de Goethe, na medida em que se multiplicam os modos de intervenção humana na natureza, e mais articulado, na medida em que permite mais autonomia do indivíduo.

Esta concepção, que implica o abandono do sujeito absoluto, encontra respaldo nas novas concepções científicas e filosóficas:

Embora não sendo mais instância centralizadora de todo conhecimento, a subjetividade continua respondendo pela parcela de liberdade que nos cabe a cada um. (...) Uma vez admitida uma individualidade dividida e descentrada, a chamada atividade cooperativa também se subdivide, podendo incluir aspectos que vão desde a sociabilidade primitiva até o altruísmo e outras formas complexas de cooperação. Se não há atividade obrigatória do indivíduo, não há como haver unidade das suas formas de participação social. (Albano, 1990: 22 e 62)

Os processos descritos pela autora para explicar a emersão da linguagem, entre outros conhecimentos, nos primeiros anos de vida certamente continuam a atuar no indivíduo adulto. Se há alguma diferença, ela está no fato de a subjetividade ser mais evidente ao senso comum no indivíduo maduro.

Os mitos da superespecialização e da precocidade, acompanhados do frenesi informativo, ao contrário do que se poderia imaginar, desconhecem a relação da dispersão e unidade. De fato, por trás deles prevalece o mito do sujeito absoluto, capaz de conhecer e do-

minar as coisas todas que o cercam. A grande ironia está exatamente no fato de que este sujeito que se procura construir está cercado de especialistas ignorantes de sua própria condição e das partes do indivíduo que escapam à sua especialidade. Há aí um curioso paradoxo: aparentemente o ensino regular pré-universitário não teria por finalidade formar um especialista e, por isso, seu currículo deve ser amplo e diversificado; no entanto, sem perceber, apenas reproduz a fragmentação e a especialização próprias do conhecimento científico universitário, sem nenhuma instância unificadora. Valoriza-se a informação, cada área buscando formar um pequeno especialista.

Mais ainda, construiu-se, no sistema escolar, uma forma de interpretação do conhecimento muito particular, de tal modo que

com o termo disciplina escolar, os conteúdos do ensino são concebidos como entidades *sui generis*. Entidades escolares independentes, até certo ponto, de qualquer realidade sócio-cultural estranha à escola. Os conteúdos obedecem a uma organização e a uma economia própria, a uma lógica e a exigências que se justificam por si mesmas, pela lógica da história de cada disciplina. Os conteúdos de cada disciplina, a seqüência, as procedências, as avaliações e os domínios tidos como básicos, pouco têm a ver com o direito à formação básica do cidadão comum. Eles se justificam na lógica interna de cada disciplina. (Arroyo, 1992:50)

A crença na informação tornou-se ainda maior e mais perniciosa com o desenvolvimento dos sistemas de computação pessoal e a instalação de grandes redes de comunicação, cuja capacidade de armazenamento de informações e velocidade da recuperação de dados em sistemas de memória de massa, bem como a velocidade de processamento dos computadores e equipamentos subsidiários, a conectividade e integração intrínseca e extrínseca entre sistemas e assim por diante criariam as condições de uma nova enciclopédia, aberta e ilimitada.

No entanto, conforme Abramo,

duas inferências diretamente falsas estão na base de toda essa propaganda: a primeira, de que o acúmulo de informação significa conhecimento; a segunda, de que a existência da informação e de seus veículos seria suficiente para garantir acesso inteligente e, principalmente, operacionalização. É como dizer que os analfabetos teriam sua cidadania incrementada pela simples existência das bibliotecas públicas (Abramo, 1995:3).

Adverte este autor que não só é absurdo supor que qualquer informação possa ser sintetizável, como é ingenuidade acreditar que as construções teóricas vão se formando como que automaticamente pela agregação dos dados. A ilusão de que a informação pode

ser processada mecanicamente e, desse modo, produzir conhecimento não passa de “uma modalidade de empirismo vulgar e, portanto, de irracionalismo”.

Diferente é a perspectiva que apontamos aqui. Ao assumir que a dispersão é constitutiva do mundo moderno, que a multiplicação das áreas de atuação é consequência do desenvolvimento tecnológico e que a subjetividade não é a instância centralizadora de todo o conhecimento, “mas seu motor” (Albano, 1990:22), não se está assumindo ausência de instâncias unificadoras. Ao contrário, sabendo-se que qualquer área de conhecimento pressupõe processos gerais de raciocínio e que o indivíduo funciona como organizador da informação dispersa, tem-se que a formação geral e pluralista deve impor-se à especialização, já que é mais dinâmica e plástica. É a formação generalista, ao criar as bases para que o indivíduo possa exercer a crítica do conhecimento, que tem mais condições de responder às exigências do mundo moderno.

A própria velocidade com que evoluem as técnicas e os conceitos corrobora esta idéia. O profissional precisa constantemente atualizar-se e aperfeiçoar-se e, para tanto, precisa saber fazer isto mais que saber uma técnica específica. Do mesmo modo, precisa saber localizar-se no mundo que o cerca, o que depende de sua capacidade de articulação e compreensão geral. O desenvolvimento tecnológico e a superespecialização aumentam a importância da formação humanista e contra-indicam a superespecialização precoce e a superespecialização escolar.

Contrariamente ao que ocorre hoje, acreditamos que o papel fundamental da escola regular deve ser o de permitir a emergência de sujeitos críticos, capazes de investigar, descobrir, articular, aprender, em suma, capazes de, a partir de objetos do mundo conhecidos, estabelecer uma relação inusitada entre eles. Pelo menos idealmente, o papel da educação formal regular na sociedade industrial moderna seria o de garantir ao estudante o convívio constante e progressivo com textos e outros materiais cognitivos que ampliem seu universo de referências, propiciando-lhe familiaridade crescente com expressões culturais e científicas cada vez mais complexas. Supõe-se que, na convivência com o conhecimento formal e elaborado e na prática diária de construção de seu próprio conhecimento através da confrontação de sua experiência imediata com o saber científico, o aluno possa desenvolver-se social e intelectualmente, formar juízo e crítica, experimentar a liberdade de pensamento. Este in-

divíduo será mais apto e mais capaz de especializar-se e de criar conhecimento que outro formado precocemente para atividades específicas e sem formação humanista.

No entanto, importa ressaltar que a capacidade de articular criticamente elementos do mundo construindo conhecimento exige informação. Ninguém forma conhecimento a partir do nada. Dentro de um contexto histórico definido, o conhecimento se constrói porque os sujeitos dispõem de determinadas condições que permitem a manipulação intensa de dados, fatos, teorias, interpretações, em diversos graus de sofisticação.

É apenas neste sentido que a escola deve funcionar como lugar de informação: como condição objetiva de formação dos indivíduos. No entanto, como a formação não se submete à informação (antes, é esta que está a serviço daquela), mas apenas a pressupõe, não é possível, particularmente em nível escolar, estabelecer de uma vez por todas qual a informação necessária. Um programa informativo define-se em função dos interesses das partes envolvidas. Estes interesses incluem tanto os aspectos objetivos - as necessidades e finalidades socialmente estabelecidas - quanto os aspectos subjetivos - as necessidades de cada indivíduo -, não devendo ser confundidos com vontade imediata ou capricho.

Este raciocínio torna-se mais legítimo na medida em que a sociedade contemporânea enterra o fantasia dos enciclopedistas de o sujeito ter o domínio de todo o conhecimento relevante disponível. A nova fantasia, resultado do advento do computador e das redes informatizadas de comunicação - que hipoteticamente tornariam toda a informação acessível -, pressupõe um sujeito ativo, capaz de acessar à informação mais do que possui-la. O trabalho escolar deve, então, estabelecidos os limites e as condições em cada nível e garantidos os interesses públicos fundamentais, oferecer ao aluno situações várias que lhe permitissem buscar a informação e construir o conhecimento, ao invés de transformá-lo em uma caricatura de enciclopédia.

A esta semi-indefinição programática chamamos de anarquismo metodológico, tomando emprestado o termo que Feyerabend usou para caracterizar sua epistemologia. A idéia básica é que o próprio processo de formação estipula a cada momento as necessidades a serem trabalhadas. As condições materiais objetivas em que se dá este processo estipulam os limites e determinam os caminhos possíveis de ser trilhados. Não há risco de desagrega-

ção, porque, lembra Feyerabend, “o sistema nervoso é demasiado bem organizado para que isto venha a ocorrer”.

Há, assim, dois binômios abalizando esta perspectiva: o primeiro seria o da *dispersão-unidade*, que agora poderia ser reescrito na forma de *anarquia-organização*; e o segundo seria o da *informação-formação*, que poderia ser reescrito na forma de *acesso à informação-construção do conhecimento*.

Em suma, o processo de construção do sujeito do saber (e do fazer) moderno pressupõe que:

- a dispersão e a desigualdade são constitutivas de processos organizados, não impedindo a ação de instâncias unificadoras;

- a formação pressupõe a informação, não se dando em abstrato, no vazio; no entanto, a informação é vária, dispersa, de modo que por si só não garante a aprendizagem;

- os indivíduos não reagem nem aprendem todos do mesmo modo; sob uma base biológica comum, que permite a organização do conhecimento, são muitos os processos pelos quais se dá a aprendizagem;

- o conhecimento é, inexoravelmente, consequência da experiência individual, sendo regido pelo interesse; interesse, no entanto, não se confunde com capricho, decorrendo de situações sociais concretas;

- a superespecialização precoce e a superespecialização escolar são um legado tardio do sonho enciclopédico e não conseguem responder às exigências do mundo moderno; apenas uma perspectiva generalista e anárquica pode formar indivíduos capazes de ser bons especialistas.

A prática escolar, contudo, tem funcionado sob outros princípios, desconsiderando tanto a diversidade de interesses quanto seu papel formador. Por isso mesmo, a atual organização escolar é anacrônica e ineficiente, tanto para os segmentos socialmente mais favorecidos, como também, e mais ainda, para a maioria excluída, que não dispõe de outra forma de acesso ao saber letrado.

Não há relação entre as disciplinas, nem entre estas e a realidade social; não há relação entre o que se aprende na escola com a prática tecno-científica efetiva; todo o programa

de ensino é rijo, excessivamente seriado e não considera a ação dos envolvidos no processo pedagógico. O sistema de promoção (autorização institucional para passagem de nível de escolaridade), fundamentado em teste e provas periódicas, não avalia nem o trabalho do professor ou da escola, nem o conhecimento construído pelo aluno, nem o processo de formação. O aluno é julgado e premiado ou punido, em uma espécie de transação comercial (nesta ótica, a palavra *nota* adquire uma interessante ambigüidade).

A mesma percepção tem Arroyo, para quem:

A pedagogia, a didática e a teoria do currículo tentam justificar a estrutura disciplinar e seriada no suposto de que as disciplinas escolares são condensações das ciências, dos saberes e dos conhecimentos técnicos produzidos e acumulados socialmente. Os recortes e as diferenças entre uma e outra se justificam pela necessidade de simplificar e na infância, até vulgarizar esses saberes que nessa idade não podem ser transmitidos em estado puro, nem em sua globalidade. (...) A ultrapassagem de domínios preestabelecidos em cada disciplina e em cada série é condição para a manutenção ou a perda irrecuperável do direito a uma experiência sócio-cultural formadora. (Arroyo, 1992: 49)

É importante notar o papel crucial que o sistema de promoção na formação do caráter do aluno: as notas, conceitos e avaliações impõem-se como centro das atenções e regem todo o processo escolar. O aluno estuda (ou faz que estuda) em função da nota, faz trabalho para ganhar nota, procura ser bonzinho para ter um bom conceito. A escola usa a avaliação como instrumento de pressão e chantagem. Com isso, desenvolve-se uma *cultura do saber (inútil) obrigado* e, paralelamente, uma *relação de aparência*, na qual o aluno tenta fazer o jogo da escola. (De fato, isto é uma descrição caricatural do que ocorre, já que sobre a base do sistema de promoção seriado impõem-se as subjetividades, com seus afetos, interesses, desejos, idiossincrasias. A dinâmica escolar é mais complexa, não ocorrendo nos moldes em que seus agentes crêem que ela ocorra.)

Cabe observar que por trás da aparente unidade, reina o caos. Cada professor ensina e avalia a seu modo, cada escola impõe o ritmo que mais lhe agrada. Como a escola não tem objetivo claro, ancora-se em uma infinidade de informações enciclopédicas estabelecidas como necessárias à formação do cidadão, perspectiva esta que é corroborada tanto pelos livros didáticos como pelos exames vestibulares e outros concursos públicos. Todos sabem que tal prática não responde às necessidades objetivas, mas cada um se justifica como pode para continuar fazendo a mesma coisa: os professores alegam que o programa oficial é tal e qual, que é o conteúdo que se exige em concursos e exames de vestibulares; as editoras ga-

ranterem que não haveria problema em produzir material didático de mais qualidade e justificam-se pelas preferências do mercado; as universidades, ao elaborarem os exames vestibulares, afirmam seguir rigorosamente o programa de segundo grau.

De fato, o que ocorre é que sob uma aparente sistematização e especialização, há um grande vazio. A escola atual não forma nem Goethes, nem Agnes. Ela não forma, simplesmente.

Assim, apesar do volume de recursos aplicados na educação formal e da importância que lhe empresta a ideologia de senso-comum, falta à escola atual, antes de mais nada, uma razão de ser explícita e assumida por aqueles que a fazem. Os alunos não sabem por que estudam e não vêem sentido na escola e no estudo. Qualquer que seja o conteúdo e o método, a prática escolar funciona como a missa ou outro ritual qualquer - faz-se! São procedimentos mecânicos, com toda a contradição inerente ao chamado processo de avaliação. A mudança necessária está na assunção da importância da subjetividade como o núcleo central de ensino. Cabe bem citar Feyerabend:

É possível conservar o que mereceria o nome de liberdade de criação artística e usá-la amplamente não apenas como trilha de fuga, mas como elemento necessário para descobrir e, talvez, alterar os traços do mundo que nos rodeia. Essa coincidência da parte (o indivíduo) com o todo (o mundo em que vive), de puramente subjetivo e arbitrário com o objetivo e submisso a regras, constitui um dos mais fortes argumentos em favor da metodologia pluralista. (1975:71)

Enfim, se assumimos que a função da escola na sociedade moderna não deve ser a de formação de técnicos para atividades específicas, mas sim a de formar sujeitos para o mundo, estamos obrigados, ao apresentar uma proposta de ensino de língua materna, a abandonar o ideal enciclopédico que subjaz à fragmentação de disciplinas e à seriação escolar, bem como ao caráter essencialmente conteudístico que informa a escola de hoje.

A questão que se coloca para o ensino de português, desde a perspectiva acima delimitada, é: que conhecimentos lingüísticos são interessantes para o sujeito no mundo de hoje e de que modo ele os adquire?

Este trabalho é uma tentativa de responder, partindo do princípio de que o conhecimento se constrói em função das interações sócio-históricas, um aspecto relativo à questão

levantada: aquele que diz respeito às representações de língua, de norma e de reflexão lingüística que informam a prática escolar.

Na primeira parte, examina-se o modo como se constituiu, na tradição ocidental, o conceito de norma e de língua a partir de sua relação com a escrita, em cinco capítulos complementares: no primeiro, perscrutam-se os conceitos predominantes de gramática (entendida como reflexão lingüística em nível da frase e enquanto paradigma de correção dos enunciados lingüísticos orais e escritos); no segundo, examina-se a articulação entre este paradigma de correção e as representações que se fazem de norma culta, bem como a relação entre os recortes científicos e o estabelecimento da norma; no terceiro, analisa-se a relação entre o conhecimento de gramática e a necessidade de aprender uma metalinguagem (ou, mais especificamente, a metalinguagem da gramática tradicional); no quarto, a relação entre o estabelecimento da norma canônica como um paradigma de correção e a escrita; finalmente, no quinto, investiga-se o papel de três importantes formadores de opinião (a mídia impressa e televisiva, os vestibulares, e os materiais didáticos) na sustentação de concepção de língua e do conceito de correção predominantes na sociedade e na escola.

Na segunda parte, considerando o panorama das críticas, estabelecidas tanto a partir da pedagogia quanto da lingüística, que se fizeram a partir dos anos setenta ao ensino tradicional de língua e gramática (capítulo 6), analisam-se as duas grandes tendências que se constituíram na tentativa de dar uma resposta as novas demandas resultantes das críticas a este ensino: a daqueles que, reconhecendo as impropriedades teóricas e metodológicas da gramática tradicional, propõem a construção de uma nova gramática, que incorpore os avanços da ciência lingüística, ou de uma nova forma de aproximação, mais crítica e isenta, da tradição gramatical (capítulo 7); e a daqueles que, desvinculando a questão do ensino de língua do ensino de gramática, defendem uma mudança de eixo das práticas pedagógicas, em que o que passa a interessar é o desenvolvimento com o aluno da reflexão e da análise lingüística, por um lado, e da apresentação de procedimentos do uso adequado da língua, por outro (capítulo 8).

Finalmente, na conclusão, apresentam-se as duas teses fundamentais que nortearam este trabalho: a primeira, que coincide com a segunda tendência acima apontada, é a de que *o ensino de língua, inclusive no que diz respeito à reflexão metalingüística e aos conheci-*

mentos formais da língua enquanto fenômeno, não se confunde com a apresentação formal de uma teoria gramatical nem se limita ao nível da frase. A segunda é a de que, considerando equivocada e ideológica a associação que se faz entre norma culta e escrita e que não há uma modalidade superior unificadora das variedades faladas do português, não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português padrão. O papel da escola deve ser o de garantir a todos o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela.

Parte I

1. Gramática: acordos tácitos x explicitação

Repara:
ermas de melodia e conceito
elas se refugiam na noite, as palavras.
Ainda úmidas e impregnadas de sono,
rolam num rio difícil e se transformam em desprezo.
(Carlos Drummond de Andrade)

A gramática x a lingüística

Nem sempre quando se fala de gramática se está falando sobre o mesmo objeto.

O jornal *O Estado de São Paulo*, em sua edição de 26 de novembro de 1996, trazia a seguinte manchete de capa a respeito da divulgação dos resultados de uma avaliação do ensino regular desenvolvida pelo Ministério de Educação: “Alunos deixam o 2º grau sem saber português”. Informava a matéria que a pesquisa revelara que apenas 1% dos alunos teria “percepção do uso da linguagem no estabelecimento de causa e efeito, domínio do vocabulário, capacidade de crítica e de distinguir elementos, como, por exemplo, a ironia ou o humor contido no texto”. É o caos.

A manchete impressiona. Dado que se trata de alunos brasileiros que falam português, tem-se logo que supor que saber português quer dizer alguma outra coisa. As informações fragmentárias oferecidas pelo jornal sugerem que saber português implicaria outras aptidões, como a capacidade de ler certos tipos de textos e dominar determinados recursos da modalidade escrita, já que estabelecer relações de causa e efeito e perceber humor e ironia são habilidades que qualquer falante tem.

O paradoxo da manchete do jornal paulista é mais que evidente e decorre de uma postura político-ideológica que, por sua vez, se fundamenta em uma representação historicamente construída do que vem a ser a língua portuguesa e da estreita associação entre esta representação e uma noção vaga de gramática, também ela resultado do processo histórico de constituição das sociedades ocidentais letradas.

É exatamente esta confusão entre o que seja saber uma língua e saber sua gramática e as conseqüências nefastas que ela traz para o ensino regular de português para falantes de português que justifica esta tese.

De fato, a primeira coisa que vem à cabeça quando se fala em saber português, particularmente em ambiente escolar, é a idéia do domínio de um conjunto de regras categóricas e explícitas que determinam como é que se deve falar e escrever. Daí porque a frase *eu não sei português* só faz sentido, quando dita por um falante nativo de português, tomando-se por referência a gramática da escola.

Registre-se, no entanto, que a própria definição de gramática é de difícil estabelecimento além do senso comum. É freqüente a utilização da palavra *gramática* e de suas formas adjetivadas (gramática x, y, z) com conceituação tácita ou vaga, mesmo em tratados sobre o assunto. Ademais, não só o conhecimento lingüístico, prático ou científico, não se limita mais àquilo que tradicionalmente se conhece por gramática, como tem havido uma verdadeira inflação terminológica, com diversas subclassificações de termo *gramática*. Em um recente livro sobre o ensino gramática no primeiro e segundo graus, encontram-se nada menos do que 13 diferentes caracterizações do termo, tomados das mais diversas orientações teóricas, cada qual correspondendo hipoteticamente a um modo de representar a língua ou a uma orientação de estudo das línguas.¹

Propostas mais atuais do ensino de língua têm posto em questão, com diferentes ênfases, a necessidade de se ensinar gramática e insistido na idéia de que não se pode confundir o estudo da linguagem com a gramática. Dada a força da tradição, contudo, a gramática, ainda que de forma imprecisa, continua sendo o objeto privilegiado do ensino de língua. Assim, para pensar esta questão é interessante estabelecer mais objetivamente as representações que se fazem de gramática e buscar, eventualmente, uma percepção mais aguda do problema.

¹ Gramática Pedagógica, Gramática Normativa, Gramática Descritiva, Gramática Internalizada, Gramática Implícita, Gramática Explícita ou Teórica, Gramática Reflexiva, Gramática Contrastiva ou Transferencial, Gramática Geral, Gramática Universal, Gramática Histórica, Gramática Comparada, Gramática de Uso. (Cf. Travaglia, 1996)

As gramáticas do gramático

Começamos com a palavra de um conhecido autor de gramática, Evanildo Bechara, que também reconhece que no trato cotidiano há diferentes e conflitantes interpretações do termo. Buscando refutar certas afirmações feitas por um escritor brasileiro contemporâneo, Luís Fernando Veríssimo², Bechara acusa-o exatamente de confundir-se na referência ao termo, já que “nestas discussões se emprega o termo único gramática para se referir a realidades bem diferentes” (1992:43) e propõe-se a desfazer a confusão.

Reconhece, então, quatro tipos de gramática: Gramática Geral, Gramática Descritiva, Gramática Textual (ou Análise Gramatical) e, finalmente, Gramática Normativa. À primeira se associariam “os estudos dos conceitos gramaticais e suas definições”; à segunda, “as tradições lingüísticas consideradas como sistemas”, sendo sua preocupação “des-crever e não definir”; à terceira caberia “a identificação das funções gramaticais efetivamente expressa neste ou em qualquer texto”; já à Gramática Normativa (ou, segundo o próprio autor, “gramática do bom uso”), “disciplina que não será nem teoria, nem descrição”, caberia “o estabelecimento da *norma culta*, através de um corpo de recomendações de como se deve dizer, selecionadas e fixadas através de uma larga tradição de falantes de nível superior de instrução” (p.44 e 45).

A distinção se presta a sustentar a idéia de que cabe aos gramáticos não apenas procurar entender o funcionamento da linguagem (Gramática Geral) ou de uma língua (Gramática Descritiva e Gramática Textual), mas também estabelecer um padrão de correção, cuja finalidade seria garantir uma unidade lingüística que, objetivamente, já existe e se mantém por fatores independentes de qualquer ação normativa.

De acordo com Bechara, haveria dois tipos de norma: uma que corresponderia ao “objetivamente comprovado *como se diz*, espontânea e prontamente em uma comunidade lingüística”; e outra cujo conceito caracterizaria “o bem falar” ou “o falar exemplar” da mesma comunidade, conceito este que resultaria de critérios de correção e de valorização subjetiva do expressado”. A partir desta distinção, conclui que “a primeira *norma*, a do lin-

² O escritor teria dito que “a sintaxe é uma questão de uso, não de princípios” e que “a gramática precisa apanhar todos os dias para saber quem é que manda”.

güista, se opõe a *anormal*, enquanto a segunda norma, a do gramático escolar, se opõe a *incorreto*” (Bechara, 1992: 45). Distingue, assim, o “como se diz” do “como se deve dizer”, associando esta segunda possibilidade às práticas de ensino e, evidentemente, ao que considera padrão culto. As demais variedades - que seriam naturalmente diferentes do “como se deve dizer” - podem ser objeto de estudo da lingüística, mas estariam erradas.

Com este raciocínio, mostra Bechara uma visão estreita de língua e da atividade do lingüista, ao mesmo tempo em que supõe que a prescrição possa ocorrer independentemente da percepção da própria realidade lingüística. De fato, está apenas repetindo o erro clássico dos gramáticos do período alexandrino. Conforme Lyons (1970:9), “as gramáticas escritas pelos filólogos helenistas tinham dupla finalidade: combinavam a intenção de estabelecer e explicar a língua dos autores clássicos com o desejo de preservar o grego da corrupção por parte dos ignorantes e iletrados”. O erro clássico está exatamente na subordinação da língua falada à língua escrita e à maneira como se entende a evolução das línguas. Ao distinguir dois modos de tratar o fenômeno da linguagem, Bechara reforça, ainda que o disfarce com sua referência à lingüística, o preconceito contra a língua comum e efetivamente realizada pelos falantes de uma comunidade.

Este preconceito, que está incrustado no pensamento tradicional, expressa-se plenamente na própria idéia de chamar *língua histórica* ou *língua de cultura* as línguas de tradição escrita da civilização ocidental. É absolutamente evidente que qualquer língua tem história e pertence a (ou constitui) uma cultura, conforme reconhece o relatório da Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da língua materna, ainda que mantenha o preconceito:

Opõem-se línguas naturais (equivalentes das línguas ágrafas) e línguas de cultura. Esta oposição terminológica e tipológica, embora muito relevante, é verbalmente ambígua, senão contraditória: quase todas as línguas são 'naturais', pois se afeiçoaram sem intervenção voluntária consciente dos seus usuários e não se opõem às 'línguas artificiais' ou 'voluntariamente convencionais'. Todas são 'culturais', no sentido de que todas as línguas, sem exceção, são oriundas de uma cultura e são instrumentos de comunicação e expressão dentro dela. Há que distinguir, no entanto, línguas cujas sociedades e culturas são pouco diferenciadas do ponto de vista manual e mental, com baixa tradição e acumulação de saber, e, por outro lado, línguas cujas sociedades e culturas são mosaicos de alta complexidade estrutural, por causa das fortes diferenciações de classes e imensa divisão do trabalho, com ininterrupta tradição escrita e quase ilimitada riqueza lexical. (Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa, 1985:5)

O relatório, apesar de efetivamente admitir que todas as línguas se inscrevem em uma cultura e são igualmente naturais, o faz apenas reforçando o preconceito, na medida em que valora diferentemente as próprias culturas de origem destas línguas, dividindo-as em “pouco diferenciadas do ponto de vista manual e mental, com baixa tradição e acumulação de saber” e “mosaicos de alta complexidade estrutural, por causa das fortes diferenciações de classes e imensa divisão do trabalho, com ininterrupta tradição escrita e quase ilimitada riqueza lexical”. Tal diferenciação traz pressuposta uma idéia de evolução cultural que opõe povos primitivos a povos desenvolvidos, oposição esta que se faria a partir de critérios antropológicos no mínimo imprecisos, confundindo o desenvolvimento tecnológico de uma sociedade com a própria evolução da espécie humana.

Uma vez que os defensores deste tipo de raciocínio, ainda que não o digam explicitamente, aproximam o “como se diz” às formas ágrafas e de baixa acumulação de saber e o “como se deve dizer” à cultura letrada, fica evidente que o preconceito se estende aos segmentos sociais excluídos do mundo da cultura, já que estes falariam variedades lingüísticas supostamente incultas.

Enfim, a distinção entre o estudo científico das línguas e o estabelecimento de regras prescritivas da gramática advogado por Bechara - e por todos os gramáticos tradicionais - não é mais que um mecanismo de desvalorização e de exclusão das variedades que não se conformam ao “como se deve dizer”, que, não por acaso, corresponderia à chamada modalidade culta.

Há algo mais grave, contudo, neste raciocínio. Com a diferenciação entre o trabalho do lingüista e o trabalho do gramático - em que um apareceria como o estudioso de costumes e outro como o cientista desinteressado -, Bechara parece querer reservar àquele que denomina de gramático o papel de magistrado da língua, como bem evidencia a seguinte passagem de outra obra sua:

A gramática tenta codificar e fixar o chamado uso idiomático. Desta maneira, ela assume um papel originariamente *didático*. Entretanto, como pretende fixar esse mesmo uso, a gramática passa a ser *dogmática*, na medida em que **se reveste da prerrogativa de ser uma gramática acadêmica ou de autoridades**. E aí, ao agasalhar certos usos e ao repudiar outros, ela se vê na contingência de dar os porquês, de oferecer explicações: assim, aspira a ser científica. (...) Mas não se confunde com a lingüística, tendo em vista os próprios objetivos de cada uma. Enquanto a primeira, normativa, registra o uso idiomático da modalidade-padrão, a segunda, como ciência, estuda a linguagem articulada nos seus polifacetados aspectos e realizações. (Bechara, 1986:50) (itálicos no original, grifo nosso)

A aparente neutralidade da gramática se desfaz assim que se indaga que uso idiomático se quer registrar, já que todas as expressões lingüísticas decorrem de um uso idiomático. Observe-se que nesta opção está definida a origem de classe da gramática: em nenhum momento, fica explicitado que aqueles que “agasalham ou repudiam certos usos da língua” são sujeitos históricos, com interesses e concepções particulares e historicamente determinadas, e não representantes de Deus na Terra. É evidente, contudo, como demonstra Gnerre (1985), que os gramáticos pertencem a e expressam os valores de uma comunidade de falantes cuja variedade lingüística, por razões históricas, impôs-se como mais correta e superior às demais, em grande medida por ter servido de base para a constituição da modalidade escrita.

Objetivamente, querer insistir na diferenciação entre o trabalho do lingüista e o trabalho do gramático é retroceder no tempo. Supor uma disciplina cuja finalidade primeira é a prescrição e que só aspira ser científica para justificar a prescrição é inverter completamente a ordem dos fatos. Se se quiser pensar em uma lingüística prescritiva legítima, é condição inexorável que esta se fundamente em bases objetivas (Cf. Câmara Jr., 1970). Mas, mesmo neste caso, não se poderá dizer que a norma seja desinteressada.

Se é fato que a Gramática Tradicional, em seus primórdios, nos antigos estudiosos gregos e romanos, não distinguia claramente entre o ato descritivo e o ato normativo (e daí decorrer o erro clássico de que fala Lyons), também é fato que, em primeiro lugar, estava a atitude especulativa e curiosa do ser humano de explicar os fenômenos que observava e, neste sentido, ela era evidentemente científica. Tanto que coube a estes gramáticos construir todo um instrumental analítico e um conjunto de categorias lingüísticas até então inexistentes e que inspirou os estudos da linguagem por quase 2.000 anos. O mesmo raciocínio se aplica aos gramáticos racionalistas do século XVII, que lançaram as bases da gramática tradicional. Sua preocupação explanatória era tal que Chomsky (1966) encontra neles as mesmas questões fundamentais que se propõe resolver com sua gramática gerativa. Apenas uma visão anti-histórica pode deixar de ver que a lingüística moderna, surgida no século XIX e com suas características particulares, resulta desta mesma postura de investigação e de indagação.

De todo modo, não faz nenhum sentido imaginar um professor de gramática cuja prática não esteja sustentada pela lingüística; seria o mesmo que supor um clínico que não fosse médico. O problema reside exatamente no estabelecimento artificial das funções e até nos modos de pensar e representar a linguagem. A separação das funções de gramático e lingüista que faz Bechara baseando-se em uma pretensa distinção de duas normas é fortemente preconceituosa e desprovida de fundamentação teórica; suponha-se, por exemplo, esta distinção em qualquer outro ramo da ciência: ao professor de física - ou ao gramático da física - pouco importariam os estudos e avanços da ciência física, mas sim como a tradição representaria e normatizaria os fenômenos investigados por esta ciência.

Ao contrário do que querem os gramáticos tradicionais, é precisamente a lingüística que pode fundamentar os estudos de língua, incluindo-se o que se entenda por gramática, seja na universidade, seja na escola. Esta posição tem sido defendida inclusive por quem defende a legitimidade e a necessidade do ensino de uma gramática teórica:

O estudo da gramática de uma língua não pode dispensar o estudo da teoria e da metodologia lingüísticas. (...) O grande perigo é transformar a gramática - uma disciplina já em si um tanto difícil - em doutrina absolutista, dirigida mais ou menos exclusivamente à correção de pretensas impropriedades lingüísticas dos alunos. (Perini, 1995:35 e 33)

Negar que existam papéis diferentes (o do gramático e o do lingüista) não significa negar que haja diferenças de objetivos entre a investigação científica e o ensino de língua. Como bem diz Franchi (1987:7), ao pôr sob suspeita as práticas de ensino de língua e de gramática mais freqüentes na escola (tanto a tradicional como as pretensamente modernizadoras), "as mediações entre uma boa teoria lingüística e a prática pedagógica já são tão difíceis de estabelecer (porque são atividades de propósitos radicalmente diferentes)! Que dizer dessa lingüística de retalhos?".

O que acontece é que as investigações sobre a linguagem desenvolvidas durante todo o século XX mudaram o eixo e as finalidades do ensino de língua. Se a gramática pedagógica de Port-Royal, desenvolvida no século XVII, incorporava o conhecimento lingüístico e a concepção de homem e língua de sua época e refletia o ideal cartesiano, o mesmo absolutamente não ocorre com os compêndios escolares atuais, que desconhecem a lingüística moderna e desprezam as relações de produção do conhecimento do mundo atual. Por isso não se trata de corrigir a gramática ou de desenvolverem-se novos métodos de ensino:

A relação da lingüística com o ensino de línguas é muito menos a de fornecer técnicas do tipo 'como ensinar sintaxe a partir de uma certa teoria', ou 'como trabalhar com o texto a partir de uma certa teoria da compreensão', mas de buscar nas diversas teorias princípios capazes de combinar-se em uma concepção minimamente consistente de língua e de aprendizagem. (Possenti e Ilari, 1992:11)

De qualquer modo, o raciocínio de Bechara exemplifica bem o modo como a tradição gramatical escolar informa o senso-comum: sua noção de correção lingüística produz uma visão estreita e descontextualizada de norma lingüística e reforça a idéia de que falar corretamente é sinônimo de desenvolvimento coletivo e de sucesso individual. Novamente, é Lyons (1970:2) quem adverte que muitas das crenças e valores de senso comum relativos à linguagem incrustados na sociedade e na escola têm sua origem em especulações de gramáticos antigos e medievais.

As gramáticas do lingüista

A caracterização de gramática oferecida por Evanildo Bechara está longe de ser consensual e sequer isenta de interesse e posicionamento ideológico. Possenti, em artigo em que busca examinar as representações de gramática presentes na sociedade contemporânea e suas implicações para o ensino de língua, defende que “qualquer que seja a aceção em que se tome este termo, a questão política lhe está inexoravelmente ligada” (Possenti, 1984: 31).

Para este lingüista, haveria três possibilidades básicas de conceituar gramática, a cada qual correspondendo uma concepção de língua³:

1. Conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem falar e escrever corretamente.

2. Conjunto de regras que um cientista dedicado ao estudo de fatos da língua encontra nos dados que analisa a partir de uma certa teoria e de um certo método.

3. Conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar.

A apresentação das diferentes concepções de gramática oferecidas por Possenti pode, à primeira impressão, parecer muito semelhante à de Bechara. É, no entanto, radicalmente diferente. Em primeiro lugar, porque não as vê como complementares (em certa me-

³ A tipologia de gramática que Possenti oferece neste artigo será retomada, com ligeira modificação no modo de apresentá-la, em Possenti & Ilari (1992) e Possenti (1996).

dida, são até antagônicas) e nem adere a elas; em segundo lugar, porque identifica claramente sua materialidade histórica, ao afirmar seu caráter político; e, em terceiro lugar, porque não define, mas apenas identifica tendências dentro da prática social dos estudos da linguagem. A cada tipo de gramática podem efetivamente corresponder várias orientações teóricas.

A primeira caracterização coincide com o que Bechara chama de gramática normativa e, aliás, nada mais é do que uma atualização do conceito de gramática de Dionísio Trácio: “A arte gramática (das Letras) é o trato das coisas ditas com mais frequência nos poetas e prosadores” (apud Bassetto e Murachco (1992:03), em nota à edição brasileira da gramática de Port-Royal). Possenti registra que a este conceito de gramática, que seria o mais usual numa comunidade de falantes como a nossa, corresponde apenas a variedade supostamente usada pelas pessoas cultas, a qual é chamada de língua padrão ou norma culta, de modo que as outras variedades são consideradas erradas. E acrescenta: “definir língua desta forma é esconder vários fatos, alguns escandalosamente óbvios” (p. 32).

A bem da verdade, Bechara não desconhece este fato, mas a defesa de faz dele apenas corrobora, ainda que não o queira, a crítica à visão tradicional de língua como sinônimo de norma culta e instrumento de elitização:

Vejo um engano nesse combate à norma culta, estigmatizada pelos populistas com a expressão 'dialeto de prestígio', o qual seria a modalidade lingüística da classe opressora que detém o poder. Ora a língua escrita culta não é a língua da classe que detém o poder, mas o veículo de comunicação da porção da sociedade detentora da cultura superior. (...) Defende-se a tese de que, através de certos usos da linguagem, se pode levar o aluno à preocupação com a realidade social de grupos de pessoas menos favorecidas, de comunidades minoritárias esquecidas da atenção do governo, nas quais a modalidade lingüística, com seus 'erros' de gramática, seu vocabulário empobrecido, com o código restrito de que nos fala Basil Bernstein, reflete e consubstancia o empecilho dessa humilde gente de usufruir os mínimos benefícios da sociedade. (Bechara, 1985:50)

O autor é bastante explícito para não deixar dúvidas, encarregando-se de evidenciar todo o preconceito social e lingüístico subjacente à concepção de língua (e de sociedade) que adota. Ele entende que caracterizar um dialeto como sendo de prestígio é impingir-lhe um estigma conseqüente de uma atitude populista, não estabelece relação entre “a porção da sociedade detentora da cultura superior” com classe dominante, vê “as pessoas menos favorecidas como pertencentes a comunidades minoritárias”(!) e vincula o falar popular - “errado e pobre” - ao conceito de código restrito de Bernstein, o qual foi cabalmente rejeitado por

lingüistas e psicólogos (veja-se, por exemplo, a crítica de Labov (1972) à noção de código restrito a partir da análise sociolingüística de comunidades negras dos EUA).

Mais ainda, ao dizer que o ensino da norma culta pode levar o aluno “à preocupação com a realidade social de grupos de pessoas menos favorecidas”, o autor comete um curioso e significativo lapso, excluindo os menos favorecidos da própria escola. Percebe-se novamente que o preconceito lingüístico é um preconceito social, fortemente ideológico, que em nada decorre da compreensão objetiva da realidade. Ao querer negar a questão política que subjaz à definição de gramática e do ensino de língua, Bechara apenas a exemplifica: em uma referência à *Pedagogia do Oprimido*, livro de Paulo Freire (1974) que revolucionou toda a concepção de educação popular e de educação de adultos predominante até os anos sessenta, o autor chama de “populistas e demagógicas” certas teses concernentes à educação lingüística de adultos “segundo as quais devem os ‘oprimidos’ ficar com sua própria língua e não aceitar a da classe dominante” (Bechara, 1985:11).

A leitura preconceituosa que Bechara faz de Paulo Freire mostra o quanto a tese de ensino de gramática que defende desconsidera a realidade lingüística brasileira e abandona qualquer perspectiva de relação entre o domínio de uma língua ou de uma de suas modalidades e a inserção social do sujeito. O que Freire sugere em seu trabalho, ainda que não desenvolva a questão especificamente, é que a educação lingüística não se confunde com a imposição de uma variedade determinada, por mais prestigiosa que esta seja; a educação lingüística se justifica na medida em que é uma forma de acesso a um instrumento fundamental de intervenção pelo sujeito na sociedade letrada, isto é, o domínio da escrita.

Mas é em outro gramático bastante conhecido da escola - Domingos Paschoal Cegalla - que encontramos a expressão maior do caráter arbitrário e limitado da visão normativa:

A gramática, segundo a conceituamos, não é nem deve ser um fim, senão um meio posto a nosso alcance para disciplinar a linguagem e atingir a forma ideal da expressão oral e escrita. Temerário seria quem pusesse em dúvida a utilidade do estudo da disciplina gramatical. Maldizer da Gramática seria tão desarrazoado quanto malsinar os compêndios de boas maneiras só porque preceituam as normas de polidez que todo civilizado deve acatar. (Cegalla, 1989: XVII)

O gramático não só não explica em que medida uma língua é indisciplinada para que necessite de disciplina, como tem a franqueza de confessar que a gramática normativa se

compara a um manual de boas maneiras. A idéia de “forma ideal de expressão oral e escrita” não tem sustentação nos estudos lingüísticos e não corresponde a nenhuma princípio objetivo, decorrendo apenas de uma avaliação subjetiva e ideológica de cultura. A estreiteza antropológica e o autoritarismo cultural de sua defesa (temerária) da gramática se mostram plenamente na suposição de que haja algum princípio geral de polidez e na visão extremamente etnocêntrica de civilização que assume.

A segunda caracterização de gramática oferecida por Possenti (que engloba as três outras definições de Bechara) corresponde, a grosso modo, à prática atual dos estudos lingüísticos, para a qual se postula um comportamento descritivo e não prescritivo, ainda que também inclua a gramática tradicional, na medida que esta articula às estipulações normativas uma teoria das partes do discurso. Pode-se dizer que mantém uma relação de complementaridade com a primeira, normalmente tendo a função de legitimá-la.

Alerta o autor que, também neste caso, há uma determinação política, já que diferentes opções teóricas fazem diferentes recortes do fenômeno que investigam, excluindo ou incluindo determinados aspectos, de modo que as representações de língua e as concepções de gramática decorrentes destas opções apresentam diferentes extensões e, inevitavelmente, produzem resíduos que só podem ser recuperados a partir de outros pontos de observação.

Assim, uma gramática que tome por objeto a frase será diferente de uma gramática que considere o período como seu escopo; uma gramática de base sintática será diferente de outra que se faça em bases semânticas. Vejamos algumas possibilidades de análise, desenvolvidas sempre por trabalhos de orientação diversa da Gramática Tradicional (e que, portanto, dado seu interesse descritivo exposto, não têm intenção normativa e tendem a se enquadrar no segundo tipo de gramática apresentado por Possenti):

1. Tomemos inicialmente duas gramáticas que desenvolvem sua investigação no nível da frase: Mateus et alli (1983) e Perini (1995). As descrições que fazem e as conclusões a que chegam são diferentes exatamente porque partem de diferentes perspectivas analíticas. Assim, se para as primeiras, que desenvolvem uma gramática de base semântica, *sujeito* se define como sendo “o constituinte que satura o predicado ou, em outras palavras, o argumento externo do predicador” (1983:161), para o segundo, que desenvolve uma gramática de base formal, *sujeito* é “o termo da oração que está em relação de concordância com o

núcleo do predicado” (1995:77). A decorrência evidente é que em frases do tipo *O João considera a Maria inteligente*, enquanto para Mateus et alli haverá dois sujeitos (um para cada predicado - *considera a Maria inteligente*, relativamente a *o João e inteligente*, relativamente a *a Maria*), para Perini, apenas *João* se constitui como sujeito (pois este termo está em relação de concordância com a forma verbal *considera*); já em frases do tipo *fomos ao cinema*, Mateus et alli são obrigadas a dizer que tem-se aí uma realização nula do sujeito (o agente projetado pela semântica do verbo *ir*), enquanto Perini dirá que a oração não tem sujeito (pois nenhum termo está em relação de concordância com o verbo).

2. Ao insistir em delimitar sua gramática no nível do período, fora de qualquer contexto enunciativo, Perini (1995) vê-se obrigado a recusar a anáfora como um elemento significativo para a análise⁴. Com isso, poderá afirmar que um elemento como *este* não pode ocorrer sozinho como sujeito de oração, já que esta possibilidade só ocorreria em situações anafóricas (o autor não faz distinção entre anáfora e dêixis), o que remete o problema para o plano da enunciação. No entanto, é sabido que as relações anafóricas são um elemento central no estudo da coesão textual, como mostram Halliday e Hasan (1976) e, em sua esteira, Koch (1989) e Koch e Travaglia (1990), que aplicam os princípios da gramática do texto em exemplos do português. Como os períodos se constituem em textos, a opção (consciente) de Perini significa deixar de lado aspectos significativos da estrutura lingüística do português (e, no caso em questão, um importante elemento de diferenciação entre o padrão escrito e a modalidade oral, que apresentam estratégias coesivas distintas).

3. Dentre as opções que se colocam para o estudioso da língua, está sempre que variedade lingüística descreverá.

Câmara Jr. (1970), por exemplo, em seu livro *Estrutura da Língua Portuguesa*, após criticar a gramática tradicional porque esta não se assenta na realidade social nem busca as causas do funcionamento da linguagem nem considera a variabilidade da língua, defende que

se a língua é variável no espaço e na hierarquia social, ou ainda em um mesmo indivíduo conforme a situação social em que se acha, a gramática descritiva pode escolher o seu campo de observação. Se ela tem em vista, indiretamente, o ensino escolar, como é o ob-

⁴ A insistência com Perini não se deve nem a uma implicância particular, nem a uma admiração exagerada. Pode-se dizer que se trata de um caso único na lingüística brasileira de aproximação sistemática de um modelo de gramática descritiva com a educação. Este autor tem desenvolvido um trabalho de fôlego na tentativa de apresentar uma gramática descritiva do português que possa efetivamente e sem os equívocos dos compêndios inspirados na tradição gramatical subsidiar o ensino de gramática formal na escola regular.

jetivo implícito do presente livro, a escolha está de certo modo predeterminada. A descrição não tomará por base, evidentemente, uma modalidade popular ou remotamente regional. Muito menos vai se assentar em um uso elaborado e sofisticado, como é, por exemplo, a língua da literatura. Partirá do uso falado e escrito considerado 'culto', ou melhor dito, adequado às condições 'formais' de intercâmbio lingüístico no sentido inglês do adjetivo. (Câmara Jr., 1970:16)

Mesmo reconhecendo que as variedades coloquiais são dignas de estudo e que o remédio para o ensino de língua é uma gramática descritiva desinteressada de preocupações normativas, ao fazer sua opção, Câmara Jr. reforça a diferença qualitativa que se impõe entre a modalidade culta e as demais modalidades; mais ainda, objetivamente, separa-as em planos diferentes: enquanto a primeira encontra na descrição formal um estatuto pleno de língua de comunicação, a segunda fica relegada à condição de manifestação individual, não sistemática e de uso restrito. E não se pode esquecer que a maior parte das descrições lingüísticas disponíveis se fizeram a partir do que consideravam a língua nacional, o que, por sua vez, corresponde a uma idealização da variedade culta.

A importância desta questão torna-se ainda maior quando se percebe que a elaboração de gramáticas, descritivas ou prescritivas, foi um dos grandes instrumentos de transformar um dialeto em língua literária, com forte redução da variação lingüística. Aureau (1992) chega a dizer que a gramatização ("ponto de inflexão de um processo que conduz a produzir dicionários e gramáticas de todas as línguas do mundo" - p.8) se constituiu em uma revolução tecnológica, sem a qual "as ciências modernas da natureza não teriam sido possíveis nem em sua origem, nem em suas conseqüências" (p.36). Mais ainda, "este processo de 'gramatização' mudou profundamente a ecologia da comunicação humana e deu ao Ocidente um meio de conhecimento/dominação sobre as outras culturas do planeta" (p.9).

Achard, em artigo em que disserta sobre os processos de construção histórica do que chama de "ideal monolingüe", identifica uma relação direta entre a escolha de uma variedade e sua normatização e gramatização como estratégia de estabelecimento de uma língua nacional. A conclusão a que chega evidencia que este mecanismo de uniformização tem evidente intenção político-ideológica dentro do ideal burguês de nacionalidade:

A língua, promovida a critério de identidade, é tratada de uma certa maneira como a alma das nações e, independentemente de qualquer julgamento de valor, procede do que os positivistas do século XIX designavam com o termo metafísica: a suposição de uma essência escondida das nações, da naturalidade de povos e das sociedades. (Achard, 1987: 54)

A assunção definitiva de que todas as modalidades linguísticas são expressões legítimas da língua e que não é possível identificar uma modalidade como sendo a língua, qualquer que seja esta, fez com que os autores das gramáticas tradicionais acrescentassem em seus compêndios uma capítulo inicial em que, reconhecendo a variedade, defendem a superioridade, por razões de cultura e de identidade nacional da chamada norma culta, explicitando definitivamente o vínculo entre a descrição e o normativismo.

4. Ludwig Wittgenstein (1953), em suas *Investigações Filosóficas*, apresenta um problema completamente diferente. Defende o filósofo austriaco que muitos dos problemas da filosofia e da psicologia humanas decorrem da dificuldade de entender o funcionamento da linguagem. Conforme anota Moreno, para este filósofo, a linguagem se constitui como

um caleidoscópio de situações de uso das palavras em que o contexto pragmático não pode mais ser eliminado. A palavra 'linguagem' indica, a partir de então, um conjunto aberto de diferentes atividades envolvendo palavras, uma 'família' de situações em que usamos palavras relativamente a circunstâncias extralingüísticas. (Moreno, 1993:15)

A preocupação de investigar as “situações em que usamos as palavras” subjaz a uma importante corrente da lingüística e da filosofia da linguagem, com diversos estudos sobre as funções da linguagem (Jakobson, 1972), a teoria dos atos de fala (Austin, 1962; Searle, 1969), a teoria da enunciação (Benveniste, 1970; Ducrot, 1972), entre outros. Para estes autores, apesar de suas orientações teóricas e metodológicas bastante distintas, não é possível compreender o funcionamento pleno da linguagem sem que se considerem as circunstâncias em que ocorrem os enunciados e as funções a eles atribuídas.

Ainda que se possa questionar se os estudos lingüísticos desenvolvidos nas perspectivas apontadas no parágrafo anterior se incluem dentro da tradição gramatical, não há como negar que apontam para novas perspectivas de análise em todos os níveis, inclusive aqueles tradicionalmente considerados como próprios da gramática, como a sintaxe e a fonologia. Fillmore (1967), por exemplo, em seu famoso estudo de uma gramática de casos, sugere que há uma correlação hierárquica entre papel temático e a função sintática de um determinado termo. Já Searle (1969) relaciona forma lingüística a atos de fala específicos, ainda que registre que não haja vínculo necessário entre uma e outra. Ducrot (1972) busca estabelecer relações entre o uso de conjunções e orientações discursivas.

O que os exemplos todos mostram é que não é razoável supor que uma gramática descritiva não tenha implicações diretas do ponto de vista ideológico ou pedagógico. Se admitirmos, como estamos admitindo, que há um vínculo necessário entre a lingüística e o ensino de língua, assim como o há entre a ciência e o saber socialmente repartido, as opções de modelo de descrição lingüística implicarão um enfoque privilegiado, por parte daqueles que elaboram os programas de ensino, de determinados aspectos da linguagem.

A terceira caracterização de gramática oferecida por Possenti - “conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar” - é hoje senso comum nos estudos da lingüística, ainda que nem todas as linhas de pesquisa considerem-na digna de estudo (os estruturalistas clássicos, por exemplo, tenderiam a considerar este aspecto dentro da *parole* saussureana).

Perini, ao elaborar sua gramática descritiva do português escrito padrão (portanto, uma gramática do tipo 2), assume declaradamente esta perspectiva: gramática, em primeiro lugar, é um conjunto de “instruções programadas no cérebro; o que este livro chamado ‘gramática’ pode fazer é tentar representar esse conhecimento através de abstrações, tais como regras, classes, princípios, definições, etc” (Perini : 1995:52).

Segundo Noam Chomsky⁵, certamente o lingüista que mais apostou nesta perspectiva,

a língua é um fenômeno individual, um sistema representado na mente/cérebro de um determinado indivíduo. (...) Neste sentido, não existem dois indivíduos que tenham exatamente a mesma língua, mesmo se forem gêmeos idênticos criados no mesmo ambiente social. Duas pessoas podem se comunicar na medida em que suas línguas são suficientemente similares. (1988:36)

A partir desta assunção, Chomsky redefine radicalmente o objetivo da lingüística, incluindo-a dentro da psicologia. Mais do que descrever línguas, a função do lingüista seria a de compreender a emergência e o funcionamento da linguagem na mente humana, apostando na existência de uma base biológica (genética) comum à espécie humana. A gramática universal visaria, então, um grau de abstração e de poder explanatório que nenhuma outra proposta anterior jamais postulou. Nesta perspectiva, a descrição formal das línguas só interessa na medida em que oferece pistas para a compreensão do fenômeno mental. Para

⁵ As citações de Chomsky foram por nós traduzidas; as referências bibliográficas estão conforme a edição original.

Chomsky, os modelos elaborados pela lingüística são a base para a investigação do cérebro, assim como os modelos teóricos da química do século XIX levaram à descoberta dos elementos químicos.

É interessante notar que, dada uma definição de gramática como esta, duas decorrências importantes tornam-se inevitáveis:

1. Qualquer representação de língua enquanto fenômeno social é necessariamente uma abstração, uma representação idealizada do fenômeno individual, ou, na melhor das hipóteses, uma construção de natureza social. A idéia bastante comum de que a língua seria um tipo de fenômeno social, uma propriedade compartilhada por uma comunidade, não se sustenta na teoria chomskyana: “Qual comunidade?” Ele pergunta. - “Não há uma resposta clara a esta questão. (...) O termo ‘língua’ usado na linguagem comum envolve obscuros fatores sociopolíticos e normativos” (p.36).

2. A finalidade primeira dos estudos da gramática deve ser a caracterização dos elementos universais de todas as línguas, isto é, algo característico à espécie humana. Para tanto, interessaria conhecer os mecanismos através dos quais os indivíduos aprendem sua gramática e tornam possível a comunicação. Se se admite, como faz Chomsky, a existência de uma base gramatical específica e comum à espécie humana, então a tarefa da lingüística é a de construir uma teoria gramatical que dê conta deste fenômeno. Outro não era o objetivo dos gramáticos racionalistas de Port-Royal para quem a finalidade da gramática era explicar “a arte de falar”, sendo que “falar é explicar seus pensamentos por meio de signos que os homens inventaram para esse fim” (Arnauld e Lancelot, 1660:3), como, aliás, o próprio Chomsky tentou demonstrar ao escrever sua *Lingüística Cartesiana* (1966).

Em termos da lingüística chomskyana, trata-se de construir uma gramática universal, cujo objetivo seria “a caracterização das faculdades da linguagem geneticamente determinadas. (...) [Neste caso], uma gramática gerativa de uma língua específica (sendo que ‘gerativa’ quer apenas dizer ‘explícita’) é uma teoria relativa à forma e sentido das expressões desta língua” (Chomsky, 1986:18 e 3).

Não é preciso, contudo, assumir o princípio genético chomskyano para assumir o princípio de que cada indivíduo constrói uma gramática a partir das múltiplas interações lingüísticas, isto é, de que a gramática é, rigorosamente, um fenômeno individual.

Albano (1990), inserindo-se dentro da tradição kantiana do racionalismo crítico, afirma que “se é um retrocesso desprezar a especificidade da linguagem, é um retrocesso também explicá-la através de idéias inatas” (p.19). Sua intenção é reter da psicogenética piagetiana a idéia de que o conhecimento é construído com base na experiência subjetiva do indivíduo, não decorrendo, portanto, de sua herança biológica. Em outras palavras, a linguagem de cada indivíduo “se constrói a partir das condutas sensorimotoras neurofisiologicamente mais plásticas, isto é, mais capazes de se interligar a outras condutas sem perder a própria autonomia, a saber: a vocalização / audição e, alternativamente, na surdez, a gesticulação / visão”(p.15).

O símbolo, por sua vez, é tomado como um objeto público, resultado de longo processo de maturação. Dito decorre que a gramática, entendida como uma descrição do fenômeno individual em sua historicidade, “é uma idealização que racionaliza as irracionalidades remanescentes da história concreta da linguagem, aproximando-se, pois, gradativamente, ao longo da autogênese, de um sistema formal. Não é nem poderia ser anterior à lógica viva dos usos” (p.43).

A tese de Albano vem corroborar a posição de Franchi (1977, 1987) de que a linguagem se constitui como um objeto indeterminado, isto é, que não traz em si todos os elementos que estabelecem o sentido de um enunciado e, portanto, não se reduz à idéia de um código que transmite um conteúdo de um emissor a um destinatário.

Em artigo paradigmático sobre gramática na escola, Franchi (1987), defende que “uma gramática é o conjunto de regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação”. (p.42) E ainda que reconheça, como Chomsky, que a gramática, em primeira instância, deve ser entendida como “o sistema de princípios e regras formais de construção e interpretação das expressões de sua língua, interiorizado pelo falante” (p.45), empresta-lhe uma dimensão histórico-social que aquele autor nega: “essas regras têm, sobretudo, um fundamento histórico, antropológico: constituem uma práxis social e nela se constituem. Por isso, possuem um grau de indeterminação que as torna dependentes de um sistema cultural de representação e do contexto real em que as expressões se enunciam” (p.42). Uma das importantes diferenças, ainda que não a única, entre a concepção chomskyana e a que Fran-

chi apresenta está na recusa, por este último, da perspectiva inatista. Franchi sugere que sua concepção de linguagem teria melhor guarida em uma teoria do conhecimento como a de Piaget, mas não desenvolve este ponto.

A grande novidade está exatamente na idéia de não ver a linguagem como algo fechado e definitivo, mas sim como uma “atividade constitutiva quase-estruturante”, já que

as expressões das línguas naturais não tomam, como uma linguagem formalizada utilizada no cálculo de uma teoria fatural, um domínio de interpretação uno e semanticamente coerente. Ao contrário, as estruturas formais da língua, tomadas em seus vários níveis (fonético-fonológico, morfossintático, etc) funcionam efetivamente como recursos expressivos, que os falantes agenciam em suas múltiplas estratégias de constituição dos sentidos. A existência de recursos concorrentes, redundantes, complementares, dispensam a linguagem de construir uma sintaxe determinada completamente. Desta maneira, a gramática, mesmo em nível individual, está sempre sendo feita a partir de uma base formal anterior historicamente construída. (Franchi, 1977:22)

O autor conclui que

a gramática não somente não é ‘restritiva’ ou ‘limitante’, mas é mesmo condição de criatividade nos processos comunicativos mais gerais. E isto em dois sentidos: enquanto conjunto de processos e operações pelos quais o homem reflete suas experiências no mundo e com os outros, podendo inclusive viajar, por meio deles, a universos inimagináveis possíveis; e enquanto sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas, que permite não somente ajustar as expressões aos propósitos e intenções significativas do locutor, mas ainda marcar, cada texto, com a marca de um estilo, não menos expressivo por ser estilo. (Franchi, 1977:42)

Geraldi, recolocando o sujeito no centro da ação lingüística dirá que

a língua (no sentido sociolingüístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem a cada vez a (re)constrói. (Geraldi, 1991:6)

A língua, enquanto produto histórico e quase-estruturante, resultará tanto das “ações com a linguagem e sobre a linguagem” que os sujeitos realizam, como da “ação da linguagem” (já que esta é histórica e trabalho de muitos) sobre estes mesmos sujeitos.

Aceita esta estipulação de língua e de gramática, torna-se necessário reconhecer que o estabelecimento de qualquer gramática, seja descritiva (do tipo 2, na caracterização de Possenti), seja de fixação de normas de uso (gramáticas do tipo 1) recorta apenas uma parte das possibilidades de construções gramaticais e é absolutamente provisório, além de enviesado. O estabelecimento de uma norma, por sua vez, constrói novas possibilidades (inevitáveis) de ação dos sujeitos sobre a língua. Esta conclusão obviamente não invalida ou questiona o trabalho em si do gramático, em qualquer nível em que ele se dê, mas o insere

dentro de uma perspectiva maior, na qual se dá efetivamente a realização das ações linguísticas (e da gramática a elas subjacentes).

Síntese

Propusemos nesta seção discutir o conceito, ou conceitos, de gramática predominante nos estudos linguísticos e nas práticas de ensino de língua. No entanto, tornou-se inevitável, ainda que ligeiramente, discutir também o conceito de língua, já que uma das coisas que se percebeu foi que cada conceito de gramática se assenta em uma determinada concepção de linguagem. Pudemos constatar que efetivamente, com afirma Bechara, há sim diversas representações do que seja gramática, ainda que a confusão não se resolva do modo como ele gostaria. Mesmo sabendo que as múltiplas representações vão continuar a existir (até porque decorrem das representações ideológicas presentes na sociedade e das opções teóricas de pesquisadores e estudiosos da língua), vamos estabelecer um conjunto de caracterizações de gramática, caracterizações estas provenientes de diferentes ângulos e concepções sob as quais a língua pode ser estudada e dos diferentes objetivos a que se propõe responder ou servir:

1. Em primeira instância, gramática é o “sistema de princípios e regras formais de construção e interpretação das expressões de sua língua, interiorizada pelo falante” (Franchi, 1986:45). Não importa, no nível de análise em que nos colocamos, se este sistema decorre de uma base inata ou de algum outro processo cognitivo.

2. Esta gramática, enquanto sistema simbólico, é um produto sócio-histórico quase-estruturante, oferecendo ao sujeito recursos expressivos vários com os quais ele produz sua fala. Estes recursos são, por si sós e isoladamente das condições de produção dos enunciados, insuficientes para construir os sentidos implicados no ato de fala.

3. A instância de realização da língua (e da gramática) é sempre o indivíduo, que se constitui enquanto sujeito da linguagem através de sua inserção histórica. A criatividade assim se manifesta no interior das possibilidades oferecidas pelo sistema.

4. O que se denomina língua de uma comunidade, a rigor uma abstração, é uma representação historicamente constituída, sendo múltipla e variada, mesmo na modalidade

escrita. No caso das sociedades letradas, a representação de gramática confunde-se com os preceitos normativos, cuja motivação é de natureza extralingüística.

5. As tentativas de explicitação dos procedimentos gramaticais próprios das gramáticas internalizadas, produzidas a partir de diferentes orientações teóricas, constituem modelos ou teorias sobre a língua - com suas metalinguagens correspondentes - e são identificadas como gramáticas descritivas.

6. Processos histórico-sociais impõem normas de uso e de avaliação das diversas variedades (e de suas gramáticas). As variedades lingüísticas de prestígio são chamadas de norma culta; à escrita (norma escrita), corresponde um sistema notacional convencional, um conjunto de regras de uso em nível da frase e um léxico dicionarizado que estabelece formas fixas de representação das palavras (assim, por exemplo, formas como [a'sukar], [a'suka] ou [a'sukra] são grafadas *açúcar*, o que faz com que [a'sukar] seja considerada a forma oral mais correta). Cabe anotar que “ninguém no Brasil tem o português padrão [entenda-se: norma escrita] como sua língua nativa” (Perini, 1995: 36).

7. O que se chama de língua culta, norma culta, língua da gramática é a idealização de uma certa modalidade do português, fortemente enviesada e normativa. Tem muito mais efeito político-ideológico do que lingüístico. A esta norma culta corresponde, como modelo de descrição do português, a Gramática Tradicional, a qual, apesar de não ser mais praticada pelos estudos de lingüistas é fortemente respaldada no senso-comum e na tradição.

2. A norma e o conceito de correção

A gramática apareceu depois de organizadas as línguas. Acontece que meu inconsciente não sabe da existência de gramáticas, nem de línguas organizadas. E como Dom Lirismo é contrabandista...
(Mário de Andrade)

A gramática do certo x errado

A atividade normativa dos usos de uma língua e a atividade valorativa das formas lingüísticas são, em uma certa dimensão, constitutivas das comunidades de falantes, independentemente de seu letramento, relação entre seus membros ou forma de organização econômico-social, articulando-se ao esforço coletivo para garantir a eficiência comunicativa e a identidade dos membros, assim como a sentimentos estéticos, usos especializados (por exemplo, textos religiosos, mitos, poesia, etc). É através dela que os sujeitos determinam os usos adequados de sua língua para cada situação, escolhem e valoram formas lingüísticas, avaliam comportamentos, como bem se pode perceber no estudo da fala de pequenas comunidades lingüísticas (Rosemblat, 1967). Este aspecto tem sido pouco considerado nos estudos lingüísticos, talvez porque a atividade normativa nas sociedades letradas tenha sido incorporada pela tradição escrita e pela escola e se estendido a todas as circunstâncias de uso da língua, de tal modo que passou a ser vista como uma espécie de sanção externa. Conforme Câmara Jr. (1977:86), “nas sociedades mais evoluídas a correção se torna força patente no que se chama disciplina gramatical”.

Basta, no entanto, observar o diálogo entre crianças de dois e três anos ou de uma criança com um adulto para perceber o quanto elas ajustam suas falas em função de comentários que umas fazem sobre a fala das outras. Este ajuste se faz em todos os níveis lingüísticos, podendo ocorrer tanto conscientemente, quando um falante intervém no discurso de outro para apresentar-lhe um determinado padrão, seja de pronúncia, seja de uso de uma expressão determinada, como inconscientemente, quando o próprio falante tenta ajustar sua fala à de seus parceiros. Trata-se evidentemente de um processo de construção de identidade e de valor lingüístico, como bem exemplifica Labov (1972) em seus estudos sociolingüísti-

cos sobre a fala dos *peer groups* ou sobre a pronúncia dos ditongos [ai] e [aw] dos ilhéus de Martha's Vineyard (Labov, 1972 219..). Em um nível mais apurado, este processo constrói formas de registro específicas, como, por exemplo, na literatura e na liturgia, assim como uma consciência lingüística coletiva.

As gramáticas, apesar de muito posteriores à emergência da língua, surgiram em grande parte devido à própria invenção da escrita, fortemente vinculadas à prescrição de bem falar. Grande parte delas foi produzida com a finalidade específica de ensinar uma modalidade de língua ou uma língua estrangeira. Muitas não passavam de listas de palavras traduzidas, com o modo como deviam ser pronunciadas, ou de formas populares a serem evitadas. Outras se constituíam em manuais de versificação, particularmente no fim da Idade Média e início do Renascimento. Outras, ainda, seriam manuais de retórica. Câmara Jr., em sua história da lingüística, identifica a emergência da tradição normativa com o processo de diferenciação de classes sociais:

O estudo da linguagem surge a fim de conservar inalterada a linguagem *correta* das classes superiores em contato com os outros modos de falar dentro dessa sociedade. É este tipo de estudo que cria o que, tradicionalmente, chamamos de *gramática*. *Ele não possui gramática* significa que o falante em questão não dominou os traços lingüísticos mantidos pelas classes superiores como marca de seu *status*. (1975:10)

A distinção entre oralidade e escrita e a conseqüente percepção de que o padrão estabelecido para esta se impunha como paradigma de avaliação também daquela só se estabeleceu definitivamente com o advento da lingüística moderna. Ao buscar formular as bases formais da ciência lingüística, privilegiando a fala e a sincronia como aspectos fundamentais do estudo da linguagem, Saussure (1916) apontava para o fato de que a língua tem uma tradição oral independente da escrita e é bem diversamente fixada, sendo, portanto, um equívoco querer avaliar a língua oral a partir da representação escrita. Mas alertava que “a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal” (p.34). E oferecia quatro razões para este prestígio da escrita:

1. a impressão de objeto permanente e sólido que tem a imagem gráfica;
2. o fato de as impressões visuais serem mais nítidas e mais duradouras que a impressão acústica;
3. a existência de uma língua literária, com seus dicionários e gramáticas, bem como o fato de ser esta a forma ensinada na escola;
4. o fato de, em caso de desacordo entre fala e escrita, a última sempre se impor como legítima nas representações sociais da língua. (Saussure, 1916, 35)

E concluía sua análise de forma categórica: “a escrita se arroga, neste ponto, uma importância a que não têm direito.” (p. 36)

Há, portanto, na tradição das sociedades de escrita uma estreita ligação entre tradição escrita, gramática e norma, referendando uma determinada modalidade lingüística como sendo a correta e a que deve servir de modelo para a produção e a avaliação de enunciados. “Uma gramática que pretenda registrar e analisar os fatos da língua culta deve fundar-se em um claro conceito de norma e de correção idiomática”, dizem os conceituados gramáticos Cunha e Cintra (1985:4) na introdução de sua *Nova Gramática do Português Contemporâneo*.

Este fato é evidenciado pelos resultados de uma pesquisa realizada por Neves junto a professores de primeiro grau da rede pública de ensino do estado de São Paulo a respeito da representação que estes têm de gramática: “Os professores na sua totalidade mostraram que consideram sua grande missão oferecer um ensino que permita que seus alunos falem e escrevam de acordo com as regras vigentes na gramática tradicional, o que é considerado, sem dúvida, como ‘escrever melhor’.” (1990:46).

O reconhecimento por parte da lingüística de que todas as línguas e variedades têm o mesmo estatuto lingüístico, de modo que não se pode falar em línguas ou variedades melhores ou piores, obrigou os defensores da Gramática Tradicional a recusar uma tradição gramatical considerada purista para poder insistir na defesa do ensino da norma culta.

Assim, Cunha e Cintra, em uma seção de sua gramática, cuja simples existência já chama a atenção (“A noção de correto”), afirmam que:

Os progressos dos estudos lingüísticos vieram mostrar a falsidade dos postulados em que a gramática logicista e latinizante esteavam a correção idiomática e, com isso, deixaram o preceptismo gramatical inerte diante da reação anticorretista que se iniciou no século passado e que vem assumindo, em nossos dias, atitudes, não raro contaminadas de radicalismo ideológico.

Por outro lado, à idéia, sempre renovada, de que o povo tem o poder criador e a soberania em matéria de linguagem associa-se, naturalmente, outra - a de considerar elemento perturbador ou estéril a interferência da força conservadora ou repressiva dos setores cultos. (Cunha e Cintra, 1985:4)

Ainda que em sua defesa da norma (entendida como aquilo que é o correto) os autores reconheçam a variedade e, mais ainda, afirmem que a própria norma não é homogênea, podendo “variar no seio de uma mesma comunidade lingüística” (p.7), é evidente sua reação

à ideia de que todas as variedades são igualmente corretas e eficientes em suas condições de uso. Cunha e Cintra, de maneira mais elegante do que faz Bechara, vêm com desconfiança a defesa da fala popular e insistem não apenas na defesa do padrão lingüístico culto, como também insistem que o falar dos setores cultos é superior. Não é por outro motivo que se propõem a fazer uma gramática da modalidade que chamam, segundo a tradição, língua culta.

Cunha e Cintra, é verdade, buscam articular a tradição gramatical com a lingüística contemporânea, incorporando em sua argumentação a crítica ao “preceptismo cego” e admitindo a noção de variabilidade. Admitem, assim, que a norma varia, manifestando-se, no caso do português, de maneira diferente em Portugal e no Brasil, ou em Recife, Rio de Janeiro e São Paulo. No entanto, não vêem problema no fato de que, em cada um destes lugares, o que se entende por norma padrão é sempre a variedade lingüística dos segmentos socialmente privilegiados, o que evidencia a relação entre o valor que se dá a esta variedade lingüística e a estrutura sócio-econômica.

Seu equívoco, contudo, está no não reconhecimento, em toda sua dimensão, das conseqüência da assunção de que todas as variedades são legítimas. Não se trata simplesmente de reconhecer que os modos de falar (os registros) se adequam às situações específicas (e disto todo falante tem consciência), mas sim de que a cada variedade lingüística corresponde uma gramática e diferentes níveis de registro e que, portanto, é somente no interior de cada variedade que a noção de correto poderia se estabelecer, e sempre a partir da consideração da situação de interlocução efetiva, de modo que determinado tipo de registro pode ser adequado em uma dada circunstância e totalmente inadequado em outra.

A acusação de que haveria radicalismo ideológico nesta concepção ignora completamente o fato de que a norma escrita se constituiu historicamente articulada a um grupo social, o qual obviamente, por ter mais oportunidades de manipulá-la, melhor a domina (Gnerre, 1985). O caráter ideológico da gramática está dado em sua própria origem:

Desde as primeiras análises lingüísticas levadas a cabo sobre as línguas-mãe, quer diretamente, como é o caso das análises fonéticas e morfológicas dos antigos gramáticos indianos, quer indiretamente, como é o caso das análises das unidades significativas, implícitas na elaboração de sistemas de escrita ideográfica (egípcia, chinesa, etc.), surge uma concepção de instrumento de comunicação como patrimônio cultural de uma classe no poder que individualiza na comunicação lingüística (falada e escrita) um instrumento de seu domínio baseado na organização (burocrática, escolar, etc.) de uma casta de intelectuais a quem está confiada a tarefa de transmissão de uma certa tradição cultural e da elaboração

de instrumentos de comunicação capazes de consolidar a ideologia das classes dominantes. (Rosiello: 1984:83).

O que mostra a história, ao contrário do que querem crer Cunha e Cintra, é que a escrita - e as gramáticas que se faziam em função dela - sempre foi um instrumento de organização cultural e de dominação das classes dominantes. O acesso de largas camadas sociais à escrita, algo historicamente muito recente (século XIX), certamente modifica sua função e sua distribuição nas sociedades industriais modernas, mas não acaba com os privilégios, já que ocorre uma redistribuição das funções da própria escrita.

De modo a sustentar sua posição normativa, estes gramáticos trazem à baila a noção de critério racional, emprestada de Adolf Norren, como instrumento de estabelecimento da norma (“o melhor é o que pode ser apreendido mais exata e rapidamente pela audiência presente e pode ser produzido mais facilmente por aquele que fala”) e uma idealização de comunidade lingüística, constituída pelos povos de língua portuguesa, para incorporar a idéia de Jespersen e Coseriu de que a norma advém da aceitação por parte dos falantes daquilo que se determina como padrão pela sociedade.

Há, entretanto, uma enorme diferença entre a estruturação formal de uma língua, que naturalmente estabelece formas regulares, de uma regulação externa que tenta se impor como padrão. A suposição de que seja necessária tal regulação para manter o padrão lingüístico de uma comunidade traz subjacente a idéia de que a tendência de evolução de uma língua é sua corrupção. Implica ainda a idéia de que a fala é assistemática e inconstante e, por isso, errada. A conclusão a que chegam Ilari et alii (1991) sobre a posição dos advérbios em português falado mostra o contrário:

Somos assim levados a concluir que a posição dos advérbios em português falado é extremamente regular. Tudo aquilo que pudemos observar em nossa análise dos advérbios contradiz a crença de que a língua falada é anárquica, opondo-se a uma língua escrita perfeitamente regrada. (Ilari et alii, 1991:133)

O que é evidente na fala dos gramáticos é que a língua culta, uma representação ideal de uma variedade lingüística racionalmente estabelecida, impõe-se como padrão oficial de uma comunidade letrada (a expressão oficial é comumente usada por gramáticos ao comentarem formas comuns na fala popular, mas não abonadas pela gramática normativa), sendo mais eficiente do que as outras variedades. Esta variedade seria aquela que está descrita nos

compêndios gramaticais e anotada nos dicionários e se constituiria a partir da fala dos setores cultos.

É esta representação de norma - e o que Mattoso Câmara (1975) chamou de “gramática do certo e do errado” - que, descolada de seus autores (sejam eles indivíduos, seja uma classe social), impõe-se para toda a sociedade e passa a ser de senso comum. Chama a atenção o fato de que, quando alguém faz alguma referência a uma questão de gramática, raramente diz de que gramática fala, qual seu autor, etc. Sem autoria, a gramática ganha foros de verdade absoluta, ainda que possa haver, no detalhe, muita disputa entre os autores.

Outras dicotomias

A oposição entre correto e errado, apesar de predominante no senso-comum e a mais freqüente nos compêndios normativos, não é a única distinção que se faz na análise de enunciados ou expressões lingüísticas. Outras dicotomias são usuais em trabalhos de lingüística e, menos freqüentemente, na prática escolar.

No entanto, não se pode crer que, por terem um estatuto mais científico, elas são neutras. Conforme diz Romualdo,

do lado dos estudiosos da linguagem, esse comportamento ganha contornos sutis. No curso da história, erigem-se costumeiramente razões, constroem-se explicações que permitem aos estudiosos da língua exercerem com segurança esse papel de censor de formas lingüísticas. É claro que essas posturas se revestem sempre de formulações diferentes, adaptando-se, portanto, às circunstâncias históricas em que emergem. (1983:85)

Lingua e fala

Talvez uma das mais conhecidas dicotomias que a Lingüística moderna produziu é a distinção entre *lingua* e *fala*, estabelecida por Saussure (1916). Para este autor, a língua, a parte social da linguagem, é um todo por si e um princípio de classificação; já a fala é um ato individual, multiforme e heteróclito; enquanto aquela é sistemática e regular, esta é assistemática e irredutível a qualquer categoria dos fatos humanos. Por isso mesmo, “é necessário

colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações” (p.16).

A dicotomia saussureana, ainda que não se confunda com o estudo do certo e errado e parta de motivações bastante distintas, reforça a idéia de que haveria um nível da linguagem mais sistemático e elaborado - uma norma, por assim dizer - , o que acaba mantendo o preconceito contra as manifestações desviantes. Muito já disse sobre o reducionismo lingüístico nos estudos científicos resultantes desta dicotomia. Do ponto de vista da prática pedagógica, por sua vez, é fácil dentro de uma tradição fortemente corretiva encontrar falas mais assistemáticas que outras. A mais evidente delas é aquela que contrapõe à norma, entendida como aquilo que é regular na fala de uma comunidade, a noção de desvio.

Seria interessante, neste sentido, aproximar a distinção *padrão x não-padrão* (em inglês, *standard x non-standard*) ao raciocínio saussureano. De modo a inscrever na pesquisa sobre variabilidade lingüística de uma determinada comunidade, ou de uma modalidade ou, até, da fala de um indivíduo, os sociolingüistas quantitativos estabeleceram níveis de fala, considerando diferentes fatores, tais como sexo, idade, etnia e classe social. Ora, o que se chama forma padrão resulta do parâmetro *classe social* e invariavelmente coincide com o registro dos segmentos sociais de maior prestígio. Isto significa dizer que a fala que se toma por referência é aquela legitimada pela própria tradição normativa. Assim, por exemplo, em um estudo sobre a marcação do plural no sintagma nominal em português, se dirá que *os vasos azuis* é o padrão e *os vasos azul* ou *os vaso azul* são não-padrão. Ora, não é possível deixar de identificar aí uma valorização, ainda que não necessariamente discriminatória, da forma que se identifica como própria de um grupo social.

Muito semelhante à distinção *padrão x não-padrão* é aquela que *opõe modalidade coloquial x modalidade formal*, sendo a primeira característica da linguagem oral cotidiana e a segunda do rigor lingüístico. Neste caso, confunde-se a noção de modalidade com a de registro e acaba-se por preconizar uma instância da língua (ou um uso lingüístico) em que a variação praticamente inexistisse. Como em qualquer variedade lingüística, seja a norma culta ou não, pode-se identificar diferentes níveis de registro e formalidade (o texto de uma missa popular pode não se conformar à norma culta, mas seguramente se caracteriza como um registro formal, em que se manifesta um trabalho particular do sujeito do discurso sobre

as formas linguísticas), não é possível associar registro formal com um padrão gramatical único. Ao fazer isto, o analista está apenas rerepresentando velhos conceitos gramaticais em outras bases, dando a impressão de que reconhece a variação linguística.

Adequação x não-adequação

Outra distinção bastante conhecida, desta vez oriunda da sociolinguística qualitativa, é aquela que, recusando a noção de *certo x errado*, propõe que os enunciados e expressões, do ponto de vista social, sejam considerados a partir da dicotomia *adequação x inadequação*. Assim, por exemplo, um determinado registro formal estaria tão inadequado a uma situação de interação informal, quanto um registro informal estaria inadequado a uma situação de interação formal. Um dos exemplos mais conhecidos é aquele que compara as formas linguísticas com a escolha de roupa: seria tão inadequado ir de calção a uma recepção social como ir de smoking à praia.

Esta dicotomia efetivamente enfraquece o poder coercitivo da gramática do certo e errado, mas não deixa de manter o preconceito linguístico em pelo menos dois aspectos: em primeiro lugar, porque pouco se aplica aos padrões escritos, que continuariam submetidos ao rigor da norma; em segundo lugar, e principalmente, porque certas variedades se tornam adequadas apenas para interações que se realizam entre seus falantes; em muitas situações, a única variedade supostamente adequada (podendo variar apenas o registro no interior desta mesma variedade) seria a variedade de prestígio, ou seja, a própria norma culta.

Savioli e Fiorin, em seu livro didático de leitura e produção de texto para o segundo grau, afirmam no capítulo “Norma linguística e argumentação”, que

em situações formais (nas cerimônias, nos discursos planejados, nos livros técnicos e científicos, nos comunicados oficiais, nos cartórios), deve-se usar uma variante especial da língua, a chamada língua padrão ou norma culta. Essa modalidade, que sempre corresponde ao modo de falar das camadas sociais mais prestigiadas socialmente, é a que vem descrita pelos compêndios gramaticais e assentada nos dicionários.

Desconhecer essa variante da língua é particularmente problemático para produzir textos quanto para compreendê-los.

Textos muito importantes são redigidos nessa norma, tais como as leis, os tratados científicos, os contratos passados em cartório, os livros didáticos, os manuais técnicos, etc. Não conhecer, portanto, essa variante pode acarretar prejuízos para quem lê esses textos: o falante pode não ter acesso a informações importantes por não dominar a própria linguagem através da qual são veiculadas essas informações.

Por outro lado, há inúmeras situações na vida prática em que o falante precisa saber usar a língua padrão. Nessas situações, cometer erros, transgredir as normas da língua culta pode ser desconceituante e até desqualificar o próprio conteúdo daquilo que se diz. (Savioli e Fiorin, 1990:222)

O que interessa observar é que estes autores, apesar de pautarem sua análise no conceito de adequação e buscarem encontrar uma relação entre norma e argumentação, identificando inclusive a norma culta com situações muito particulares de uso, supõem que só existam situações formais referenciadas nas práticas das “camadas sociais mais favorecidas”. Confundem, assim, a idéia de registro formal (que ocorre em qualquer variedade lingüística, decorrendo da situação de interlocução) com norma culta escrita (já que é efetivamente esta modalidade que informa os compêndios gramaticais), que se impõe com necessidade dogmática (“deve-se”). A não observância das regras estabelecidas pelas gramáticas conduziria a sanções diversas, tais como a impossibilidade de compreensão e produção de textos (acrescente-se: escritos), a inacessibilidade a certas informações, a desqualificação do argumento ou a exposição do falante ao ridículo.

Ao assumirem esta posição, Savioli e Fiorin acabam por efetivamente negar o conceito de adequação lingüística, já que a referência de avaliação das formas lingüísticas passa a ser a norma culta, manifestada nas regras de uso. No entanto, sabemos, em primeiro lugar, que a norma culta oral não se conforma à norma ideal preconizada ou descrita pelos compêndios gramaticais; em segundo lugar, que o acesso efetivo aos conteúdos de discursos depende muito mais do acesso (e, portanto, do conhecimento) aos sistemas de referências que os informam do que o domínio de normas de construção de frase; em terceiro lugar, que os diferentes tipos de discurso não têm a mesma organização argumentativa e estilística, alguns deles apresentando uma estruturação muito particular, como é o caso das leis e da linguagem cartorial, para ficar em dois exemplos dados pelos autores, de modo que o conhecimento da norma não garante minimamente o acesso a eles; finalmente, em quarto lugar, que a avaliação dos falantes se faz primordialmente em função de sua inserção na escala social, sendo a desvalorização de sua forma lingüística uma conseqüência muito mais do que uma causa.

Do modo como tem sido usado, o conceito de adequabilidade tem efetivamente funcionado como uma espécie de eufemismo de erro.

Gramaticalidade e aceitabilidade

Uma distinção muito utilizada pelos estudos de morfossintaxe é aquela que contrapõe *gramaticalidade* a *aceitabilidade* e, no interior de cada uma destas possibilidades, uma forma afirmativa e outra negativa (*gramatical x agramatical* e *aceitável x inaceitável*). Enquanto a noção de gramaticalidade vincula o julgamento das expressões ao sistema formal da língua e se define a partir da aplicação de suas regras, a noção de aceitabilidade supõe a avaliação subjetiva, que considera fatores extralingüísticos.

Assim, poderíamos ter uma construção gramatical que não fosse, por razões de natureza social, histórica, etc, admitida pelos falantes (obviamente, admitindo o conceito de gramaticalidade, não é de esperar que uma construção agramatical possa ser objeto de avaliação subjetiva). Uma palavra como *abandonamento* é plenamente gramatical (compare-se com “acabamento”), mas inaceitável, pelo menos para muitos falantes do português.

No caso da derivação lexical, por exemplo, o português dispõe de vários recursos, como a supressão de um fragmento do termo de origem (a chamada derivação regressiva) ou colocação de afixos (e, neste caso, há normalmente mais de uma possibilidade). Assim, o sistema supõe que de *abandonar* pode-se tanto construir *abandono*, como *abandonação*, *abandonamento*, *abandonagem*. Todas estas palavras são gramaticais, na medida em que são previstas pelo sistema; no entanto, apenas a primeira está incorporada ao léxico regular do português.

A criação de neologias como as acima apresentadas é freqüente e resulta ou do desconhecimento pelo falante da forma estabelecida⁶ ou da impressão de que ela não expressa exatamente o que se quer dizer, fato freqüente no discurso científico e técnico.

Como o sistema lingüístico é apenas parcialmente determinado e, mais ainda, dispõe de diferentes estruturas formais, a avaliação nem sempre é segura e, portanto, adverte Pretti, “é mais fácil ao interlocutor decidir da lexicalidade de um vocábulo do que de sua aceitabilidade” (1989:161). Nas sociedades complexas, com larga tradição na escrita, são em última

⁶ Ver, por exemplo, a análise que faz Azevedo (1986) de criação de neologias registradas em redações de pré-vestibulares e universitários.

instância os gramáticos e os dicionaristas quem decide pela aceitabilidade de um vocábulo (e normalmente o fazem a partir da variedade de prestígio).

O caso da avaliação da gramaticalidade de vocábulos individuais é relativamente simples, porque a lingüística já dispõe de um inventário razoavelmente bem estabelecido dos morfemas gramaticais. No entanto, no que diz respeito às estruturas sintáticas, a questão é mais delicada, entre outras razões pela enorme diferença que há entre fala e escrita. O critério de aceitabilidade tem sido usado com freqüência por gramáticos chomskyanos na avaliação de determinados enunciados como subsidio para suas descrições. Neste caso, inverte-se a ordem, de modo que se admite como gramatical uma estrutura que a intuição do falante considere boa. O problema está em que, a não ser em casos relativamente óbvios, o falante, no caso de sociedades estratificadas e com larga tradição de escrita, tenderá a aceitar aquilo que aprendeu ou usa com freqüência, bem como considerar inaceitável certas construções admitidas pela gramática normativa. Assim, muitas construções admitidas como agramaticais talvez sejam apenas inaceitáveis. Isto é, estão previstas no sistema lingüístico e, por algum motivo, não foram atualizadas ou são de uso muito raro ou sofreram forte restrição normativa.

Não é o caso de questionar a legitimidade da atividade científica de estabelecer limites e parâmetros à análise. Sem ele, o conhecimento não se constrói. Mas é preciso perceber que todo recorte, seja mais ou menos subjetivo, mais ou menos preconceituoso, implica a exclusão de determinados aspectos, os quais, necessariamente passam a ter um estatuto marginal. É o que se costuma chamar, depois de Granger (1968), de resíduo. E, obviamente, as representações conseqüentes destas opções e descrições saem muitas vezes da órbita de suas teorias e impregnam a linguagem comum.

Há, assim, um interlaçamento entre as várias formas de avaliação de enunciados lingüísticos, produzindo sempre valores que se sobrepõem às práticas lingüísticas e constituem os saberes sociais sobre estas mesmas práticas. Ademais, tem se tornado freqüente, mesmo em trabalhos baseados na lingüística contemporânea, confundir a noção de agramaticalidade com a noção de errado. Travaglia, por exemplo, ao caracterizar o conceito de gramática normativa em um livro dirigido a professores de português, afirma que “para esta concepção a gramática seria vista como algo definitivo e absoluto e para ela seriam **agramaticais** frases

como *eu vi ele ontem, os meninos saiu correndo, me empresta seu livro, vende-se frangos, o homem que sai com ele, nós trabaia pros homi, o chefe pediu para mim dizer a vocês que está tudo bem*, perfeitamente permitidas pela gramática de variedades não cultas da língua” (1996:26). Ora, o conceito de agramaticalidade surge dentro de uma proposta de estudos da linguagem em que interessa pelo contraste explicar o funcionamento da língua em função das frases possíveis (geradas pela gramática universal ou particular) e impossíveis (não geradas).

Os casos chamados agramaticais são, quase sempre, frases inventadas por lingüistas que, se a avaliação do pesquisador estiver correta, muito provavelmente não são produzidas por nenhum falante. A gramática normativa, referenciada na tradição gramatical e de base valorativa, não conhece o conceito de agramatical, de modo que os enunciados lingüísticos efetivamente produzidos são corretos ou errados. A aproximação dos conceitos de gramaticalidade e de correção é um equívoco decorrente da própria valorização de determinados padrões lingüísticos.

Norma culta x norma escrita

A reflexão até aqui desenvolvida nos obriga a retomar a discussão a respeito da chamada gramática normativa. Em primeiro lugar, é preciso ter claro que ela não distingue a chamada norma culta oral, entendida como a variedade lingüística efetivamente falada pelos segmentos sociais privilegiados, da norma escrita. Conforme ensina Câmara Jr., ao comentar as dificuldades relativas ao ensino escolar da língua portuguesa:

Talvez mais perturbadora ainda tenha sido a indistinção entre uso falado e uso escrito, com a atenção toda voltada para este, e o fato de não reconhecer naquele a possibilidade de 'registros' diversos, conforme a situação concreta que se depara ao falante (uma conversa no meio familiar, ou um intercâmbio na condição em que inglês se chama 'formal', isto é, caracterizada por certo cerimonial de intercurso, e assim por diante). Na própria língua escrita, o vazo de estear a regulamentação em 'exemplos de bons escritores' levou a uma confusão de dois registros, pelo menos: o da língua escrita e o da língua literária, em sentido estrito, com finalidades estéticas que dominam os canais de expressão. (Câmara Jr., 1971:10)

Em certa medida, a norma culta apresentada pelos compêndios gramaticais funciona como um paradigma de correção de alguns aspectos do uso da língua (principalmente a

morfossintaxe e particularidades de estilo). Pode-se dizer que a maioria das pessoas não tem um objeto claro em sua mente quando se refere à norma culta, mas apenas uma *representação* deste objeto. De fato, objetivamente, a gramática normativa nada mais é que *um conjunto de regras que estabelecem as condições de certos usos da língua em circunstâncias determinadas*.

Efetivamente, pode-se falar não em dois tipos de norma, como quer Bechara, mas sim em duas representações de norma culta:

1. aquela que se manifesta como uma espécie de língua ideal e que resulta da prática de determinados gramáticos, presa à tradição escrita. Esta norma, que atua ideologicamente sobre as representações que as pessoas têm do que seja língua e gramática, por força de determinantes históricos e político-sociais, estipulando um padrão de correção, seria exatamente aquela que Barros define como língua culta:

Peculiar às pessoas de instrução escolar. Segue a língua-padrão prescrita pela gramática. É de uso muito restrito, pois se constitui em privilégio de número muito reduzido de falantes. (Barros, 1985:29)

2. aquela que efetivamente resulta da prática social, correspondendo à fala dos segmentos socialmente favorecidos. Trata-se de uma variedade bastante diferente da chamada língua padrão, com características sintáticas muito particulares, ainda pouco descritas, a não ser em níveis superficiais.

Mais ainda, caberia distinguir objetivamente *norma escrita* - entendida como uma convenção social com regras relativamente explícitas no que diz respeito à ortografia, concordância nominal e verbal e regência e, no uso de determinadas expressões lexicais - das variedades de prestígio, que constituiriam as *normas cultas faladas*, com grande variação dialetal e bastante distintas da norma escrita. Exemplo típico de norma escrita explícita são os compêndios gramaticais, os dicionários e, mais recentemente, os manuais de estilo e redação dos principais jornais brasileiros.

Os estudos desenvolvidos com base nos dados do projeto NURC (Castilho, 1989; 1991 e 1993; Castilho e Basilio, 1996; Ilari, 1992; Preti, 1995) deixam evidente que a norma culta urbana falada difere do padrão escrito em todos os níveis, inclusive nos casos de registro formal. Tais diferenças se manifestam nas estruturas sintáticas, nas frequências lexicais e na própria organização discursiva.

O que ocorre é que costuma-se tomar como único padrão de referência e correção lingüística a primeira representação de norma acima estipulada, não se percebendo exatamente que a norma culta oral não corresponde à escrita, ainda que idealmente possa em alguns aspectos ter a gramática da escrita por padrão de correção. Para muitos, aliás, quando se fala em norma culta, está-se incluindo o uso da escrita. Savioli e Fiorin, por exemplo, ao apresentarem um raciocínio que busca estabelecer relações entre norma lingüística e argumentação, classificam “os desvios da norma culta mais comumente cometidos” em quatro grandes níveis, sendo que o primeiro deles diz respeito à ortografia, incluindo “acentuação gráfica, uso de sinais de pontuação, uso das letras ao grafar as palavras e uso do acento indicador de crase” (Savioli e Fiorin, 1990: 231).

A confusão entre norma culta e padrão escrito decorre da longa tradição de se analisar os fatos da língua a partir da representação escrita que se faz dela. Apesar de se ter bem estabelecido, pelo menos desde Saussure, que a oralidade se organiza diferentemente da escrita, apenas recentemente, com os estudos da sociolingüísticas e das gramáticas das línguas faladas, é que se pôde estabelecer mais claramente que o padrão escrito não é a expressão gráfica de nenhuma modalidade oral, nem mesmo da norma culta.

Outro equívoco bastante freqüente na tradição gramatical, e diretamente articulado ao anterior, é confundir as duas normas cultas com níveis de registro da fala dos segmentos cultos, considerando a primeira como sendo a norma padrão e a segunda a norma familiar ou coloquial. Os níveis de registro, particularmente a distinção entre registro formal e informal, efetivamente tem sido bastante produtivo nos estudos lingüísticos, mas não se confundem com a questão da norma culta ou do idioma nacional; de fato, qualquer variedade lingüística, seja ou não a dos segmentos socialmente mais favorecido, apresenta diferenças conseqüentes da situação discursiva.

Esta confusão, aliás, se manifesta ainda em outro ponto: a norma culta, tal como entendida na tradição gramatical, sempre se fez acompanhar de uma teoria gramatical - a Gramática Tradicional -, já que seria a única digna de ser gramaticalizada (novamente, o erro clássico dos gramáticos alexandrinos mostra sua força). Com isso, o que acaba se entendendo por gramática normativa é a valorização de uma modalidade lingüística que se

respalda na normatização do uso da escrita para se impor à oralidade combinada com uma gramática do tipo 2.

Alguns exemplos

De modo a melhor perceber o funcionamento da norma como prática ideológica e de construção de uma representação de correção linguística na dinâmica da sociedade brasileira contemporânea, façamos a análise de alguns exemplos em que a preocupação com a norma se manifesta contundentemente.

Exemplo 1: *Um caso antigo*

Em certa passagem de *Inocência*, romance de Visconde de Taunay, Cirino, um médico andarilho, diz a Manecão, pai de Inocência, a qual está acamada com maleita:

- Agora meu amigo, disse o moço depois de pequena pausa, estou às suas ordens; podemos ver a sua doentinha e aproveitar a parada da febre *para mim** atalhá-la de pronto. Em tais casos não gosto de adiantamento.

* (nota de rodapé): É este erro comum no interior de todo o Brasil, e sobretudo na província de São Paulo, onde pessoas até ilustradas nele incorrem com freqüência. (Taunay, 1872:42)

Apesar de o registro de Taunay ter mais de 120 anos e de construções do tipo *para mim atalhar* serem próprias da norma culta falada, a gramática normativa insiste em desautorizar tal construção, sob a alegação de que, em casos como este, a primeira pessoa do singular é o sujeito do verbo e, portanto, o pronome deveria estar no caso reto. No entanto, a mesma tradição gramatical considera legítimas construções com verbo causativo, como *deixei-o entrar*, interpretando *o entrar* como oração subordinada substantiva objetiva direta e o pronome oblíquo *o* como sujeito de *entrar*, analogamente a *deixei que ele entrasse* (Bechara, 1979:243).

Há duas razões básicas para esta diferença de tratamento. Em primeiro lugar está a origem do fenômeno: enquanto *para mim atalhar* manifestar-se-ia em situações de oralidade, principalmente na fala de falantes hipoteticamente incultos (a presença de *até* na referência a *pessoas ilustradas* de Taunay deixa isto claro), *deixei-o entrar* é uma estrutura própria do padrão erudito e de certos registros escritos (a forma freqüente *mandei ele entrar* é

igualmente condenada). Em segundo lugar, está o peso da tradição gramatical, que fundamenta-se em um discurso diacrônico: conforme registra Haug (1986:92), “tal interpretação é fundamentada na sintaxe latina, [que apresenta] em orações infinitivas, subjetivas ou objetivas diretas o sujeito no acusativo”.

Tal fundamentação teórica resulta apenas do desejo subjetivo do analista, não encontrando nenhum respaldo em uma descrição isenta do sistema pronominal do português brasileiro contemporâneo. A ocorrência de *mim* registrada por Taunay apresenta um padrão muito regular, exigindo a regência da preposição; o caso do *ele* em função de objeto direto, por sua vez, decorre da tendência de usar o chamado pronome de caso reto em todas as funções gramaticais, fenômeno que se manifesta inclusive na primeira pessoa (*leva eu*).

Em suma, a descrição (e não importa, para efeito desta discussão, se a descrição é adequada, mas sim legitimada) sustenta a idealização normativa construindo a ilusão de um nível lingüístico em que as formas são sempre regulares e bem estabelecidas. Objetivamente, esta idéia não se sustenta nem mesmo no uso da escrita, cuja variação intensa tem sido pouco considerada. Muito do que se tem entendido como norma não passa, na verdade, de uma opção de estilo que se constitui em função do próprio gênero textual.

No entanto, a força da tradição é tanta que, mesmo entre aqueles que se opõem a uma visão lingüística dogmática e da perspectiva tradicional de ensino, a associação de gramática com norma culta se imiscui em seu discurso, como mostra o exemplo 2.

Exemplo 2: Ainda não é o caso

Questão 3:

Nas suas aulas de gramática, você deve ter estudado a conjugação dos verbos irregulares. Esse conhecimento é necessário na escrita padrão. Nos trechos abaixo encontram-se formas verbais inadequadas.

I. [Os Astecas] não só conheciam o banho de vapor, tão prezado na Europa, como mantiam o hábito de banhar-se diariamente. (Superinteressante, outubro/1992).

II. Um grupo de defesa dos direitos civis ameaçou intervir se o juiz Mike Mcspadden ir adiante com seu plano de aprovar o pedido de castração. (Folha de São Paulo, 13.02.92)

- a) identifique as formas verbais inadequadas.
 - b) que formas deveriam ter sido empregadas?
 - c) Como se poderia explicar a ocorrência das formas inadequadas, nos trechos acima?
- (Vestibular UNICAMP - 93)

Em seu comentário sobre a questão do vestibular da UNICAMP acima transcrita, Abaurre e Possenti, após chamarem a atenção para o fato de que a dificuldade de identificação das formas por parte dos vestibulandos resultaria em parte do nível de consciência linguística, afirmam que:

É também por razões sociais que os falantes deixam de ser sensíveis a outras formas que também representam **violações da norma culta**. (...) [Estas ocorrências] são cada vez mais frequentes na fala de pessoas socialmente bem classificadas por critérios sócio-econômico-culturais. (...) Pode ser que este seja um sintoma de que um dia haverá forte pressão para a sua **gramaticalização**, isto é, para que deixem de ser caracterizadas como erros. Mas, certamente, este não é o caso, *ainda*. (Abaurre e Possenti, 1993:39; itálico no original; grifo nosso)

À primeira impressão, não haveria em que discordar dos autores. Qualquer compêndio gramatical informa que o futuro do subjuntivo de *ir* é *for*, não se podendo dizer que haja aceitação/gramaticalização da segunda forma. No entanto, se se trata de um traço linguístico freqüente na fala de pessoas bem classificadas, caberia ao gramático descritivo anotá-las como próprias da norma culta falada. Gramaticalização, dentro do contexto em que se apresenta, tem de ser interpretada como *passar a ser admitida pela norma escrita*. É o que sugere a presença destacada do *ainda*.

A questão que se coloca não é, então, propriamente de gramaticalização, mas sim de avaliação de formas gramaticalizadas, pelo menos em algumas instâncias linguísticas.

A reflexão metalingüística nasce em decorrência do contato interlingüístico, que aguça e faz avançar a reflexão metalingüística para níveis jamais experimentados. Em uma situação em que há conflito e, além de conflito, um grupo que tem poder e força superior a outro, submetendo-o política, econômica ou militarmente, a questão da identidade linguística ganha outra dimensão. Nessas circunstâncias, um grupo pode impor sua língua ou sua maneira de dizê-la como sendo a correta, a mais bonita.

Trata-se, então, de resolver que lugar será destinado ao conflito político-ideológico linguístico: ele é externo à língua ou é parte constitutiva dela, da mesma forma que o conflito é parte constitutiva da realidade humana?

Isso pode nos dizer algo sobre o momento em que uma forma linguística pode ser considerada socialmente aceita e, em algum sentido, gramaticalizada. Gramaticalizar significaria, então, não simplesmente o uso da forma, mas sim algo como sua exclusão de uma lista

das formas estigmatizadas. Isso é importante porque coloca como parte constitutiva da língua a avaliação dos próprios falantes sobre ela.

Exemplo 3: O anúncio do gramático

O texto abaixo foi publicado na Folha de São Paulo como propaganda de um manual de correção gramatical (*Não erre mais*) de Luiz Antônio Sacconi:

PÔ, NÃO ENCHE O SACO!

É simples: o imperativo negativo toma emprestadas as formas do presente do subjuntivo (encha, enchas, encha, enchamos, enchais, encham). Portanto, o imperativo negativo do verbo encher é: não enchas, não encha, não enchamos, não enchais, não encham. (A primeira pessoa do singular não existe no imperativo, porque ainda não surgiu nenhum 'artista', em pleno gozo de suas faculdades, que desse ordens a si mesmo.)

Por isso, o presidente Collor, ao aborrecer-se ante a pergunta de um repórter, que queria saber quando ele voltaria a usar aliança na mão esquerda, foi tão clássico quanto o manchetista do jornal 'O Dia' e tão elegante quanto Dercy Gonçalves, ao dar uma topada em uma pedra, gritando 'pô, não enche o saco!'. (*Folha de São Paulo*)

Conforme anota o autor do anúncio, o ex-presidente da República, Fernando Collor de Mello, ao responder a uma pergunta impertinente de um repórter, usou uma forma linguística que, apesar de bastante freqüente, não corresponde à indicada pela gramática normativa. Se, no momento em que enunciou esta frase histórica, Collor estivesse preocupado com a correção gramatical, deveria ter dito *não encha o saco* ou ainda *não enchas o saco*. Isto porque, diz a norma, o imperativo negativo toma a forma do presente do subjuntivo.

Ainda que a descrição do imperativo seja bastante complexa, pode-se dizer que há uma tendência do português brasileiro contemporâneo de aproximar as formas do imperativo das do presente do indicativo. De acordo com Faraco, teria havido no processo histórico do português brasileiro uma especialização das formas de imperativo, havendo uma forma marcada e outra não marcada. "Como resultado da predominância de 'você' [no português contemporâneo], as formas 'canta' / 'não canta' não se associam ao pronome tu, mas a você. (...) O fato de o falante escolher uma ou outra forma não quer dizer que ele está trocando a forma de tratamento do interlocutor" (Faraco, 1986: 12 e 13).

O autor da frase em questão produziu-a como qualquer outro brasileiro. Como se trata de um discurso espontâneo e coloquial, não havia nada de errado com a gramática do então presidente, como aliás, ensina o próprio Sacconi:

Vale lembrar que a língua é um costume. Como tal, qualquer transgressão, ou chamado erro, deixa de sê-lo no exato instante em que a maioria absoluta o comete, passando, assim, a constituir um fato lingüístico. (Sacconi, 1990:12)

De fato, o erro de Collor foi outro: ele usou uma expressão grosseira. Por isso, pode-se dizer que, mesmo se adequada aos padrões preconizados pelas etiquetas da norma, sua fala é imprópria nas circunstâncias em que foi enunciada, já que não era de esperar que ele usasse termos chulos em público e na função de presidente da República. A questão do nível de registro, como se vê, depende muito mais do valor subjetivo e social das expressões do que da correção gramatical.

O corretor das falas alheias até se deu conta deste aspecto - por isso associa a frase de Collor com o estilo de Dercy Gonçalves -, mas não faz mais que um trocadilho. Além disso, tratou de publicar nos jornais da grande imprensa a frase chula, tornando-se, de algum modo, seu co-autor.

Exemplo 4: *O recado de Collor*

Em setembro de 1991, por ocasião da votação em segundo turno pelo Senado brasileiro de uma emenda constitucional que antecipava o plebiscito sobre o tipo de governo previsto para 1993, o então presidente Fernando Collor introduziu um novo elemento em seu estilo de fazer política, redigindo a seu porta-voz, Cláudio Humberto, um “bilhete informal” que causou bastante polêmica na imprensa:

Cláudio Humberto:

Não posso realizar o debate político pelos jornais, sempre sujeito está a interpretações diversas e subjetivas.

Chama-me a atenção os desdobramentos do resultado da votação, pelo Senado, da antecipação do plebiscito. Opiniões são dadas por alguns que se julgam donos da idéia, pais da concepção do sistema parlamentarista. Torcem o pé, fazem muxoxo, ficam emburrados, ‘enfants gâtés’ que são da política nacional. Não seria esta uma manifestação juvenil de presunção e imodéstia? Agora, desejam atribuir ao meu governo e a mim próprio o resultado do segundo turno. Eu pergunto: por analogia, creditaram a mim a vitória do primeiro turno? Ou será que são tão ingênuos a ponto de imaginar que aquele resultado seria alcançado sem o apoio do governo? (...)

Arrivistas, ‘aderentes’ de última hora à nossa causa, tomaram esta que é uma bandeira histórica, para tumultuar a implementação do novo sistema, obedecendo a valores e inten-

ções subalternas. Isto conturbaria o ambiente de paz e serenidade que precisamos para avançar com o processo de estabilização.

Nos encontramos em 1993. Até lá é necessário muito trabalho, tranqüilidade e maturidade.

O Brasil precisa da união de todos nós para superar as dificuldades que atravessa.

F. Collor

O bilhete foi manuscrito por Collor a bordo de um avião. Trata-se, em primeira instância, de uma comunicação informal, de cunho pessoal, e não um documento político. O interlocutor é identificado pelo nome, o texto está em primeira pessoa e não há nenhuma ordem ou comunicação oficial. Entretanto, uma leitura que considere as condições de produção do bilhete permite concluir que havia outro interlocutor (implícito) e que o autor o redigiu para que fosse publicado. Como se não bastassem as referências indiretas a alguns políticos e o estilo cuidado com que escreve, ao dizer, no final do bilhete “nos encontraremos em 1993”, o autor evidencia esta preocupação (não é razoável supor que um presidente da República fique mais de um ano sem encontrar-se com seu porta-voz).

O jornalista Clóvis Rossi, além de fazer a análise política do texto anota que o presidente cometeu um erro de concordância em seu bilhete (e não foi o único a perceber o deslize; o erro mereceu destaque em vários jornais). De fato, no segundo parágrafo, ocorre, conforme o padrão vigente na norma escrita, um erro de concordância verbal (“Chama-me a atenção os desdobramentos”). Trata-se de um descuido em uma construção com sujeito posposto e distante do verbo, o que o caracteriza como uma ocorrência típica até de norma culta. No entanto, é evidente que, ao acusar o erro, o analista político visava, mais que corrigir a gramática, desmerecer o autor do texto diante da opinião pública.

Este exemplo, à primeira impressão, estaria corroborando a tese de como é importante saber bem a norma. No entanto, registre-se que o autor do bilhete é pessoa instruída, com escolaridade superior, e escreve dentro dos padrões da norma culta. Além disso, o entendimento do recado de Collor independia do conhecimento da regra de concordância.

Finalmente, e este é o ponto, apesar de ter sido o único a ser notado, o erro de concordância não foi o único deslize do presidente no uso da norma escrita. No trecho “isto conturbaria o ambiente de paz e serenidade que precisamos para avançar com o processo de estabilização”, o presidente desconsiderou a regência dos verbos *precisar*, que pede preposição, e *avançar*, que não pede preposição. O penúltimo parágrafo, por sua vez, inicia com

pronome átono (“nos encontramos em 1993”), coisa que a norma não admitiria. No entanto, o jornalista não identificou os outros casos de discordância com o que prescrevem os manuais de gramática. Como explicar este fato?

A resposta está no modo como diferentes transgressões àquilo que a norma canônica estabelece como correto é avaliado. Efetivamente, as formas variantes podem ter graus de maior ou menor saliência, seja em função de sua identificação com a fala de um determinado grupo social, seja porque faz parte dos casos evidenciados pela prática normativa.

De acordo com Pretti, em sua apresentação ao volume II das transcrições de diálogos do projeto NURC (Norma Urbana Culta),

o ideal da atividade lingüística consistiria em que cada usuário, individualmente considerado, tivesse à sua disposição as variedades lingüísticas adequadas para, com elas, atender convenientemente às situações de comunicação. (...) São as oscilações naturais do uso lingüístico do falante, aliadas ao natural contato entre os grupos sociais em uma comunidade, que explicam a eventual ocorrência na linguagem de falantes cultos de estruturas sintáticas e vocabulário tipicamente coloquiais, afetivos, gírios, em aparente desacordo com sua escolaridade. (1987:4)

É verdade que o lingüista está se referindo a situações de fala, enquanto o exemplo em análise remete a um contexto de escrita, situação em que o constrangimento formal é muito maior. No entanto, admitindo que a fala permeia a escrita, haverá sempre um espaço de intersecção, que se torna maior à medida que se reduz a pressão normativa, como é o caso de características gramaticais que não sejam identificadas como erro pela avaliação subjetiva dos falantes. Isto será tanto mais possível quanto menor for a insistência das instâncias reguladoras (a escola, os revisores gramaticais) sobre a regra, tornando-as menos salientes.

Todas as quatro ocorrências consideradas erradas são, sem dúvida, características da norma culta urbana e, portanto, pertencem à gramática desta variedade. Conseqüentemente, são menos visíveis para aqueles que a praticam e nada estigmatizadas. O caso da concordância verbal é apenas o mais evidente, um caso inquestionável, por assim dizer, que não passa pelo crivo subjetivo. A regência verbal, por sua vez, é um dos lugares onde a norma é mais variável, admitindo várias possibilidades. No caso da posição do pronome, é possível imaginar que o jornalista a tenha visto, mas preferiu considerá-la como própria da norma brasileira, já defendida desde os modernistas:

Pronomes? Escrevo brasileiro. Se uso ortografia portuguesa é porque, não alterando o resultado, dá-me uma ortografia. (Andrade, M, 1922:32)

Sirva de exemplo o conhecido poema de Oswald de Andrade:

Exemplo 5: *Norma brasileira*

PRONOMINAIS

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da nação brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro

(Andrade, O., 1927)

O poema de Oswald de Andrade, escrito na década de 20, constrói-se em cima de um jogo antitético que, seguindo a estética modernista, opõe, de um lado, a língua oficial baseada nos cânones portugueses, assumida pela escola (*a gramática do professor*) e por aqueles que querem subir na vida (*o mulato sabido*), e, de outro, o falar cotidiano da gente brasileira, cordial e miscigenada (*o bom negro e o bom branco*), de poucas regras e modos alegres (*deixa disso camarada*). A ironia do autor ganha colorido quando joga com o duplo sentido de *da nação* (da pátria e danação) para caracterizar o caráter descomprometido da cultura brasileira. Neste sentido, mais do que simplesmente insurgir-se contra a regra, o poeta expressa uma avaliação do próprio comportamento, inclusive linguístico, do brasileiro.

Vale registrar que, neste caso, a prosódia do português brasileiro, em que os clíticos muitas vezes ganham independência fonética, contribui para que as regras de colocação pronominal prescritas pela tradição gramatical praticamente desapareçam da fala e só se manifestem em textos escritos monitorados ou enunciados orais construídos com base em um certo padrão de escrita.

A frequência da ocorrência em textos escritos formais, literários e não literários, de frases iniciando com pronomes átonos enfraquece o poder normativo, criando antes um caso de variação de estilo do que propriamente uma transgressão. Sirvam de exemplo as ocorrências abaixo transcritas de textos escritos por autores que indubitavelmente escrevem e falam segundo a norma culta (os grifos são nossos):

1. Creio que sua originalidade está em que, a partir das concepções metafóricas que a língua fornece, leva essas concepções às últimas conseqüências, montando uma atmosfera, um quadro vivo, como se fosse uma peça de teatro. **Me** parece que a percepção do artista capta o que a alma popular lhe fornece e compõe o quadro a partir daí, em que, inclusive, o que está por trás fica nu. (Eunice Pontes, "O 'continuum' língua oral e língua escrita: por uma nova concepção do ensino", in Pontes, 1990:39)

2. Não entrei na era do computador; convivi com um, na casa de um amigo em Paris, que tinha um computador emprestado. **Me** deixei tentar, voltei, juntei o dinheiro necessário para comprar o meu micro, mas, na véspera do pagamento, a ministra Zélia me tomou a poupança. (Rachel de Queiroz, "O nosso humilde ofício de escrever", *O Estado de São Paulo*, 20/05/95)

O mais interessante de observar nesta ocorrência de pronome átono em início de período é que elas aparecem em textos que tematizam um a questão do ensino de língua materna e outro o próprio ofício de escrever. Tentar justificar estas ocorrências afirmando que se trata de textos informais (a transcrição de palestra e uma crônica) apenas reforçaria o que se está aqui defendendo: que não existe neste caso, como em muitos outros uma regra, mas sim uma opção de estilo.

Há, aqui, uma situação ainda mais radical de mudança lingüística do que no caso analisado no exemplo 2, que trata da questão de formas verbais de alguns verbos irregulares. Ali, pode-se dizer, há avaliação negativa da forma não canônica, a ponto de Abaurre e Possenti considerarem que ela *ainda* não está gramaticalizada. No caso da colocação pronominal sequer isto ocorre.

A insistência nas regras de colocação pronominal por parte de gramáticos e autores de manuais didáticos evidencia que estes expurgam de seus exemplos de uso os casos que não se conformam a sua idealização de correção.

Exemplo 6: *O prefeito erudito*

A linguagem, como fato social que é, não se apresenta sempre da mesma maneira, variando conforme a pessoa que fala ou escreve e as circunstância em que fala ou escreve. Veja-se esta resposta dada pelo prefeito de Ferraz de Vasconcelos a um cidadão que reclamava da falta de asfaltamento em sua rua e do desleixo da administração com o problema:

A rua em questão encontra-se em local íngreme, sendo que já fizemos patrolamento na mesma por diversas vezes. Consta em nossos projetos pavimentá-la, mas pelo fato de não existir rede para coleta de esgoto, estamos aguardando que se efetue primeiro a construção da rede, para, em seguida, iniciarmos a pavimentação. (*O Estado de São Paulo*, 16/11/94)

Certamente, o estilo adotado pelo prefeito não é o mesmo que usaria em uma conversa informal. Há, em sua resposta, várias evidências de formalismo linguístico, em um estilo que bem poderíamos chamar de *cartorial*. Observe-se como em sua redação são frequentes as perífrases (*pelo fato de; efetue a construção; iniciar a pavimentação*), anafóricos pouco usuais na linguagem comum (*em questão; a mesma*) e, acima de tudo, certas substituições de palavras comuns na fala cotidiana por sinônimos hipoteticamente eruditos (*local ingreme* em vez de *ladeira inclinada*, *consta* em vez de *está*, *aguardar* em vez de *esperar*, *efetuar* em vez de *fazer*, e *iniciar* em vez de *começar*).

Em linguagem jornalística, o texto poderia ter a seguinte redação:

A rua é de acesso difícil, e mesmo assim já a patrolamos várias vezes. Tão logo se construa a rede de esgoto, nós a pavimentaremos.

Uma resposta tão direta e objetiva não é adequada à situação, que exige um português considerado formal, culto. E o conceito de formal se confunde com difícil. Evidentemente, para o autor do texto (que provavelmente não foi o prefeito, mas um funcionário da prefeitura, talvez da secretaria de obras ou do departamento jurídico), escrever bem é escrever difícil. Comum em texto de repartições públicas e respostas comerciais, este registro tem subjacente o conceito de que escrever com elegância implica rebuscamento, pompa e formalismo.

Ora, não há dúvida de que quem o redigiu tem uma representação de norma culta e de gramática que, em primeira instância, se caracteriza por ser distinta da oralidade. E cabe observar que a norma escrita não foi respeitada, como mostra o uso inadequado da regência em *patrolamento na mesma e rede para coleta de esgoto*, quando seria de esperar *patrolamento da mesma e rede de coleta de esgoto*. É bem verdade que um dos lugares em que a norma escrita é mais tibia e, conseqüentemente, admite mais variação é na regência verbal e nominal.

De qualquer modo, o estilo do prefeito evidencia, por um lado, uma representação de padrão culto diferente do da literatura e do jornalismo e, por outro, evidencia como o

sujeito da linguagem agencia os recursos expressivos disponíveis na língua em função das imagens que faz da língua, da situação e de si e de seu interlocutor.⁷

Exemplo 7: O operário x o acadêmico

É conhecida a expressão do ex-ministro do trabalho Antônio Rogério Magri: “o salário do trabalhador é imexível”. Dita antes mesmo da posse do malfadado presidente, a frase foi motivo de chacota na imprensa, tendo sido usada como evidência de que um operário não poderia ser ministro de Estado. A *Folha de São Paulo* chegou a publicar uma lista de frases do Magri quando ele foi exonerado.

Novamente, o exemplo poderia servir para mostrar o quanto o domínio da norma culta é importante. Se o então ministro tivesse tido o cuidado de dizer *intocável*, não teria sua imagem exposta ao ridículo, diriam.

O curioso é que, um ano depois, já no governo de Itamar Franco, o então ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso afirmou que “a inflação não é mais convivível”. Os jornais *Folha de São Paulo* e *O Globo* deram manchete da frase, tendo o cuidado de grafar a palavra “convivível” com aspas (mas sem fazer chacota). A editoria da *Folha de São Paulo* teve o cuidado de consultar o linguísta Dino Pretti, professor da Universidade de São Paulo, para confirmar a inexistência da palavra.

O assunto mereceu uma coluna do ombudsman do jornal, o jornalista Mario Vitor Santos. Após criticar a perspectiva jornalística da manchete, que teria dado mais atenção à gramática do presidente do que ao problema econômico, o jornalista entra no campo linguístico para questionar as aspas e reclamar do fato de o jornal “não ter reconhecido seu erro”, argumentando:

Para a *Folha* e *O Globo*, o neologismo ‘convivível’ seria palavra inexistente na língua portuguesa. O intelectual-ministro teria então incorrido no mesmo erro do ex-ministro Magri e seu ‘imexível’.(...) Ocorre que ‘convivível’ de fato existe, como apontam os leitores Sidney Schiavon, de Araraquara, e Luiz Gonzaga Paul, de Curitiba. ‘Convivível’ é palavra abonada pelo ‘Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa’, editado em 1981 pela Academia Brasileira de Letras. (*Folha de São Paulo*, 22/08/93).

⁷ Ver, a respeito, Britto (1983), em que se registram procedimentos semelhantes aos dos textos em análise em redações escolares, mostrando que existe uma representação de senso comum de escrita culta que não corresponde nem ao padrão literário, nem ao jornalístico, nem ao acadêmico.

O exemplo é paradigmático. Como se não bastasse a diferença de tratamento da fala de Rogério Magri e a de Fernando Henrique, conseqüente da classe social de origem de seus enunciadores (o primeiro era um operário e o segundo um professor universitário), o critério, definitivo e categórico, para uma palavra realmente existir é sua presença em algum vocabulário de instituição autorizada! Observe-se que ao usar um tempo condicional (*não existiria, teria cometido*), o jornalista deixa evidente que só se pode falar em erro em um dos casos.

Voltemos, pois, à oposição entre gramaticalidade e aceitabilidade. Como vimos, há uma importante distinção para a avaliação que se faz de neologias. Uma palavra pode ser considerada desde sua gramaticalidade (em que medida foi construída a partir da morfologia da língua) e de sua aceitabilidade (o que implica critérios subjetivos, tais como: a existência de outra, sinônima; a frequência com que é usada; o lugar social de quem a pronunciou; a ocorrência em textos escritos; e seu registro por dicionários).

Se aplicarmos estes critérios a *imexível* e *convivível*, veremos que ambas se constroem pelo mesmo processo: *i + mexer + (i)vel*; *con + viver + (i)vel*, processo, aliás, bastante produtivo no português contemporâneo. No entanto, apesar de ambas as palavras terem sido construídas a partir da mesma regra de derivação lexical, a opinião pública considerou *imexível* um vocábulo inaceitável, o que, dentro do contexto, significou errada porque não pertencia à língua. Mesmo não sendo nenhuma das duas registrada pelo Aurélio ou por outro dicionário de uso comum, *convivível* é admitida como legítima por estar abonada por um vocabulário da Academia!

A razão de fundo para a diferença está no fato de uma ter sido dita por um operário e outra por um doutor em sociologia.

Exemplo 8: *Gramática de cebolinhas*

Transcreve-se abaixo um exercício proposto pelo *Sistema Educacional Etapa* a seus alunos de segundo grau e cursinho pré-vestibular:

O quadrinho a seguir apresenta um erro que constantemente cometemos na linguagem coloquial. Faça a redação correta do texto.

Vai, Cebolinha!
Faz a sua pipa dar pirueta!

(Etapa Vestibulares, Acerte o êrro, n.1, junho de 1996)

Incluído em uma seção denominada “Acerte o êrro”, o exercício identifica a utilização do possessivo *sua* ao lado de formas verbais no infinitivo de acordo com a série *tu* como um erro de gramática. Espera o gramático que o aluno ofereça uma das seguintes respostas:

- *Vá, Cebolinha! Faça sua pipa dar uma pirueta!*

- *Vai, Cebolinha! Faz (ou faze) tua pipa dar uma pirueta!*

O exercício resulta do equívoco de se desconsiderarem as condições de produção do discurso e a modalidade em que se dá a fala da personagem. A suposição de que existe algum erro na fala do Cascão decorre de um conceito de gramática como sinônimo de norma única, aplicável a qualquer situação de uso da língua, como fica evidente no enunciado que alerta que o erro em questão seria comum na linguagem coloquial.

No entanto, ao contrário do que pensa o elaborador do exercício, é próprio do padrão falado do português brasileiro, inclusive da norma culta, a sobreposição das formas pronominais e desinenciais do paradigma *tu* às formas do paradigma *você*, de modo que, neste caso, não se pode falar efetivamente em erro, já que a fala do Cascão segue rigorosamente o padrão lingüístico apropriado para a circunstância.

Nem mesmo Bechara, se forem sinceras suas palavras, poderia concordar com tal formulação, já que, para ele,

comparar um valor lingüístico de determinada língua funcional com outra língua funcional é cometer, na sincronia, o mesmo erro que antigamente se fazia ao se comparar determinado fato em dois estágios históricos da língua. (Bechara, 1981:38)

Pretti (1995:226), em artigo em que analisa as aproximações entre a língua falada e o diálogo literário através da leitura de um conto de Rubem Fonseca, mostra que as marcas lingüísticas funcionam como recursos estilísticos na mão do autor. Assim, apesar de o diálogo no conto não ser uma conversação real, sua naturalidade é garantida pela incorporação de determinadas características do discurso oral. Ao anotar este processo no conto que analisa, o lingüista chama a atenção para vários aspectos dos diálogos travados pelas personagens, entre os quais a mistura constante da terceira com a segunda pessoa, como, no exemplo a seguir.

Vai para casa, para perto de sua mulher, dos seus filhos.

A frase da personagem de Fonseca é estruturalmente idêntica àquela falada pelo Casção e destacada como problemática pelo exercício do cursinho. No entanto, ao invés de pôr-se a corrigir o escritor ou sua personagem, Pretti prefere registrar que

a mistura do tratamento tu/você nas pessoas dos verbos reflete-se igualmente no uso dos possessivos, que deveriam acompanhar as pessoas gramaticais do verbo, o que nem sempre acontece na realidade falada. (...) Tal fato, longe de representar um índice de incultura tornou-se marca característica da linguagem urbana brasileira, como no Rio de Janeiro (onde se desenvolve a história) e São Paulo. (Pretti, 1995:226)

Não se trata de dizer que as diferentes formas são equivalentes. O próprio analista chama a atenção para o fato de que, ao usar este expediente, Rubem Fonseca estava construindo uma forma de registro. Do mesmo modo - e talvez mais ainda -, uma fala em que sempre se combinem as formas verbais e pronominais servirá de recurso para a caracterização de uma personagem.

O que interessa frisar é que a identificação de um “um erro que constantemente cometemos na linguagem coloquial” em uma situação de coloquialidade é um paradoxo e implica uma percepção equivocada da realidade e uma concepção gramatical que impede as pessoas de ver a língua em sua dinâmica viva e a variedade de formas como um recurso de que elas dispõem (efetivamente usam) na construção dos sentidos dos discursos.

Exemplo 9: Pouca sorte

A senhora pergunta ao saber que o sujeito com quem falava era professor de português:

- Professor, 'bingado' existe?
- Você está perguntando se 'bingado' está no dicionário, não é? Que existe é óbvio, você acabou de falar.
- É, isso, está no dicionário?
- Provavelmente não, mas é falado na televisão (aliás, o que gostaríamos mesmo é que os nossos números fossem os bingados). Verbo 'bingar', fazer o bingo, preencher a cartela... Ela não achou 'bingar' no dicionário, ao qual consultou imediatamente.
- É, eu dizia pro meu marido: está errado, não existe!

O caso acima narrado, que se passou em uma escola, é um exemplo bastante simples do modo como o senso comum representa o conceito de correção. Apesar de ouvir diariamente a palavra *bingado* na TV (na ocasião havia um bingo eletrônico promovido pelas confederações brasileiras de vários esportes para financiar a participação brasileira na Olimpíada), a senhora, uma professora de matemática, cuja vida profissional está, toda ela, vinculada à escola, entendia que uma palavra só ganha legitimidade na medida em que se diciona-

riza. Trata-se de uma situação semelhante ao caso do *imexível* de Magri, com a diferença de que a palavra já é de uso freqüente. Observe-se que o que está em questão não a existência em si do termo, coisa que o senso comum da professora não poderia negar, mas sim o estatuto de ser próprio do português, o qual a palavra só adquiriria com sua dicionarização. Há aí um curiosa inversão: se em um primeiro momento o registro de uma palavra por um dicionário decorreria de sua existência na fala de uma comunidade de falantes, agora é o dicionário que legitima esta mesma existência. Pode-se dizer até que há palavras cuja freqüência é tão insignificante, quando não restrita a um autor, que o próprio consulente do dicionário espanta-se de encontrá-la registrada.

Mais interessante aqui é anotar como se percebem as manifestações lingüísticas na mídia. Muito se tem dito sobre o papel da mídia - principalmente da televisão e do rádio, no sentido de afrouxar o padrão normativo, seja pelo uso de expressões gírias, seja pela inclusão de uma fala mais distendida, principalmente em novelas e programas de auditório ou de participação direta do ouvinte.

Contudo, o que se observa é que a mídia apresenta um comportamento ambíguo em relação à norma: de um lado, efetivamente incorpora a fala coloquial, mais comunicativa e mais eficiente para seus propósitos; por outro, mantém, enquanto referência, a norma padrão, bem de acordo com as regras da gramática tradicional. Com isso, reforça a representação ideológica do *como se deve dizer*, ainda que pratique o *como se diz*.

Estigma e pontos salientes

Nas sociedades letradas existe grande variedade de registros lingüísticos - desde o texto oral não escolarizado até textos escritos oriundos de tradições específicas, com sintaxe e léxico particulares, bem como referências e estratégias argumentativas diferentes das da oralidade. Há, entretanto, um nível hipotético da língua em relação ao qual os demais são vistos como errados, desviantes e, na melhor das hipóteses, variações, nível este que é considerado normalmente como a expressão única da gramática da língua, e por isso mesmo tomado como o *paradigma de correção*, com regras bem estabelecidas de concordância, regência, conjugação verbal, etc.

O que os exemplos acima apresentados mostram é que o *padrão de correção* é, acima de tudo, uma *representação ideológica* do que seja certo. Para o senso comum, existe o que está no dicionário, é correto o que está na gramática. É importante registrar que, neste nível de representação, não existe a noção de autoria. Caberia muito mais o princípio de “disciplina”, tal como o formula Michel Foucault (1973), que supõe um conjunto de procedimentos operacionais através dos quais se definem os enunciados de uma determinada formação discursiva.

Não é por acaso que o arguto Câmara Jr. distingue, em seu *Dicionário de Linguística e Gramática*, “gramática” de “disciplina gramatical”, oferecendo a cada um dos termos um verbete próprio. A disciplina gramatical se define como sendo

o conjunto de prescrições que se estabelecem para impor uma norma lingüística no uso falado e escrito. Veiculam-na o ensino e a atividade dos gramáticos. A disciplina gramatical procura fixar a língua em suas formas, tipos de frase, vocabulário, pronúncia e ortografia. (Câmara Jr., 1977:98).

É esta condição de disciplina que se superpõe a qualquer autoria que faz com que a gramática tradicional tenha tanta força na escola e na sociedade. A pesquisa de Neves a respeito da representação que os professores do ensino fundamental têm de gramática demonstra que “as famílias que têm condições de acompanhar os estudos de seus filhos ‘não perdoam’ a inexistência de um ensino sistemático de gramática nas escolas. As observações assistemáticas, tópicas, ocasionais não preenchem a exigência de uma atividade paralela instituída como sistemática” (Neves, 1990:48).

A questão da disciplina gramatical não significa que todo e qualquer desvio seja avaliado da mesma maneira. Efetivamente, a prática normativa elege, em relação às diversas variedades e registros lingüísticos, certos **pontos salientes**, formas cuja realização estigmatizam o falante. Em outras palavras, há, dentre os casos em que se manifesta uma variação, alguns em que uma das variáveis recebe uma avaliação marcadamente negativa, de tal modo que os que a falam são tomados por ignorantes ou incultos.

Estes pontos salientes decorrem, por sua vez, da condição de classe, grau de escolaridade e origem geográfica, de modo que passam a existir certos tipos de *erros mais errados que outros*, isto é, avaliam-se diferentemente os deslizes ou desvios em relação ao chamado padrão culto. Em nível do léxico, serão aquelas variações identificadas como populares as

mais estigmatizadas. Se alguém, mesmo em situação formal ou de leitura, disser *próprio* ou invés de *próprio*, dificilmente sofrerá algum tipo de sanção por parte da audiência; já se disser *pobrema* ao invés de *problema* será motivo de piada ou censura. Em nível de sintaxe, a situação não é diferente: dentro de um mesmo tópico, por exemplo a concordância sujeito-verbo, há variações admissíveis (como *chama-me a atenção os desdobramentos*) e variações inadmissíveis (como *nós vai*), dependendo da avaliação da posição social que ocupa o falante e da organização geral do discurso. Em certos casos, nem mesmo a dicionarização da forma é suficiente para acabar com o estigma, como ocorre com o verbo *ponhar*, registrado pelo dicionário Aurélio, mas ainda assim tomado como uma expressão de incultura.

O caráter preconceituoso com que se reveste a avaliação das variedades lingüísticas populares superpõe-se, assim, à prática normativa, produzindo uma ideologia lingüística. Sirva de exemplo a caracterização que Barros faz de *lingua vulgar*, uma modalidade lingüística distinta da *lingua coloquial*:

Lingua coloquial: é o falar espontâneo, indispensável ao uso cotidiano do falantes, com a qual expõe suas necessidades vitais, sem preocupação com as normas lingüísticas. Comete freqüentes deslizes gramaticais plenamente compreensíveis.

Esta língua popular, espontânea é, realmente, a camada viva da língua. É viva a sua concordância, a sua regência, a sua conjugação, anunciadora indiscutível de possíveis futuras formas que a língua assumirá. Luta, é verdade, contra a resistência implacável da gramática prescritiva, que todavia, já tem feito várias concessões.

Lingua vulgar: Difere essencialmente da língua coloquial. Esta, no ambiente gramatical tradicional, infringe certas normas, que, todavia, se justificam dentro do espírito e da tradição evolutiva do português. A língua vulgar, não. É própria de pessoas sem instrução. Infringe totalmente as normas gramaticais, sem que tais infrações se coadunem com o espírito ou com o sistema da língua. Produz aberrações. É inegavelmente uma língua natural, colorida e até expressiva. Abstém-se das convenções sociais e divorcia-se dos aspectos básicos da estrutura da língua portuguesa. (Barros, 1985:29 e 30)

Barros aceita, com aparente naturalidade, “os freqüentes deslizes gramaticais (próprio da língua coloquial) plenamente compreensíveis e justificáveis”, vê “nesta língua popular a camada viva da língua e admite a variação e a mudança lingüística, chegando mesmo a considerá-las como constitutivas da língua (“fenômenos sociais não param no tempo e no espaço. E a língua é um deles”). Sua *Nova Gramática da Língua Portuguesa*, aliás, chama a atenção pela tentativa de incorporação das descobertas da lingüística moderna e pela postura menos dogmática que assume em relação aos cânones oficiais da gramática tradicional.

Isto não impede, contudo, que o autor veja a “língua das pessoas sem instrução” como um aberração lingüística “divorciada dos aspectos básicos da língua portuguesa”, expressando bem, neste sentido, o caráter essencialmente social da correção gramatical que informa o senso comum. As estipulações da gramática normativa acabam por ser vistas como uma espécie de ideal lingüístico cujo domínio garantiria sucesso pessoal e profissional.

Não é à-toa que, de acordo com a pesquisa de Neves (1990) anteriormente referida, os motivos oferecidos pelos professores para ensinar e aprender gramática (que em grande parte se limita ao ensino de uma metalinguagem e algumas regras particulares de construção sintática) sejam: ser aprovado e vencer na vida; expressar-se corretamente e ser bem aceito na sociedade; e usar a língua padrão / norma culta para ser bem sucedido na vida.

O que ocorre, na maior parte dos casos, analisa Neves, “é a tradução para termos práticos (‘bom desempenho profissional e social’, ‘segurança’, ‘elevação social’), tanto do ‘melhor desempenho lingüístico’, como da ‘maior correção da linguagem’, que representam 80% das finalidades indicadas” (p.11).

Se se aplicar aqui a noção de pontos salientes acima esboçada, a interpretação adequada em termos práticos do ensino de gramática passa a ser falar (e escrever) de acordo com o modelo lingüístico que se inspira no padrão dos segmentos socialmente mais favorecidos. Daí porque se acredita que o ensino da norma culta possa permitir a ascensão na escala social.

O mais perverso disto tudo é que a construção de uma representação que associa a língua com norma culta, entendida como o conjunto de prescrições que se estabelecem para impor uma norma lingüística no uso falado e escrito, escamoteia que “a escrita não se reduz à simples transcrição de um código para outro, ao contrário, funda uma codificação própria, (...) [uma vez que] o mundo da escrita institui zonas privilegiadas, muitas vezes ocultas sob a forma de enigmas, documentos exotéricos” (Osakabe, 1978:15).

O acesso ao mundo da escrita, ou, em outras palavras, aos bens de cultura, passa muito mais pela manipulação de discursos produzidos a partir de uma estruturação particular da linguagem e do estabelecimento de determinadas estruturas de referência cultural que pelo domínio das regras segundo a gramática normativa. Tem razão Geraldi (1992:117)

quando diz que “as regras do jogo escolar valorizam a ‘disciplina’ e a cavilosa burocrática em detrimento da iniciativa pessoal”.

3. Ensino de língua e metalinguagem

A capacidade de levar adiante atividades práticas sem muita consciência do que você está fazendo é normalmente muito mais avançada do que o conhecimento científico. (Noam Chomsky)

A legitimidade e a oportunidade do ensino da metalinguagem é uma das questões que mais tem polarizado o debate sobre ensino de gramática. Kato, por exemplo, afirma ser “a favor de uma abordagem educacional em língua materna que atribua importância a atividades metalingüísticas”, o que, para a autora, significa tomar “a língua como objeto legítimo de indagação no nível da iniciação científica do estudante” (1988:13). Perini, ao apresentar sua proposta de uma nova gramática do português, reconhece que “nenhuma descrição lingüística pode prescindir de uma taxionomia de formas, confessa ou explícita”(1989:28). Lemle, em seu livro *Análise Sintática*, no qual propõe uma descrição formal do português inspirada na gramática chomskyana, estipula que, entre os objetivos no âmbito cognitivo do ensino de português, está “familiarizar o educando com a metalinguagem gramatical”, argumentando que “a terminologia gramatical é o que torna possível fazer da própria língua objeto do discurso” (1984:88).

No outro pólo, Geraldi, em artigo que discute a finalidade do ensino de português, anota que tem predominado na escola brasileira um arremedo de descrição lingüística imotivado e contraproducente. E completa:

O mais caótico da atual situação de ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para alunos que sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise desta variedade, com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudos de regras e hipóteses de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver. (...)

A maior parte do tempo e esforço gasto por professores e alunos durante o processo escolar é para aprender a metalinguagem de análise da língua, com alguns exercícios esporádicos de língua propriamente ditos. (Geraldi, 1984a:46)

Ilari, ao relacionar o ensino da gramática tradicional a uma representação profissional do professor, compara este ensino a outras atividades em que predomina um linguajar técnico (como, por exemplo, alguns serviços públicos de atendimento à população) e diz que “esse abuso do linguajar técnico é inútil e mesmo prejudicial do ponto de vista de uma co-

municação eficaz, mas é extremadamente eficaz no sentido de passar uma imagem de competência profissional e autoridade.” (Ilari, 1988: 33)

Na mesma direção, Franchi, ao defender a “necessidade de recuperar no estudo gramatical a dimensão de uso da linguagem”, observa que na prática escolar a apresentação da gramática tradicional, de modo incoerente e teoricamente desorganizado, se resume a “exercícios gramaticais, quase todos, ao nível da metalinguagem, ou seja, o de adquirir um sistema de noções e uma língua representativa (na verdade, uma nomenclatura) para falar de certos aspectos da linguagem”. E conclui: “tem razão, pois, quem rejeita a gramática, quando se perde a dimensão criadora e se esvazia o estudo gramatical de qualquer sentido pela desconexão entre seus objetivos e os objetivos de uma prática de linguagem em um contexto vital”. (1987:26)

Finalmente, Possenti defende que “o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica (...), [sendo] perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada” (1996:53 e 54).

Como se pode depreender das posições acima expostas, a defesa do ensino de uma metalinguagem sustenta-se na idéia de economia científica e de instrumentação do sujeito para a construção do conhecimento científico. Já a crítica a este ensino anota que a metalinguagem tem sido apresentada como uma nomenclatura vazia, sem relação efetiva com o conhecimento lingüístico, e, mais ainda, funciona como instrumento de poder. Daí porque se torna legítima a recusa dos alunos de aprender gramática.

Conhecimento e metalinguagem

Para poder desenvolver esta discussão é preciso ter claro que as ciências e os saberes organizados constroem naturalmente linguagens especializadas que permitem sua organização. A metalinguagem (entendida como instrumento de descrição e análise de fenômenos lingüísticos), a exemplo de qualquer linguagem técnica, é a parte mais evidente de um laborioso esforço de identificar, repartir, agrupar e classificar os objetos do mundo - os quais só têm relevância cultural propriamente enquanto inscritos nesta linguagem. Normalmente, trata-se de uma taxionomia, isto é, um vocabulário específico que refere os objetos, concei-

tos e procedimentos próprios da prática científica de determinada área de conhecimento com definição precisa. Este vocabulário pode tanto ser emprestado da língua comum e ter seu sentido redefinido como ser construído a partir dos processos normais de formação de palavra. O grau de precisão dependerá do tipo de atividade e das exigências formais da área de conhecimento.

Assim, por exemplo, uma atividade como o Futebol tem um vocabulário específico relativamente frouxo e bastante vasto e variado. Já a Economia apresenta um vocabulário muito mais preciso, ainda que mostre grande número de palavra emprestadas do uso comum (*bolha de consumo; superaquecimento do mercado; gargalo na linha de produção*, etc).

Assume-se, normalmente, que as linguagens técnicas são importantes por sua eficiência e economia, além da precisão conceitual. De um modo geral, as linguagens científicas se caracterizam por:

- terem um conceito subjacente (são rótulos de uso preciso);
- constituírem um catálogo, dentro do qual as expressões ganham sentido.
- remeterem a um sistema de referência particular, que, por sua vez, pressupõe uma episteme.

Pode-se dizer que as linguagens científicas, entendidas como uma taxionomia precisa, surgiram no século XVII e XVIII, dentro de um quadro epistêmico marcado pelo classicismo racionalista, quando a linguagem, livrando-se da hermenêutica medieval-renascentista, “se retira do meio dos seres para entrar na sua era de transparência e neutralidade” (Foucault, 1966:71). A partir deste momento, “a tarefa fundamental do ‘discurso’ consiste em atribuir um nome às coisas e com esse nome nomear o seu ser” (p.137). A exigência da objetividade e da neutralidade decorre da pressuposição de que “a história natural só pode e só deve existir como língua independente de todas as outras, se ela for bem feita. E universalmente válida. (...) De sorte que, por sobre as palavras de todos os dias (e através delas, pois que realmente cumpre utilizá-las para as descrições primeiras), constrói-se o edifício de uma linguagem de segundo grau, onde reinam enfim os Nomes exatos das coisas” (p.174).

Em sua arqueologia das idéias, Foucault identifica a passagem do pensamento clássico para o pensamento moderno no final do século XVIII, de tal modo que:

O problema essencial do pensamento clássico se alojava nas relações entre o *nome* e a *ordem*: descobrir uma *nomenclatura* que fosse uma *taxinomia*, ou, ainda, instaurar um

sistema de signos que fosse transparente à continuidade do ser. O que o pensamento moderno vai colocar fundamentalmente em questão é a relação do sentido com a forma da verdade e a forma do ser: no céu de nossa reflexão, reina um discurso - um discurso talvez inacessível - que seria a um tempo uma ontologia e uma semântica. (Foucault, 1966:222)

Esta mutação deveu-se à separação das palavras e das coisas, de modo que “o nome e os gêneros, a designação e a classificação, a linguagem e a natureza deixam de ser entrecruzados de pleno direito. A ordem das palavras e a ordem dos seres não se recortam mais senão em uma linha artificialmente definida” (p.245).

Se é impossível pensar uma metalinguagem fora do quadro epistêmico que a constituiu e a sustenta, mais difícil ainda é dar conta da relação entre linguagem especializada e linguagem comum. É fenômeno comum a migração de parte do vocabulário técnico de sua área específica para a linguagem comum, normalmente sofrendo um processo de adaptação que tende a afrouxar sua significação e tornar opaco o sistema de referência (são freqüentes, por exemplo, na linguagem comum termos próprios da Medicina e da Economia). Além disso, nenhuma linguagem técnica é efetivamente neutra, na medida em que recorta o mundo de certa maneira e não de outra; normalmente também não são exatamente puras, trazendo sentidos (impurezas) tanto da linguagem comum como de outras epistemes que a antecederam na história ou de áreas afins.

Exemplo 10: *Economia literária*

Se a inflação inercial, terror do real, não rebrotar pelos esterco da reindexação formal e informal de preços e salários, estarão abertos o espaço técnico e o respiro político para uma empreitada melindrosa: o expurgo das sazonalidades na produção dos índices de preços.

Até a palavra é uma aberração: dessazonalização. Ela tem cheiro de expurgo malandro, patrocinado por governantes ligeirinhos, empenhados em mascarar o verdadeiro movimento dos preços em certos soluços inflacionários. Em uma economia ferozmente indexada, tanto pior: os índices são sagrados, embutidos em contratos. O expurgo das sazonalidades - que abriria picadas para o expurgo também das acidentalidades - soa como manipulação repulsiva dos índices. (*O Estado de São Paulo*, 13/11/94)

O texto acima corresponde aos os dois primeiros parágrafos de um artigo de Joelmir Beting publicado em sua coluna no caderno de economia do jornal *O Estado de São Paulo*.

Sua redação é bastante personalizada, combinando à linguagem técnica da economia o estilo de comentário e o uso intenso de metáforas. O objetivo é, evidentemente, tornar

mais agradável e acessível um assunto árido e de difícil compreensão. Por isso mesmo, seu texto não se confunde com artigo típico de debate econômico.

O tema central do texto é a questão da legitimidade de excluir do cálculo da inflação aumentos de preços ocasionados por fatores circunstanciais, como entressafra, seca, catástrofe. A palavra usada para definir este fenômeno é *sazonalidade*, sendo que *dessazonalização* é a expressão criada para referir a exclusão dos aumentos sazonais do índice de inflação. Apesar de que nenhuma das duas palavras está registrada nos dicionários (são, portanto, neologismos), ambas podem ser consideradas pertencentes à gramática e ao léxico do português, porque se constroem a partir de processos previstos na língua (prefixação e sufixação). Assim, considerando a palavra nuclear *sazão* (estação do ano; tempo próprio para a colheita; e, por extensão, ocasião, circunstância de tempo), tem-se:

sazão + al = sazonal	
sazonal + izar = sazonalizar	e sazonal + (i)dade = sazonalidade
sazonalizar + ação = sazonalização	
des + sazonalização = dessazonalização	

O termo original - *sazão* -, cujo sentido em latim era o de sementeira e que passou para o português como estação do ano e, por extensão, período de tempo, é emprestado da linguagem comum. A partir dele, constroem-se duas novas expressões:

sazonalidade = fenômeno econômico circunstancial com efeito nos preços relativos;

dessazonalização = ato de desconsiderar, no cálculo da inflação, o efeito sobre os preços de uma sazonalidade.

O sentido destas expressões se define, não em função do sentido original, mas sim por sua inclusão em um novo sistema de referência - o da economia de mercado -, de tal modo que para entendê-las é preciso dominar o próprio sistema. Em outras palavras, é no interior das práticas econômicas que *dessazonalização* e *sazonalidade*, neste sentido, podem se entender e reconhecer. Em outros sistemas de referência (a botânica, a agricultura e o futebol, por exemplo), estas palavras ganham contornos e sentidos completamente diferentes.

Assim, conhecer a metalinguagem pressupõe mais do que a percepção em si de seu processo de formação, o conhecimento de um sistema de referência e de uma prática discursiva.

Chamam a atenção no texto de Beting algumas palavras normalmente usadas em outros contextos ou áreas de conhecimento incorporadas, por extensão metafórica ou metonímica, ao jargão de economia, no qual passam a ter sentido específico. Vejamos alguns casos:

Inflação inercial - Em física, é conhecida a expressão *velocidade inercial* - aquela em que um corpo permanece se não houver outras forças atuando sobre ele; é a inércia, por exemplo, que impede que um carro pare imediatamente após o motorista desacelerar. No jargão econômico, *inércia* ganha outra referencialidade, de modo que a expressão *inflação inercial* possa significar a pressão sobre os índices atuais de inflação conseqüente de um processo anterior que foi bruscamente interrompido.

Expurgo - Joelmir Beting usou quatro vezes em seu texto a palavra *expurgo*, que, entre outras acepções, expressa a idéia de *limpar, purificar, apurar*. É, por isso mesmo, um termo bastante usado em textos religiosos e em certas áreas médicas. Transposto para o universo da economia passou a significar a exclusão do cálculo da inflação de aumentos de preços conseqüentes de fatores sazonais.

Solução - em fisiologia, *solução* quer dizer inspiração ruidosa e involuntária em conseqüência da contração espasmódica do diafragma. A palavra, contudo, tomada como metáfora, faz parte do jargão da economia, com o sentido de um processo econômico localizado no tempo (*solução inflacionário*), sem continuidade.

Rebrotar pelos esterco (da reindexação) - neste caso, não se tem propriamente uma expressão que faça parte do jargão econômico; trata-se, isto sim, do estilo do Joelmir Beting. Através desta metáfora, sem dúvida muito expressiva, o articulista procura vincular, negativamente, a reindexação da economia ao processo inflacionário. Mesmo assim, pode-se dizer que um sujeito afeito às práticas de cultivo não será capaz de compreendê-la se não inseri-la no interior do universo econômico.

O processo acima anotado, que pode ser caracterizado como uma espécie de *empréstimo* (através de usos metafóricos das palavras) dentro da própria língua, é possível pela

flexibilidade da língua e pela ação criativa dos falantes. O ponto que interessa observar é que a construção de uma linguagem técnica implicou:

- o deslocamento do sentido original dos termos incorporados;
- o estabelecimento de um sistema próprio de referência, dentro do qual a expressão ganha sentido.

Sua vulgarização, por sua vez, implica sua inclusão em uma série de discursos intermediários que aproximam o referencial técnico do senso comum. Em alguns casos, o processo é tal que o sentido original da expressão praticamente desaparece. Por exemplo, poucas pessoas lembram-se que inflação originalmente significa *fenômeno de inflar*. Isto não significa dizer que o sentido de inflação no interior da economia seja o mesmo que lhe atribui o senso comum, e isto exatamente porque os sistemas de referência para interpretar esta palavra são diferentes.

A metalinguagem no ensino de gramática

Muito da celeuma sobre o ensino de gramática na escola decorre do estreito vínculo que se estabeleceu entre a metalinguagem corrente (consubstanciada na Nomenclatura Gramatical Brasileira e presente em todos os manuais e dicionários) e a teoria lingüística que informa a Gramática Tradicional e a metalinguagem que lhe é correspondente. Como vimos, este conceito de gramática incorporou-se de tal modo à cultura brasileira que normalmente é tomada como sinônimo de verdade e de língua correta (cabe observar que a gramática tradicional só se aplica - quando se aplica - à norma culta que ela mesma constrói e sustenta). Mais ainda, a tradição do ensino da gramática está fundada na crença de que quem domina a gramática da língua está apto, preparado para expressar-se bem. Para a maioria dos professores, não ensinar gramática (entenda-se a gramática normativa e a descrição da língua que normalmente a acompanha) é não fazer nada.

É mais que evidente que estes objetivos não têm sido alcançados e não o serão através das práticas de ensino regulares. Conforme anotam Abaurre e Possenti, ao comentar o baixo rendimento dos vestibulandos em uma questão de análise gramatical:

Seu problema residiu na falta de domínio de recursos sintáticos da língua portuguesa. Isto indica que, apesar do tempo dedicado ao ensino da sintaxe, as informações passadas

aos alunos não estão garantindo que eles *operem ativamente* com algumas estruturas sintáticas pelo menos para reformular textos, mesmo que não se trate de estruturas raras. (Abaurre & Possenti, 1993:54)

Como se isto não bastasse, os compêndios atuais de gramática e os livros didáticos (e, em decorrência, a própria escola) não trazem as razões por que a Gramática Tradicional surgiu nem os fundamentos filosóficos e científicos que a motivaram, de modo que a metalinguagem e as definições a ela subjacentes ficaram esvaziadas de sua história e de um sistema de referência que lhe garantisse um sentido. Afinal, por que se define *sujeito* ou *pronome* do modo como se faz? Trata-se de rótulos vazios que recobrem os termos identificados por um determinado procedimento heurístico, ou são síntese de uma forma de representação da linguagem? Com isso, a análise de fatos lingüísticos perdeu sua dimensão criadora e os vínculos com a realidade lingüística, tornando-se numa espécie de puzzle sem maior valor científico.

Conforme bem anota Ilari:

No tocante à gramática, o dado mais importante é, provavelmente, que ficou cada vez mais vaga a consciência de uma origem filosófica da gramática, e com ela a crença na função de representar o pensamento; ao cabo de três séculos de elaboração e muito plágio, a gramática tradicional esqueceu-se, literalmente, de perguntar-se com alguma seriedade para que serve a língua que ela supostamente sistematiza. (Ilari, 1988:31)

A questão de fundo está além da apresentação ou não de uma metalinguagem. Nem Franchi e Geraldini, por um lado, negam a necessidade de se trabalhar formalmente a língua na escola, nem Lemle e Perini, por outro, defendem o ensino da Gramática Tradicional tal e qual. Trata-se, isto sim, de uma redefinição de conteúdo e de procedimentos analíticos, a partir do estabelecimento da própria finalidade do ensino.

É admissível supor que, idealmente, o ensino da Gramática não visa fazer com que o sujeito decore uma nomenclatura, mas sim que domine procedimentos de análise que lhe permitam pensar sobre a língua e ampliar suas possibilidades de uso. O problema é que os alunos não conhecem procedimentos analíticos, e não conhecem porque na prática escolar estes não se explicitam, nem se apresentam os motivos por que tal coisa é como é. Além disso, como vimos no exemplo de Beting, o domínio de uma metalingua técnica decorre necessariamente do conhecimento do sistema de referência em que ela se aplica. Ora, o co-

nhecimento atual sobre a língua e os procedimentos analíticos da lingüística vão muito além da Gramática Tradicional, que, ademais, mostra-se inconsistente.

A confusão entre ensino de gramática e ensino da norma culta tem servido apenas como justificação da apresentação da metalinguagem na medida em que esta se torna necessária na explicitação certas regras de uso. Assim, ensina-se *sujeito* para que a criança possa corrigir as concordância verbais, ou pontuar adequadamente; ensina-se complemento verbal para que o aluno saiba usar adequadamente os pronomes oblíquos. O mesmo raciocínio vale para regência, processos de derivação e, até, para justificar a insistência nas idiossincrasias da norma culta.

Novamente citando Geraldí,

uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagem a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso. (Geraldí 1984a:46)

O segundo tipo de conhecimento só faz sentido se decorrer do primeiro e contribuir para uma compreensão mais aguda do fenômeno da linguagem.

Pode-se concluir que uma gramática pedagógica resulta do entrecruzamento de dois eixos: uma descrição da língua, que remete a uma concepção de linguagem e a uma concepção epistemológica (uma episteme) e um processo de normatização dos usos lingüísticos, que remete à seleção e à infração da chamada boa norma. O ensino de gramática na escola oscila entre estes dois eixos, prevalecendo o segundo, enquanto o primeiro perde suas características de descrição em benefício da nomenclatura e da norma. A instituição escolar é normatizadora por excelência, de modo que nela se reúnem, sob o rótulo gramática pedagógica, a fome e a vontade de comer.

4. Escrita e normatização

Como podiam os homens guardar tantas palavras? Era impossível, ninguém conservaria tão grande soma de conhecimentos. Livre dos nomes, as coisas ficavam distantes, misteriosas. Não tinham sido feitas por gente. E os indivíduos que mexiam nelas cometiam imprudência. Vistas de longe, eram bonitas. Admirados e medrosos, falavam baixo para não desencadear as forças estranhas que elas porventura encerrassem. (Graciliano Ramos)

A disciplina Língua Portuguesa ocupa largo espaço na educação regular contemporânea no Brasil. Desconsiderando-se a chamada educação pré-escolar, os alunos que concluem o 2º grau exercitam-se supostamente no uso da língua e no reconhecimento de suas estruturas durante 11 anos, com uma média de 6 horas/aula por semana. Todo este tempo e esforço é empreendido fundamentalmente na tentativa de fazer com que dominem a chamada língua padrão.

Simplificadamente, pode-se dizer que o programa escolar constitui-se:

I. Da apresentação das convenções da representação da escrita: ortografia, pontuação, separação das palavras, período e parágrafo;

II. Da correção do padrão oral conforme os cânones da escrita, o que significa:

1. A redução da variação fonética no âmbito da palavra, estabelecendo uma forma como correta, normalmente a que se estabeleceu na tradição escrita (por exemplo, *classe* e não *crasse*; *problema* e não *pobrema*; *carroça* e não *caroça*); é interessante observar que há casos em que a variação é admitida como própria da fala (*mal* pode ser pronunciado [maw], *comprou* como [cõ'pro]; *dizer* como [dʒi'ze]) e outros em que ela é pouco estigmatizada (por exemplo, [ˈpropiw] ao invés de [ˈpropriw])

2. A substituição de vocábulos e expressões consideradas demasiadamente informais - por exemplo, *ter* por *haver* ou *possuir* - e ampliação do universo vocabular, com ênfase nas palavras próprias do léxico erudito;

3. O estabelecimento de um padrão relativamente fixo de concordância nominal e verbal, com as regras gerais e os casos particulares;

4. O estabelecimento das flexões corretas do nome: gênero (por ex: o feminino de poeta é poetisa); número (o plural de cidadão e cidadãos e não cidadãos ou cidadães); e grau (o superlativo de negro é nigérrimo e não negríssimo);

5. O estabelecimento de padrões de regência verbal e nominal.

III. Da apresentação de uma teoria gramatical (uma descrição) que legitima a chamada língua padrão como “modelo, como norma, como ideal lingüístico de uma comunidade” (Cunha & Cintra: 1985:3).

Este programa, como já vimos, estabelece uma representação de língua correta - de tal modo que o que não está nela (mas, atenção, nela enquanto representação) não existe. Mais ainda, a partir dele opera-se uma inversão radical na natureza da linguagem, fazendo com que a escrita - que originalmente constitui-se como simbolismo da oralidade - passe a ser vista como sua origem e modelo.

Tal modelo de ensino está fundado em dois grandes equívocos. O primeiro deles, como já dissemos na introdução deste trabalho, é admitir que o objetivo principal do ensino de língua seja levar o aluno ao domínio da norma culta, sob a alegação de que esta se constitui como língua nacional de uso amplo; o segundo decorre exatamente de uma interpretação estreita do que seja a norma culta, bem como das relações entre escrita e oralidade.

Façamos, então, uma retomada da discussão sobre a escrita e de suas relações com o processo de normatização.

O discurso da escrita

Em uma primeira aproximação, a escrita é uma espécie de simbolismo secundário, que transpõe para a forma gráfica, estável e perene, a forma da fala, instável e imediata. No caso do português (e demais escritas ocidentais), trata-se de um sistema de base morfofonológica, em que as letras representam unidades fonológicas discretizáveis no contínuo da fala (os fonemas) e segmentos maiores significativos. Naturalmente, nem todas as características da fala são mantidas (por exemplo, os aspectos prosódicos, a inconstância na realização dos segmentos fonéticos, alguns fonemas suprasegmentais, etc não são sistematicamente repre-

sentados pela escrita), enquanto outras são acrescentadas (por exemplo, a divisão das palavras não segue o mesmo padrão na fala e na escrita, a pontuação considera aspectos sintáticos e ideogramáticos). Além disso, não ocorre propriamente uma relação um-a-um, de modo que a cada traço do objeto representado (a fala) corresponda um símbolo determinado. Há mais de um modo de representar o mesmo fonema (o fonema /s/ tem dez representações na ortografia oficial do português) e um mesmo símbolo pode representar mais de um elemento (a letra x pode representar quatro fonemas diferentes em português), além de compor-se com outras para representar um único fonema⁸. Por isso mesmo, Ferreiro (1985) diz que a escrita não é um código de transcrição da fala, mas sim um sistema de representação da oralidade.

Já neste nível percebe-se que a escrita não se organiza do mesmo modo que a fala e, ao instituir-se, transforma a compreensão que temos desta. O conceito mesmo de palavra - ou item lexical, ou vocábulo -, tal como o conhecemos, se construiu a partir da representação que a escrita ocidental fez da fala⁹. Uma vez estabelecida a forma grafada de uma expressão, cria-se uma forte pressão para o estabelecimento de uma forma de dizê-la, o que significa passar a considerar desviantes outras variedades. A ortoépia só pôde vir a existir enquanto disciplina na medida em que se estabeleceu uma forma escrita.

Entretanto, a distinção entre escrita e oralidade não se reduz à questão do modo de representação. Em primeiro lugar, porque nem tudo o que se fala se escreve; em segundo lugar, porque a escrita, por sua natureza, pressupõe o afastamento espaço-temporal dos interlocutores, o que implica uma reorganização da forma do discurso; em terceiro lugar - e principalmente - porque à escrita, desde sua origem, foram atribuídas funções específicas e diferentes das que couberam à fala. A escrita constituiu-se como um (ou vários) sistema discursivo, funcionando “como um complemento da oralidade e cumprindo certas atribuições que se situam além das propriedades inerentes a esta” (Osakabe, 1978:148), dentre as

⁸ O fonema /s/ é representado na ortografia padrão do português por: 1. “s”, como em “sapo”; 2. “ç”, como em “cebola”; 3. “ç”, como em “caçar”; 4. “z”, como em “paz”; 5. “x”, como em “sintaxe”; 6. “ss”, como em “passeio”; 7. “sc”, como em “crescer”; 8. “sç”, como em “cresço”; 9. “xc”, como excelente; 10. “xs”, como em “exsudar”. A letra “x” tem valor de /s/ em “experiência”; de /z/ em “exército”; de /ʒ/ em “deixar”; e de /ks/ em “táxi”.

⁹ Ao contrário do que sugere o ensino tradicional a definição de palavra é bastante complexa e objeto de debate pela lingüística moderna.

quais se destacam a função documental e legal, o registro e a veiculação de valores culturais e saberes científicos e a organização dos espaços públicos.

De fato, a escrita surge como uma tecnologia que, mais do que simplesmente transpor para a forma gráfica o que se diz, constitui documentos materiais. Não passa de um engano a idéia de que sua função primeira teria sido a de comunicação à distância ou de recurso mnemônico; ao contrário, ela surge como forma definitiva de registro em razão do desenvolvimento do comércio e da propriedade privada, bem como da sofisticação de procedimentos litúrgicos. Por isso mesmo, não era de uso geral, sendo inclusive proibida para não iniciados. É somente no renascimento (e em um processo progressivo, que durou aproximadamente sete séculos) que se constitui o projeto de plena alfabetização.

Uma das conseqüência direta do aparecimento dos sistemas de escrita foi o estabelecimento de novas estruturas sintáticas, com construções frasais mais longas, inversões de ordem, inserção ou intercalação de sintagmas, processos coesivos mais complexos, etc, e uma enorme ampliação do léxico (enquanto um falante adulto escolarizado domina de 8 a 12.000 palavras, calcula-se que o inglês atual tenha algo em torno de 1.000.000 de palavras e o Kamaiurá (cultura ágrafa) aproximadamente 20.000; um indivíduo pode ser considerado proficiente em uma língua conhecendo 5.000 palavras).

Além disso, estabelece-se um elemento intermediador- os portadores de texto - cuja materialidade não pode ser desconsiderada, já que o modo de apresentação do objeto e as ações que o sujeito é requisitado a fazer para ler e escrever interferem diretamente na construção dos sentidos. Chartier (1994:17) chama a atenção para o fato de que “não existe a compreensão do texto, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele atinge o leitor. Os autores não escrevem livros: não, eles escrevem textos que se tornam objetos escritos, manuscritos, gravados, impressos e, hoje, informatizados”.

Mais significativa é a constituição de discursos cuja organização sintático-semântica e sistemas de referência são diferentes dos da fala e inacessíveis a esta modalidade. Conforme diz Osakabe (1978:17), “aprender a ler e a escrever é ter acesso a um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e organiza”. Em outras palavras, os modos de argumentação e exposição do raciocínio são reelaborados de tal maneira que a escrita torna-se, em certa medida, independente da fala. Por isso, o ato de ler (e escrever) não se resume a

um processo de (de)codificação. Se assim fosse, “descartariamos a idéia de que a possibilidade de compreensão de textos escritos depende da convivência com uma organização textual e com um registro lingüístico específico. A maior evidência está na grande quantidade de ‘analfabetos funcionais’, os quais apesar de conhecerem o código, não são capazes de ler” (Britto & Abreu, 1995:8).

Naturalmente, esta variedade lingüística, que se constituiu a partir das variedades lingüísticas das camadas socialmente privilegiadas, em um processo intenso de modificação, especialização e padronização, impôs-se progressivamente como forma independente e modelar (Gnerre, 1985). Concorreram para tanto diversos fatores, dos quais dois parecem fundamentais: o processo de elaboração de gramáticas pedagógicas ou descritivas e as formas de suporte e de reprodução do texto escrito.

Que as gramáticas são consequência do advento da escrita é fato bem estabelecido na história da lingüística (Lyons, 1970). O que cabe notar é que a elaboração de gramáticas, sempre a partir do modelo da escrita, reduz significativamente a variação. Como registra Auroux, “com a gramatização - logo a escrita, depois a imprensa - e em grande parte graças a ela, constituíram-se *espaços tempos de comunicação* cujas homogeneidades são sem medida comum com o que pode existir em uma sociedade oral, isto é, em uma sociedade sem gramática” (1992:70).

Podem-se identificar três períodos distintos na história da produção de gramáticas dentro da tradição ocidental.

O primeiro período se dá na cultura clássica grego-latina, quando se registra uma intensa vivência intuitiva com os fatos da linguagem e o desenvolvimento sistemático de um pensamento teórico robusto (Neves, 1987). A questão da gramática neste momento relaciona-se, por um lado, com a especulação filosófica (a Lógica) e, por outro, com o estudo dos textos clássicos (a Filologia) e com o estabelecimento de um padrão normativo (a Retórica e a gramática do certo e errado). Câmara Jr. (1975) caracteriza este período como o dos estudos paralingüísticos, no que diz respeito à especulação filosófica, e pré-lingüísticos, no que diz respeito às preocupações filológicas e normativas.

O segundo período manifesta-se com o renascimento econômico e cultural europeu e vincula-se a um projeto mais geral de dominação global. Sylvain Auroux (1992), que se de-

dica ao estudo deste período, denomina de “gramatização” o processo de transformações das representações e da própria utilização do estudos da linguagem que se deu a partir do século V e terminou no século XIX.

Sustenta este autor que o processo de gramatização desenvolvido no Renascimento, “produzindo gramáticas e dicionários de todas as línguas do mundo (e não só dos vernáculos europeus) na base da tradição greco-latina, mudou profundamente a ecologia da comunicação humana e deu ao Ocidente um meio de conhecimento/dominação sobre as outras culturas do planeta”, tratando-se, portanto, de uma “revolução tecnológica” (p.8).

O processo de gramatização (descrição e instrumentalização de uma língua) fundou-se em dois pilares: a gramática e o dicionário. À gramática coube definir as categorias de análise e regras de construção de enunciados, enquanto ao dicionário (que, na sua forma moderna de catálogo monolíngüe “não é anterior à imprensa e ao processo de gramatização dos vernáculos europeus” - p.71) competia o estabelecimento de um *corpus* de exemplos, que é decisivo para a própria gramatização. Ambos concorreram decididamente para a normatização dos idiomas.

Efetivamente, a gramática de uma língua de escrita e seu inventário lexical não se restringem a nenhuma das variedades consideradas como expressões desta língua, caracterizando-se como uma espécie de superdialeto. Antes de sua constituição, “a lentidão das comunicações, a ausência da cultura escrita, e mesmo da organização política, dota sincronicamente os vernáculos de uma variabilidade polilectal ou polinômica no espaço, de que temos dificilmente consciência hoje” (Auroux, 1992:69). Esta linguagem múltipla e variada só pode prevalecer em lugares nos quais a intervenção da escola e da sociedade de massas ainda não se fez sentir objetivamente. São os casos de variedades lingüísticas que os falantes escolarizados têm mais dificuldade de entender e, por isso mesmo, tendem a ridicularizar, a não ser nas vezes em que elas aparecem sob forma literária, como ocorre na obra de Guimarães Rosa.

Na construção deste superdialeto, definiram-se regras prescritivas, recusaram-se formas consideradas impróprias e elaborou-se um vasto vocabulário erudito através de empréstimos diretos do latim clássico, que os renascentistas haviam recuperado em sua recusa ao latim medieval. A nova literatura vernacular, além de construir padrões sintáticos inexis-

tentes na forma oral (também inspirando-se no latim), legitimava este processo, que produziu, em última análise, uma nova representação de língua.

Finalmente, com o advento da imprensa, como consequência da própria técnica e reprodução, surge a necessidade de uma convenção estável. A escrita medieval é marcada pela variedade, inclusive ortográfica. No caso do texto impresso, “não apenas a multiplicação do mesmo é incontornável, como a normalização dos vernáculos se torna uma questão de estandarização profissional. A ortografia, a pontuação e a regularização da morfologia concernem aos impressores tipográficos. (...) A difusão do livro impresso impõe, então, a constituição de um espaço ilimitado no qual cada idioma, liberado da variação geográfica, se torna isótopo” (Auroux, 1992:52).

Não é por acidente que a gramatização dos vernáculos europeus tenha se dado simultaneamente ao processo de grande expansão do comércio e da indústria e do alargamento das fronteiras mundiais. É neste momento que a Europa experimenta o renascimento cultural, com a divulgação da escrita para além dos mosteiros e o aparecimento de uma cultura escrita leiga.

Segundo Illich,

para a maioria dos propósitos práticos, a escrita e a condição clerical foram coincidentes até o século XIV. A simples capacidade de assinar o nome era vista como privilégio clerical, e qualquer pessoa capaz de comprovar suficientemente essa capacidade podia escapar à pena capital. Mas, enquanto a maioria dos clérigos não se mostrava suficientemente capacitada para ‘apreciar’ o texto de um livro, a uma imensa população leiga o texto tornou-se representação constitutiva de todo um modo de vida. (Illich, 1991:45)

Vejamos um exemplo:

Exemplo 11: *Ilustre analfabeto*

O Lidador recebeu a carta e perguntou de novo:

‘Mas quem te mandou, peão?’

‘Um cavaleiro português, - respondeu o desconhecido - que encontrei mui malferido na albergaria dos hospitalários em Gaza. O triste e cativo quase que se morria.’

Estas palavras excitaram ao mesmo tempo a curiosidade e os receios no espírito de Gonçalves Mendes; e quebrando rapidamente o fio negro entregou a carta a Fr. Hilarião, dizendo-lhe:

‘Como a vós vem também a mensagem, lerei esses riscos pretos que aí estão. - Por minha boa espada! - coisa é que nunca entendi.’

Não era raridade: quase toda a fidalguia de então se podia gabar de outro tanto. (Herculano, 1843:94)

O episódio acima, de *O Bobo*, romance de Alexandre Herculano, cuja ação se desenrola no século XII, ilustra bem o que diz Illich. Como se pode ver, não era neste período vergonhoso não saber ler e escrever, como ocorre hoje, quando a alfabetização ganhou um caráter iniciático (Osakabe, 1978). Para que ocorresse esta passagem do oral ao escrito, da escrita monástica para a escrita leiga, foram necessárias importantes transformações na estruturação do texto escrito, tais como a separação de palavras, a introdução de títulos e subtítulos nos capítulos, a enumeração dos capítulos e versos, a divisão em parágrafos, a introdução de um sistema regular de pontuação e outros sinais auxiliares de escrita, processo este desenvolvido durante a idade média.

Com o aparecimento dos sumários e índices por ordem alfabética, bem como dos catálogos, e com a remoção dos livros das sacristias para as bibliotecas, “a verificação de citação e a leitura silenciosa tornaram-se comuns. Muitos dos efeitos sociais freqüentemente atribuídos à imprensa foram, na verdade, resultado de um texto que podia ser consultado” (Illich, 1991:45).

O terceiro período, herdeiro do segundo, relaciona-se aos novos processos de produção e de relação social que se instituem com a revolução industrial e as sociedade de massas, a partir do final do século XVIII, e se caracteriza pela vulgarização da escrita, que de uma técnica restrita a pequenos grupos passa a ser uma necessidade do próprio processo de produção e consumo, e uma nova fase de especialização das formas da língua, cuja “normatização passa a ser tanto dos modos de escrever e falar, como do próprio acesso ao texto escrito” (Geraldí, 1996a).

A vulgarização da escrita tornou-se possível graças à universalização do ensino regular e ao advento da imprensa. Ao ensino, coube propriamente a tarefa de introduzir as massas na cultura escrita, em um movimento de radicalização das práticas normativas. À imprensa, coube a tarefa de oferecer em larga escala materiais de textos impressos, bem como o estabelecimento de gêneros e modelos de leitura. Ainda que não tenha sido responsável pela mudança na relação entre o sujeito e a leitura ou na própria forma do texto¹⁰, nem pela

¹⁰ O advento do livro, segundo Chartier, marca profundamente a civilização ocidental: “Para ser desenrolado e lido, um rolo tinha que ser segurado com as duas mãos: logo, como mostram os afrescos e baixo-relevos, era impossível para o leitor escrever ao mesmo tempo em que lia, daí a importância do ditado em voz alta. É com o códex que o leitor conquista a liberdade, [podendo] distanciar-se, ler e escrever ao mesmo tempo,

invenção do livro, o advento da imprensa no século XV, e sua expansão nos séculos seguintes, é responsável por uma nova característica fundamental da escrita na sociedade moderna: a possibilidade (ilimitada) de reprodução dos textos.

Até o aparecimento das técnicas de reprodução, o livro é caracterizado por sua unicidade, cada cópia constituindo sempre um original. Pode-se dizer que a imprensa, por um processo semelhante ao que Walter Benjamin (1936) identificou na pintura e na música a partir do desenvolvimento das técnicas de reprodução fotográfica e fonográficas, será responsável pelo fim da aura de que se revestia o texto escrito (o livro). Trata-se de um processo de longo prazo, que começou no início do século XVI e completou-se no século XIX, quando a escrita impregna o cotidiano do homem urbano. O que hoje se vê, quando se fala com veneração do livro, nada mais é que um resquício de um tempo místico.

A partir do século XVII, com o jornal, criam-se novos portadores de texto, novas profissões, novos segmentos de leitor e novos gêneros textuais inimagináveis até pouco tempo antes. Institui-se definitivamente a leitura silenciosa como forma privilegiada de interação leitor-texto e institucionaliza-se, enquanto instância formal do texto, a figura do autor.

O aspecto mais significativo deste processo é o duplo movimento, aparentemente paradoxal, de inclusão e exclusão de novos segmentos ao universo da escrita. Ao mesmo tempo em que se afasta da oralidade, a escrita surge como uma tecnologia cujo domínio, do ponto de vista social, é necessário para o desenvolvimento da economia, e, do ponto de vista do indivíduo, como condição de inserção social. Constituiu-se, então, um espaço de produção social em que à escrita se vincula, muito mais que uma possibilidade de expressão de cultura ou forma de pensamento, uma *necessidade pragmática* (Osakabe, 1978). Neste espaço, separam-se definitivamente as atividades de ler e escrever, esta reservada a um número muito menor de indivíduos, e estabelecem-se níveis de acesso e formas de registro diferenciados, sendo constante apenas uma certa padronização das formas.

indo, ao seu bel prazer de uma página a outra. É igualmente com o códex que se inventa a tipologia formal que associa os formatos e os gêneros, os tipos de livro e as categorias de discurso, portanto, que se organiza um sistema de identificação e de localização de textos dos quais a imprensa será a herdeira e que ainda é o nosso." (Chartier, 1994:102)

A escrita na sociedade moderna

Os estudos sobre a história da escrita mostram que a elaboração deste sistema, ao lado do processo de gramatização, afastou progressivamente o discurso da escrita das formas de oralidade e produziu um tipo de consenso lingüístico - as chamadas linguas nacionais ou linguas maternas ou, ainda, linguas de cultura - em oposição à enorme variedade de formas faladas - às "linguas naturais".

Decrosse, ao argumentar que o conceito de língua materna se constitui como um mito histórico, afirma que

O mitema da língua materna teve como adjuvante necessário, e para se constituir como noção, uma estreita relação com a escrita e o alfabeto. (...)

Em sua origem, a força do mito de uma língua materna provém, sem dúvida alguma, da ambivalência do mitema que permite resolver a oposição entre a idéia de uma língua materna única e o fato de que as práticas lingüísticas são múltiplas. Na Europa medieval, uma das vertentes do mitema - as linguas maternas, falares locais, naturais - manteve-se durante muito tempo em relação de oposição com as linguas de cultura. Mas a outra vertente do mitema - uma língua para o povo, em um território nacional - se instala paralelamente, antes de tudo, sob a forma de discurso de legitimidade (*Chartes, Traité, Chroniques*), mas também de técnicas (entre as quais a escrita e o alfabeto) (Decrosse, 1987:21).

Com o desenvolvimento das técnicas de reprodução e, em um segundo momento, da comunicação eletrônica, a escrita diversificou suas funções e incorporou, sempre de forma discriminatória, segmentos sociais cada vez maiores, a ponto de a alfabetização tornar-se um imperativo social para o homem urbano moderno. Isto não significa, contudo, uma garantia de acesso universal aos discursos escritos, já que no interior das práticas político-ideológicas ocorre uma regulamentação do acesso à informação e ao conhecimento elaborado.

Podem-se, tentativamente, identificar três tipos básicos de textos impressos - portanto de divulgação e uso públicos -, aos quais correspondem níveis diferentes de domínio e manipulação da escrita e da leitura¹¹:

- a. textos instrucionais ou de apoio memnônico;
- b. textos de vulgarização de valores e informações de senso comum e/ou de entretenimento; e
- c. textos formais, de construção e registro elaborado e de literatura.

¹¹ A tipologia que aqui se apresenta desenvolve o que se expõe em Britto & Abreu, 1995. Ao restringir a questão ao texto impresso, exclui-se propositadamente os textos de uso particular, tais como listas de compra, bilhetes, cartas e diários pessoais.

Estes tipos diferenciam-se pelo modo como se dá a estruturação sintático-semântica, pela escolha lexical, pelos portadores que normalmente os veiculam, pelas funções que lhe são normalmente atribuídas e pela atitude que supõem de seus leitores ideais.

No primeiro nível, que raramente avança além da frase isolada, encontram-se, entre outras, as formas de sinalização e identificação (placas de rua, banheiro, salas, nomes de lugares), listas de produto, informações de valores numéricos (informação de preço, dinheiro). É comum neste nível o uso de formas ideogramáticas, tais como placas de sinalização de tráfego, sinais de direção, logotipos, etc. A distribuição espacial do texto não se faz pela seqüência linear, sendo comum a utilização de recursos gráficos especiais, tais como o tamanho e a forma variados das notações gráficas em função da relevância da informação e o uso de cores para destaque. Em alguma dimensão, qualquer sujeito em uma sociedade letrada, os manipula, mesmo que não saiba ler propriamente.

No segundo nível, encontram-se os textos de trato cotidiano, como os informativos ou de divulgação, os manuais de operação de aparelhos, a propaganda, parte dos textos de imprensa (à exceção de editoriais, artigos assinados, reportagens e suplementos especiais) e boa parte da literatura de entretenimento e de auto-ajuda, aí incluídas as histórias em quadrinho. Ainda que secundariamente, os recursos especiais têm relevância. Trata-se, assim, de textos que remetem ao universo imediato e senso-comum, veiculando valores e informações presentes no dia a dia do homem urbano e que podem ser veiculados através da oralidade. Por isso mesmo, a apreensão de seu conteúdo é automática e a estrutura sintático-semântica bastante próxima da oralidade.

Finalmente, no terceiro nível, incluem-se textos com sintaxe, léxico e universo referencial independentes da oralidade e dos valores do senso comum. São próprios deste nível os textos acadêmicos, científicos, a literatura de autor, os discursos políticos (mas não os de campanha), os comunicados de autoridades públicas e as leis. Tais textos são normalmente veiculados em livros, ainda que também apareçam em jornal e revistas.

O acesso aos textos próprios deste nível pressupõe o domínio de conhecimentos específicos que vão além das convenções gráficas e das regras de norma culta. Por isso mesmo, é ilusão crer que “o desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor / ouvinte, leitor)”, entendida como “a capacidade do usuário de usar ade-

quadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (Travaglia, 1996:17) decorra de uma adequada educação lingüística em que se apresentam aos alunos as diversas modalidades e situações de uso da língua. Seria mais correto dizer que a competência lingüística é resultado e não condição de acesso à informação e ao discurso.

Evidentemente, advirta-se, não há separação rígida de um nível para outro, sendo sempre possível haver intersecções diversas. Efetivamente, novamente usando a metáfora wittgensteineana, as formas de escritas constituem uma multiplicidade de jogos em que se podem perceber continuidades e descontinuidades, intersecções e sobreposições diversas. E à multiplicidade de formas da escrita, corresponde uma multiplicidade de situações, de modo que, mesmo no interior de cada jogo, há especializações. Um poema concreto, por exemplo, apesar de sua aparente simplicidade sintática, insere-se em uma relação de intertextualidade tal que sua interpretação supõe o domínio de recursos próprios do terceiro nível de escrita. Uma propaganda, por sua vez, apesar de toda a sofisticação técnica que possa haver, só será eficiente se prontamente entendida.

Em todos os níveis está pressuposta a ação interpretante por parte do leitor, o que significa que se impõe sempre a condição histórico-social do indivíduo no trato com o texto. A informação *chegadas internacionais*, em uma marquise de um aeroporto, só será compreendida se o indivíduo souber o que é um aeroporto, tiver noção de país, perceber que existem alas separadas para vôo doméstico e internacionais, etc. A leitura de uma receita culinária exige conhecimento de cozinha, ingredientes. A diferença está, fundamentalmente, no tipo de exigência pressuposto em cada caso: nos dois primeiros, com alguma diferença de domínio da convenção da escrita, ela é essencialmente a de conhecimentos da vida prática, adquiridos através da experiência imediata.

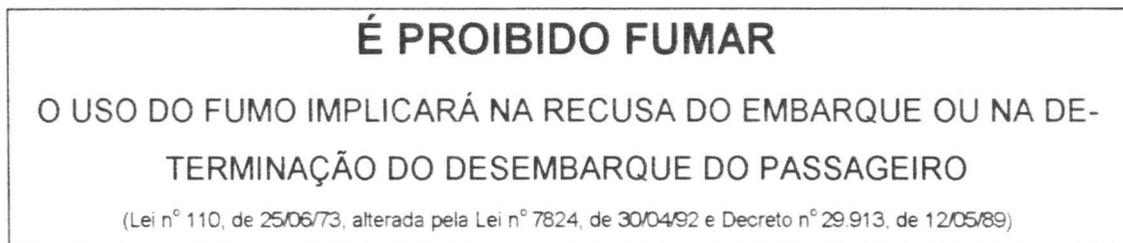
O processo de recepção de textos produzidos no interior de cada nível também é diferenciado em função do modo como o leitor os percebe. Um grande clássico da literatura erudita pode ser lido apenas com interesse no enredo; o leitor, neste caso, busca identificar-se com os personagens e saber o que acontece com eles no desenrolar a trama. Trata-se de uma leitura que não reconhece (nem considera relevante) as possíveis sofisticações lingüísticas e de estilo. Da mesma forma, a leitura de uma piada ou de romance de entretenimento pode buscar nestes textos suas estruturas subjacentes, sua inserção ideológica, etc. Em ou-

tras palavras, se a tipologia que apresentamos caracteriza-se, em primeira instância por sua articulação estrutural, sua recepção depende também das leituras que incidem sobre cada texto.

Finalmente, cabe observar que é sempre possível a intersecção dos diferentes níveis, seja pela forma como se compõe o texto, seja pelo veículo que o portar, seja ainda pela forma de sua divulgação.

Vejamos um exemplo, fazendo a leitura de aviso de proibição de fumar em um ônibus interurbano:

Exemplo 12: *O aviso*



Em primeira instância, o texto acima pertence ao primeiro nível de escrita: veiculado por um cartaz afixado em lugar público, informa uma regra obrigatória de conduta e é de leitura imediata. O tamanho das letras e a disposição espacial estabelecem uma ordem de importância da informação. Para efeito prático, basta que se leia *é proibido fumar*; a segunda informação tem dupla finalidade: informar os reticentes da sanção a que podem ser submetidos e garantir a autoridade do motorista num caso em que um passageiro não se disponha a seguir a regra. A terceira informação, por sua vez, contextualiza a determinação de não fumar dentro de uma situação institucional, apresentando as leis que regem a conduta estipulada.

O que chama mais a atenção neste anúncio é a forma lingüística do texto que explicita as sanções a que podem ser submetidos aqueles que infringirem a regra. Trata-se de uma frase construída com base em uma representação de registro formal, com sintaxe e léxico distante da oralidade, e, neste sentido, aproxima-se das formas de escrita do terceiro nível. Se fosse redigida conforme o português usual, a advertência poderia ter a seguinte forma:

“Se a pessoa estiver fumando, o motorista pode não deixar entrar ou pôr para fora do ônibus.”

No entanto, a utilização de uma redação diferente daquela que comumente se usaria informalmente indica uma estratégia discursiva em que se explora a forma lingüística como um argumento de autoridade. Pode-se postular que o estilo de advertência - principalmente em situações pública - incorpora um tipo de registro formal.

É possível que muitos cidadãos tenham dificuldade de operar ativamente com registro como este, mas certamente saberão pelo situação interlocutiva ler adequadamente o aviso e interpretar a forma de autoridade de que ele está revestido.

O que se tem entendido por gramática pedagógica dá conta, quando muito, apenas dos dois primeiros tipos de textos impressos e, mais ainda, transporta suas conclusões para situações de discurso oral que, em princípio, são regidas por outro tipo de regra.

O acesso ao mundo da escrita, particularmente aos textos do terceiro tipo, não se garante com o conhecimento de regras e convenções de uso, mas sim pelo domínio dos sistemas de referências que recobrem os textos escritos e pela convivência com um “conjunto coeso de discursos” (Osakabe, 1978). Ao restringir seu ensino à disciplina de português, está-se confundindo o conhecimento da escrita com uma técnica. E, no entanto, se os alunos estão saindo da escola sem saber ler e escrever, não é por falta de técnica, mas porque a escola - e a sociedade - não lhes está oferecendo condições e situações de uso da escrita.

Em suma, pode-se dizer que ensino da norma, ainda que massivo, não implica o acesso ao conhecimento e o pleno domínio das formas de escrita, nem a percepção da diversidade de situações da linguagem nas sociedades complexas. Ao contrário, para a grande massa, o mundo da escrita (e, portanto, do conhecimento formal e crítico) continua interdito. Se, como vimos, em um momento anterior da história esta interdição se dava através de privilégios estatutários, agora ela se dá pela impossibilidade mesma de entender - e não de decodificar - os textos.

5. Os formadores de opinião e o normativismo

Folha: Alguns autores dizem que, como a língua é um organismo vivo, em permanente transformação, a gramática também não pode ser imutável, mas tem de absorver essas transformações.

Napoleão Mendes de Almeida: São defensores do derrotismo, gente que não leva a sério a vida educacional. Acredito que possa haver mudanças na língua, mas através de gerações. Uma geração só não pode ter essa pretensão. (*Folha de São Paulo*, 24/01/93)

As transformações econômico-sociais por que passou a sociedade brasileira nesta segunda metade de século, a grande expansão quantitativa da educação regular e as críticas e propostas produzidas principalmente no interior da universidade tornaram inevitáveis significativas transformações nas práticas pedagógicas. De fato, o arcabouço teórico do ensino de língua portuguesa sofreu significativo abalo a partir dos anos 70. E, se o ensino da gramática, especialmente o da teoria e a reflexão gramatical, não deixou de ser feito, tornou-se a parte menor, a obrigação desagradável, a coisa indesejada.

Contudo, não se identificam, na prática escolar, transformações significativas, seja na representação de língua e gramática, seja nos conteúdos e práticas de ensino. Como registra Neves, em pesquisa realizada com 170 professores da rede pública paulista de primeiro e segundo graus, “todos os professores, de um modo ou de outro ‘ensinam’ gramática, [havendo] pouca ou nenhuma diferença entre o ‘ensino’ de gramática que se empreende no 1º grau e o que se empreende no 2º” (Neves, 1990:9).

A questão que se coloca, então, é: que fatores mantêm o ensino tradicional de língua portuguesa? Por que o ensino de gramática e de língua não muda?

Não se podem desconsiderar as fortes razões, de natureza política e da própria condição da educação no Brasil, que têm um peso decisivo, inclusive, é óbvio, no caso da língua portuguesa. Qualquer análise isenta não pode desconsiderar que: 1. a formação dos professores se dá, em 97% dos casos, em instituições particulares de ensino que não têm nenhum vínculo com as concepções mais críticas; 2. a baixíssima interação (ou virtual ausência de interação) entre o primeiro e segundo graus e a universidade; 3. a desvalorização salarial do magistério; 4. a regressão nas políticas educacionais, que voltaram a valorizar os aspectos quantitativos em detrimento das propostas pedagógicas, (no caso do Estado de São Paulo,

já a partir de 1987 as propostas curriculares da CENP foram congeladas); 5. a queda geral da influência da Universidade na sociedade; 6. a falta de coerência nas ações político-educacionais do Estado (não existe continuidade nas ações, tanto no que diz respeito às propostas pedagógicas, quanto aos programas de formação docente) .

Há, entretanto, um conjunto de razões que se poderiam chamar internas, isto é, específicas da representação social da linguagem e relativas ao senso comum da educação que informa a prática da escola regular, que parecem resistir a qualquer projeto de transformação.

Escrevendo sobre as concepções de língua que informam certas práticas escolares Silva et alii (1986:63 e seg.), identificam nelas quatro idéias fundadoras, às quais chamam de “crenças sobre o que é gramática”:

- a gramática é feita de partes que formam um todo;
- a gramática é algo pronto, finalizado;
- a gramática é algo construído independentemente dos falantes de uma língua;
- a gramática é inacessível aos falantes.

Tais crenças, incorporadas pelo senso comum, conduzem a “uma visão de língua em que somente uma das variedades é considerada válida - a variedade padrão - sendo as outras variedades até destituídas do *status* de língua” (p. 65)

Em outras palavras, apesar da grande variedade de registros lingüísticos que compõem a fala e, até mesmo, a escrita dos brasileiros - desde o oral coloquial não escolarizado até textos sofisticados, com sintaxe e léxico particulares, bem como referências e estratégias argumentativas diferentes das da fala, o senso comum reconhece e assume um nível de fala em relação ao qual os demais são vistos como errados, e, na melhor das hipóteses, variações, que se toma normalmente como expressão da gramática, entendida como paradigma de correção sintática, com regras bem estabelecidas de concordância, regência, conjugação verbal, etc .

Associa-se a isto uma ação normativa difusa, de forte conotação ideológica, que incide sobre as situações públicas de uso da linguagem - principalmente de escrita, mas também de fala -, identificando a questão da língua como uma questão nacional e vendo no domínio do português considerado correto uma garantia de ascensão social. Deste modo,

estigmatizam-se e excluem-se as expressões propriamente populares, seja caracterizando-as como erradas, seja tornando-as folclóricas.

Este modo de ver a língua, em primeira estância próprio da escola, é sustentado e reproduzido por um conjunto de formadores de opinião, também perpassados pelos valores político-ideológicos, que atuam no sentido de reforçar os valores de senso comum, estabelecendo uma exigência circular: a escola ensina assim porque a sociedade exige - e a sociedade exige porque a escola ensina assim.

Dentre os formadores de opinião que atuam diretamente sobre o senso comum escolar, destacam-se a mídia, o livro didático e os vestibulares. Vejamos mais detalhadamente como este processo ocorre em cada caso.

A concepção Língua e gramática na mídia

A mídia é, sabidamente, um dos principais instrumentos de formação de opinião na sociedade industrial de massa. No que diz respeito à questão dos usos e representações que se fazem da linguagem, os meios de comunicação de massa - televisão, rádio e imprensa escrita - têm, em primeira instância, contribuído para lascar o padrão normativo, com a incorporação em seu cotidiano de registros linguísticos informais e de diferentes segmentos sociais e de um crescente vocabulário gírio e erótico. O fenômeno é particularmente evidente na fala de apresentadores de programas de variedades e dos dijeis e locutores de rádio, que constroem um estilo com o qual o espectador/ouvinte encontre identidade imediata, nas novelas televisivas e programas humorísticos, que buscam dar maior verossimilhança às personagens fazendo-as falar com naturalidade, e na publicações de entretenimento, tais como histórias em quadrinhos, revistas de variedade e literatura de banca de jornal. Pretti, que observa, no que diz respeito ao uso de vocabulário gírio e obsceno, que o fenômeno atinge inclusive jornais tradicionais, vê no "interesse comercial, o maior responsável pelo rompimento do tabu de uma linguagem escrita obscena, enfraquecendo pelo uso seu significado 'proibido'" (Pretti, 1989:165).

Entretanto, ao mesmo tempo em que incorpora em sua prática diária uma forma linguística que garanta a comunicação e o sucesso comercial, a mídia, paradoxalmente, man-

têm, em nível doutrinário, a defesa de um português puro, correto, estabelecido a partir das gramáticas tradicionais, mostrando grande preconceito particularmente com as variedades populares.

Apesar de perpassar toda a programação, estando presente nas referências ocasionais que se faça sobre a língua (em uma novela da rede Globo que foi ao ar no segundo semestre de 1996, uma personagem sem-terra escuta de seu novo amor, um grande fazendeiro, que agora ela devia aprender a falar direito; são comuns os comentários sobre erros de personalidades na imprensa escrita), a normatização observa-se mais intensamente nos programas e publicações em que o assunto é a própria língua. Veiculados em seções especiais (páginas de cultura, horários educativos, colunas de avaliação do próprio jornal) estes textos ganham um estatuto diferenciado, em que se manifestaria a voz da autoridade.

Vejamos alguns exemplos:

Exemplo 13: *O gramático adequado*

A TV Cultura de São Paulo exibe diariamente o programa *Nossa Língua Portuguesa*, idealizado e apresentado pelo professor de gramática Pasquale Neto, que versa sobre o funcionamento do português. Nas chamadas sobre o programa, o locutor convida o espectador a tirar suas dúvidas sobre a nossa língua.

Nossa Língua Portuguesa é um programa bem formatado, agradável e dinâmico. Em linguagem bastante simpática, o apresentador discorre sobre usos vários do português, explorando recursos como músicas, entrevistas com artistas e especialistas e tomadas de rua. No mais das vezes, tece comentários a respeito do uso de certas variantes da língua oral, com exemplos tomados de letras de música ou da fala comum.

No entanto, mantém a orientação normativa, avaliando formas faladas a partir de uma gramática referenciada em um determinado padrão de escrita, reforçando a idéia de que existe um único padrão de correção. Nas poucas vezes em que admite a variação, o apresentador faz questão de enfatizar que se trata de um recurso estilístico, inaceitável no uso comum da língua.

Em uma edição de seu programa, Pasquale Cipro Neto expõe a gramática do verbo *adequar*. Após o apresentador perguntar ao telespectador se sabe conjugar o verbo *adequar* no presente do indicativo, o programa põe no ar uma repórter de rua perguntando aos passantes como se diz *adequar* na primeira pessoa singular do presente. A maioria dos entrevistados sugerem a forma *adêquo*, enquanto outros dizem *adecuo*. Alguns poucos entrevistados mostram-se inseguros quanto à forma mais adequada, mas nenhum aventava a possibilidade de não existir uma forma para o verbo em questão. A cada resposta, a forma respondida é marcada na tela em vermelho, indicando que se trata de um erro.

De volta a tela, o gramático, em tom professoral, informa que todos estão mesmo errados, porque *adequar* é verbo defectivo, só se conjugando, no presente do indicativo, na primeira e segunda pessoa do plural. Ensina Cipro Neto que “o português não oferece tais formas”, sendo que a solução para um caso destes é substituir *adequar* por outro verbo, por exemplo *adaptar*, este sim completo, ou então “calar a boca, não dizer absolutamente nada.”

Não há, contudo, nenhuma razão objetiva para a restrição de uso ao verbo *adequar*. Contrariamente ao que preconiza a gramática escolar, as formas de uma determinada variedade lingüística são efetivamente o resultado da ação dos falantes sobre ela, a partir de sua gramática internalizada. No caso em questão, o que a avaliação dos falantes entrevistados sugere é que o verbo deve conjugar-se normalmente, segundo o padrão flexional em que se enquadra.

Ao afirmar que “a língua não oferece tais formas”, o apresentador evidencia sua visão estática de língua, já que supõe que as formas estejam acabadas e que o falante não atua sobre elas. A fala do gramático escuda-se exclusivamente em uma certa tradição de uso e em um julgamento estético subjetivo, exemplificando bem o que quer dizer a “codificação e fixação do chamado uso idiomático” defendida pelos gramáticos tradicionais.

Daí sua aversão à mudança lingüística. Em artigo sobre o mesmo tema (verbos defectivos), diz o professor que “o problema é resistir à tentação de conjugar esses verbos, sobretudo quando os meios de comunicação (cuidado com eles!) se encarregam de difundir verdadeiras pérolas, como ‘o projeto não se adequa ao perfil da empresa’, ou ‘assim a empresa fale’, ou anda ‘a classe média não reavê o poder de compra’” (*Folha de São Paulo*, 10/10/1996). Seu alerta contra a linguagem usada pelos meios de comunicação, aliás,

exemplifica cabalmente o caráter paradoxal do papel da mídia na constituição do padrão normativo.

O preconceito de Cipro Neto manifesta-se definitivamente em uma situação em que se confrontam duas concepções de língua. Em réplica publicada no Jornal de Jundiaí, respondendo a uma crítica que lhe faz Possenti, em um artigo no mesmo jornal (10/11/96) a respeito de sua concepção de gramática, crítica esta que surgiu exatamente em função da presença da forma defectiva *adéqua* no manual do candidato da FUVEST, afirma aquele autor que “não foi o povo que criou a horrorosa e cacofônica forma ‘adequa’, que nem sequer pronúncia uniforme ganhou” (*Jornal de Jundiaí*, 22/11/96, p.2).

Sua avaliação é, mais que subjetiva, absolutamente desprovida de base lingüística. O fato de a forma *adéqua* ter sido usada no manual do candidato da FUVEST, um vestibular que insiste em verificar se o aluno domina o que se supõe ser a língua culta padrão, conforme anota Cipro Neto, evidencia o quanto esta forma está incorporada a esta modalidade.

Tem razão Possenti ao comparar, em seu artigo, a atitude dos gramáticos aos filósofos da peça “A vida de Galileu” que se recusam a ver as luas de Júpiter através da luneta porque já leram Aristóteles e este não aponta a existência de luas de Júpiter. Afinal, dirá Cipro Neto, se *adequa* não está em nenhuma gramática, então não existe.

De fato, a (im)posição gramatical advogada por Pasquale Neto, não se adéqua à gramática do português, mas apenas à norma.

Exemplo 14: O gramático engraçadinho

O jornal *Folha de São Paulo* publicou até recentemente crônica semanal do jornalista Josué Machado, formado em línguas neolatinas, em que ele disserta, de forma descontraída e bem-humorada, sobre erros de português que encontra em textos de imprensa, propaganda e personalidades públicas e apresenta os padrões da gramática normativa conforme o caso. As crônicas, que também se publicam na revista *Imprensa*, foram publicadas no livro *Manual de Falta de Estilo*, em cuja contra-capa lê-se: “divirta-se com os erros alheios... e aprenda (muito) com eles!”

A seguir transcreve-se umas destas crônicas.

Bujão ou Botijão?

A greve dos petroleiros e a falta de gás puseram em evidência nos jornais e nas emissoras de TV as palavras 'botijão' e 'bujão'. Percebe-se haver pessoas que se referem ao botijão, aquela vasilha dinossáurica de transportar e vender gás, como 'bujão'. Nem sempre gente iletrada e tosca da periferia da vida e da geografia da cidade, mas pessoas que trabalham com comunicação. Repórteres do 'Jornal Nacional' da TV Globo, por exemplo.

Pois bujão não tinha nada que ver com gás há algum tempo. Bujão é bucha com que se tapam buracos; cunha pequena para apertar cavilhas, e mais frequentemente entre os brasileiros, tampa de atarraxar, usada para vedar. Bujão vem de bucha, tampão, porção de estopa, de pano, que se empregava para dar mais consistência à pólvora nas armas antigas. Do antigo francês bouche, do latim da Gália, bosca.

O Aurélio, que levou ao extremo o princípio de que o povo faz a língua, registrou bujão como sinônimo de botijão, considerando que muita gente o toma por vasilha. Foi o único dos dicionários de algum fôlego a registrar essa acepção. Como é também o único razoavelmente atualizado, sua liberalidade incorpora-se ao léxico oficial. Por isso não se pode chicotear quem, por ignorância ou liberalidade, disser, como o povo da periferia, bujão em lugar de botijão. É preciso admitir, além de tudo, que a acepção de bujão como vasilha talvez venha do francês bouchon, recipiente metálico para produtos voláteis.

Não há nenhuma dúvida, no entanto, de que botijão, vaso cilíndrico, de boca estreita, gargalo curto e uma pequena asa, vem do latim buticula, diminutivo de *buttis*, odre, vaso, pelo espanhol *botija*.

Por tudo isso, é claro que se deve preferir a forma indiscutível de botijão, tratando-se do recipiente de gás combustível. Mas não soframos porque o gás não ficará mais barato, o governo não recolherá menos impostos nem a vida ficará mais doce. Todos em busca de botijões!

Amor de Silicone

Paulo Henrique Amorim, ótimo repórter da TV Globo, tem certas peculiaridades. Fala levemente cantado, ou chorando, suavemente anasalada, e encerra a notícia com um aforisma, um gracejo ou um fecho de ouro mais ou menos gracioso. Nesse ponto fecha os olhinhos após a última palavra, satisfeito com o dever cumprido. É a revelação de uma espécie de orgasmo noticioso.

Não faz mal e em geral ele o faz bem, mas, como quase todos os repórteres, de tevê ou não, traduz Silicon Valley, nos EUA, por 'Vale do Silicone', uma distração, porque o vale referido é o do silício - Vale do Silício. Silício é um elemento não metálico, semicondutor muito usado em eletrônica. E silicone é designação genérica de polímeros que contêm átomos de silício e oxigênio etc. De utilidade industrial variada. O silicone tem vasto uso em medicina reconstrutiva, restauradora ou salvadora. Por exemplo, em estado semigelatinoso serve para sustentar seios e bumbuns derrubados pelos anos de uso. Às vezes, mau uso. Em estado semi-sólido serve para sustentar com próteses órgãos, sim, órgãos derrotados, de forma que o usuário permaneça em estado de semiprotidão, semi-apto para qualquer semi-embate. (*Folha de São Paulo*, 19/06/95)

Dois são os assuntos tratados pelo jornalista: o primeiro é uma problema de variação lexical (*bujão* x *botijão*) e o segundo uma questão de tradução, em que se confunde *silicon* com silicone.

No caso da variação lexical, discute a legitimidade da forma *bujão*, em oposição a *botijão*, a qual seria para o autor a mais indicada para referir o recipiente de gás, chama a

atenção a referência preconceituosa à fala popular: *bujão* seria próprio da linguagem de “gente iletrada e tosca da periferia da vida e da geografia”. Machado reconhece que a forma *bujão* está anotada pelo dicionário Aurélio (o dicionário de maior consulta e maior respeitabilidade nos dias de hoje), mas vê neste movimento uma liberalidade excessiva do dicionarista, dando a entender que, para polêmicas lingüísticas, este dicionário não é uma fonte recomendada.

É interessante perceber aqui o modo como funciona o raciocínio normativo: enquanto elemento de legitimação de sua visão estreita de língua, as fontes gramaticais podem servir de argumento e autoridade, mas, no momento em que contestam este princípio, elas se tornam ilegítimas. Negar ao Aurélio a autoridade no registro de formas freqüentes na língua como próprias do português brasileiro é uma demonstração ímpar da empáfia de que se reveste a postura do comentador. Não é de estranhar, aliás, sua sugestão, enviesada, de que o povo não faz a língua (levar ao extremo este princípio teria sido o pecado de Aurélio).

A idéia de que o argumento de autoridade - aqui representado pela origem da palavra - impõe-se como definitivo na indicação da forma mais adequada (informação colhida, sem o respectivo crédito, do mesmo Aurélio que Machado pouco antes rejeita) reproduz uma concepção de língua própria do século XIX, quando a diacrônia se impunha como princípio fundamental. Não passa absolutamente pelo raciocínio do cronista o fato de que a oposição formal *bujão-botijão* seja um processo mais geral da linguagem corrente, que, menos submetida às pressões normativas, tende a suprimir um sílaba de certos vocábulos, processo mais freqüente ainda quando a nova forma já está lexicalizada. Igualmente não lhe parece óbvio que o fato de a forma estar registrada em um dicionário de uso amplo indica, no mínimo, sua freqüência e prevalência no tempo.

No segundo caso, interessa menos o problema do que a exemplificação. Ao explicar para que serve o silicone o autor, invadindo o terreno da sexualidade, faz um humor chulo e preconceituoso, que nada tem que ver com o assunto. Com isso, deixa claro que a questão da norma lingüística diz respeito muito mais a regras de formação de frases e uso de palavras que não pertençam à variedade de prestígio do que à adequação do discurso à situação interlocutiva. Definitivamente, a gramática aparece aqui como uma lei.

Com seu estilo largado, como se quisesse tornar assunto tão árido mais palatável, Josué Machado efetivamente trata de reproduzir a idéia de que existe uma norma única e que esta se estabelece no nível da frase ou da forma das palavras. Suas referências à origem de classe da forma *bujão* reforçam a idéia de senso-comum que a língua popular não passa de uma forma corrompida e errada de língua. Talvez o exemplo mais definitivo seja sua crítica à substituição, comum na língua atual, de *haver* por *ter*: “Seria bom lembrar que *ter* e *haver* são como Jacozinho e Romário ou como o Sarney e a madre Teresa de Calcutá: um não pode fazer o que o outro faz nem a cacetada” (Machado, 1994:227).

Exemplo 15: Gramática feita a unha

Em uma coluna semanal no antigo caderno para jovens de O Estado de São Paulo (que tinha o sugestivo título de “Cola”), o jornalista Eduardo Martins¹² mantinha uma coluna semanal intitulada “Oficina de letras”, na qual comentava questões de gramática, como de hábito identificando erros no uso da norma canônica em material jornalístico. Apesar de mais contido do que seu colega da Folha, este autor adota o mesmo referencial, como mostra o texto abaixo:

Arranhões na gramática

Erros de vários tipos aparecem todos os dias nos anúncios do rádio, da televisão e dos jornais.

O anúncio está todo dia no rádio e destaca as qualidades de um *fluido* (sic!) produzido por conhecida empresa fabricante de freios. O correto, segundo qualquer dicionário de português é *fluido* (*flúid*). A forma *fluido* só existe como particípio do verbo *fluir*. O trânsito havia *fluido* normalmente.

Os deslizos da propaganda não ficam a dever às incorreções que estas colunas têm apontado seguidamente na imprensa, no rádio e na televisão. E se tornam mais graves - assim como os erros da mídia em geral - porque, para o leitor ou ouvinte mais desavisado, podem avalizar construções que a estrutura do idioma rejeita.

A questão não é tão simples como parece, uma vez que não há consenso entre a maioria dos publicitários de que um bom achado ou uma frase de impacto devem prevalecer sobre a eventual pureza gramatical. Essa, portanto, seria a argumentação que justificaria recentes anúncios de campanhas institucionais, como ‘Se você não se cuidar, a Aids vai te pegar’ ou ‘Vem pra Caixa você também’. Ninguém com noção da força das palavras pretenderia resolver a mistura de *tu* com *você* no primeiro, por exemplo, com a frase ‘Se você não se cuidar, a Aids vai *pegá-lo*’. Ou escrever no segundo ‘*Venha* pra caixa *você* também’. Mas não haveria outras opções?

¹² Eduardo Martins é o autor do Manual de Redação e Estilo do jornal O Estado de São Paulo e, atualmente, mantém uma coluna sobre português no “Estadinho”.

O mesmo raciocínio é invocado no caso do uso do verbo *ter* como sinônimo de *haver* ou *existir*, que nenhuma gramática da língua portuguesa abona. São fartos os exemplos: 'No shopping *tem* tudo que você quer.' / '*Tem* gente que não sabe o que perde por não visitar a loja tal.' / 'No cinema tal *tem* meia-entrada toda quarta-feira'.

A regência dos verbos também muda muitas vezes em benefício do impacto da mensagem: 'Presentes (*a*) que ninguém resiste.' / 'Presentes (*de*) que todos gostam.' / 'Escolha aqui a peça (*a*) que você quer assistir.' / 'Sugestões (*a*) que você deve obedecer. A preposição entre parênteses seria obrigatória, embora, admita-se, retire parte da força de expressão.

Nem tudo, porém, comporta discussões. Há erros que dificilmente poderiam ser justificados, de qualquer ponto de vista. Por exemplo: '*Parabéns* não *enche* barriga. *Parabéns* é plural e como tal concorda com *encher*: '*Parabéns* não *enchem* barriga'. É como se se dissesse: '*Felicitações* (*cumprimentos*) não *enchem* barriga'. Da mesma forma, não é fácil explicar a mudança abrupta do singular para o plural no texto: '*Brinde* de Natal é caro, não *tem* na quantidade que eu preciso, *são* sempre os mesmos, e o meu pessoal *tem* que correr feito louco para entregar.' Ou ainda: 'Escolha os dias que mais lhe *convém* e faça já sua reserva de carnaval no clube tal.' *Convém* no plural tem circunflexo.

O mesmo ocorre com estes outros casos: 'A partir *desse* ano...' (o ano, na verdade, é *este* - é aquele em que se está). / '*Ganhe grátis*' (pode-se ganhar de outra forma?). / 'Acreditar no sonho, é chegar à realidade' (vírgula entre sujeito e verbo). / 'Você irá voar para Miami, *aonde* pode fazer suas conexões' (o certo é *onde*). (O Estado de São Paulo, 17/09/92)

São dez os casos abordados pelo jornalista, todos bastante conhecidos. No primeiro caso, tem-se o que os gramáticos chamam de *silabada*; no segundo, de acordo com o padrão tradicional, a mistura de formas verbais e pronominais de segunda e terceira pessoa; no terceiro, um caso de substituição lexical que os puristas - em seu próprio termo - não abonam; no quarto, um fenômeno que a lingüística convencionou chamar de *relativas cortadoras*, em que se elide a preposição em orações adjetivas ou substantivas; no quinto, um caso de singularização de uma expressão originalmente plural por sugestão semântica; no sexto, novamente tem-se, agora no plano da coesão textual, um caso de concordância ideológica; no sétimo, a neutralização das formas *esse* e *este*, que as gramáticas identificam a situações relativas distintas entre o locutor, o interlocutor e o objeto referido; no oitavo, um caso típico de redundância enfática; e no nono e último, a neutralização das formas *onde* e *aonde*.

Quase todos os exemplos caracterizam-se por serem formas típicas de oralidade e bastante freqüentes inclusive na norma culta, o que evidencia mais uma vez a diferença entre a representação ideal de norma e os padrões lingüísticos do português.

O tema de Eduardo Martins são os equívocos freqüentes na imprensa e na mídia de rádio e televisão. Sua preocupação normativa, contudo, é mais abrangente, já que tais deslizes "podem avalizar construções que a estrutura do idioma rejeita". Em outras palavras, o

jornalista, apesar de reconhecer que as formas não canônicas são usuais e que as formas indicadas pela tradição gramatical tirariam dos textos em que aparecem “parte da força de expressão”, não reconhece as formas usadas pelos jornalistas e por qualquer falante do português como pertencentes ao idioma e vê no jornalismo uma missão de padronização das formas lingüísticas. Por isso mesmo, sugere que nestes casos se opte por outras formas, mais de acordo com o que considera língua padrão.

Sua visão normativista incorre, entretanto, em um erro básico: a norma resulta do uso efetivo da língua e não sofre influência do que se vê escrito e não deixa de existir por causa de uma decisão exterior. Aquilo que Martins identifica como erros freqüentes dos jornalistas é, isto sim, expressão das pressões naturais da língua espontânea sobre a norma ideal e indica uma nova postura na avaliação das formas da linguagem. O caso do uso de *mim* em construção do tipo *para mim atalhar*, registrado por Taunay há mais de 130 anos, mostra o quão inútil é a tentativa de impor uma regra à revelia do movimento natural da língua. Somente um pequeno segmento dos falantes da língua e em situações de forte monitoração do discurso é que adere a ela.

Novamente, a voz preconceituosa de Bechara serve de ilustração do que dizemos:

Não é raro ouvir-se de um mestre entrosado com as idéias de Saussure, Hjelmslev e Jakobson uma série de construções em **péssimo português**, algumas das quais *nocivas* à própria eficiência da comunicação.

É claro que não falamos aqui do ‘rancismo’ gramatical, mas de **pequeninas noções** de conjugação de verbo (‘quando eu ver...’), de emprego de pronomes (‘para mim fazer...’), que tornam perplexo qualquer professor da ‘velha guarda’. (Bechara, 1985:61) (grifos meus)

Ora, não se pode dizer objetivamente que os exemplos do gramático, como os do jornalista que incorpora a mesma concepção de língua e de gramática, caracterizem um péssimo português (se é que se possa dizer tal coisa relativamente à fala de qualquer falante nativo de português) ou prejudiquem a comunicação. As línguas são por demais organizadas para que se corrompam e se destruam por causa de um mau uso. O que efetivamente mostra a afirmação de Bechara é que até mesmo falantes cultos admitem como naturais as formas que o deixam perplexo e que a sociedade, no uso real da língua, não reconhece como relevante a “missão programaticamente corretiva do professor” (Bechara, 1985:46), ainda que a admita e a valorize no plano ideológico.

Exemplo 16: *Uma paixão nacional*

Quando Ombudsman do jornal *Folha de São Paulo*, o jornalista Marcelo redigiu com certa frequência em sua análise semanal do jornal uma pequena coluna intitulada “Na ponta da língua”, em que comentava “os casos mais significativos do mau uso da língua em textos de jornais e revistas” (30/10/94).

Na edição de 21/01/95, “Na ponta da língua” trazia o seguinte comentário:

A língua portuguesa não sofre unicamente na mão dos jornalistas. Publicitários também cometem cindadas, com o agravante de que seu público costuma ser mais amplo. E as letras que usam, muito maiores.

Na última quinta-feira, todos os grandes jornais do país estamparam em páginas duplas de seus primeiros cadernos um anúncio de cervejaria celebrando sua associação com uma gigante norte-americana. Letras com 3,7 cm de altura esgoelavam: ‘DIGA-ME COM QUEM ANDAS E EU TE DIREI QUEM ÉS’.

Diante de tal enormidade, até as latinhas de 34 cm de altura se encolhem. Quem viu foi um atento leitor e assíduo colaborador do ombudsman, o economista Carlos Eduardo Martins.

Qualquer criança sabe que a segunda pessoa do singular (‘andas’; ‘te direi’) do imperativo afirmativo provém do presente do indicativo, menos o ‘s’. Assim, em lugar de ‘diga-me’, a única coisa que poderia ter sido escrita era ‘dize-me’.

O criador do anúncio, pelo visto esqueceu. Vai ver, tomou umas brahmas a mais. Como castigo, deveria ser obrigado a copiar - tantas vezes quantas forem as cópias impressas de seu anúncio analfabeto - a seguinte frase: ‘Lição número 1 - a língua é a verdadeira paixão nacional’. (*Folha de São Paulo*, 26/01/96)

O caso registrado pelo jornalista (a formação do imperativo conforme a gramática tradicional) é um dos mais típicos dentre os exemplos de ação normativa. Trata-se do mesmo fenômeno da resposta de Collor ao jornalista impertinente (exemplo 3), do fala do Cebolinha ao Cascão (exemplo 8) e do slogan da propaganda da Caixa Econômica Federal.

Conforme já anotamos, o que indicam os estudos sobre o imperativo é que no português corrente, mesmo entre os segmentos cultos, a formação do imperativo não segue a regra preconizada pela gramática e que a opção entre as formas disponíveis decorre de outros fatores, como, por exemplo, a existência de uma forma não-marcada em oposição a uma forma marcada (Faraco, 1986). É razoável supor que o redator do texto, ao escrever *diga-me* tenha buscado a forma marcada, em oposição a forma neutra *diz*, querendo com isto construir uma frase magna, própria de um ditado popular, como sugere a colocação do pronome após o verbo, contrariamente ao padrão do português brasileiro (cf. Exemplo 5).

O que chama a atenção neste exemplo é o fato de que, neste caso, a frase usada não é uma criação do publicitário, mas sim um antigo adágio popular bastante conhecido. Assim, se houve erro, este foi o de enfraquecer a força expressiva da forma canônica do ditado, que perdeu com a mudança algo de seu sabor arcaico. De fato, o que a mistura de formas do paradigma *você* com formas do paradigma *tu* na propaganda indica é que o fenômeno de variação no imperativo é tão forte que atua inclusive sobre fórmulas congeladas. O normativismo impediu que o ombudsman visse exatamente o que mais havia de interessante no caso.

Os exemplos acima evidenciam a tese que defendemos: se, por um lado, ao usar formas coloquiais e que são admitidas pela norma canônica, a mídia contribui para o abrandamento das pressões normativas, por outro, a insistência em referenciar-se nesta mesma norma reforça o caráter ideológico normativista e a noção de senso comum de português correto e incorreto.¹³

Observe-se que, desde esta visão normativa, o erro é sempre circunstancial e relativo a um expressão específica. Assim, por exemplo, não se vê erro no nome do programa humorístico dominical da Rede Globo “Sai de baixo”, porque não há a ocorrência de nenhum pronome de terceira pessoa (entenda-se *você*), apesar de o padrão da variedade em jogo ser exatamente o mesmo de *Vem pra Caixa você também*.

Cabe registrar também que programas e artigos como os que analisamos são muitas vezes dirigidos a segmentos específicos de espectador ou leitor. “Oficina de Letras”, por exemplo, estava dentro de um caderno voltado ao adolescente, sendo de uso freqüente na escola e de leitura de professor. Cumprem assim um papel de formadores de opinião, reforçando a própria ideologia escolar.

¹³ A importância deste novo gramatiquismo jornalístico se evidencia pelo sucesso editorial de seus autores: O “Manual de Estilo e Redação de O Estado de São Paulo”, trazia na capa de sua reimpressão de fevereiro de 1995 a informação de que havia “mais de 450.000 exemplares vendidos”. O livro de Josué Machado, “Manual da falta de estilo” já passou da terceira edição. O Programa “Nossa Língua Portuguesa”, exibido em rede nacional, já está em seu terceiro ano.

A concepção de língua e gramática no vestibular

Vários autores têm anotado que os problemas do ensino primário e secundário não só não decorrem do vestibular, como não podem ser sanados a partir dele. A questão estaria na própria política educacional adotada pelos sucessivos governos que privilegiou sempre os interesses da elite brasileira. No entanto, se a qualidade de ensino não melhora em função das exigências do vestibular (e a prova cabal é que passados quase 20 anos de obrigatoriedade da prova de redação, em 1977, não se constata melhora significativa na produção textual dos alunos egressos do segundo grau¹⁴) isto não significa que, do ponto de vista de estabelecimento de programas, currículos e práticas pedagógicas não seja enorme a influência dos vestibulares.

De fato, não é finalidade expressa do concurso vestibular ensinar o que quer que seja. Hipoteticamente, ele nada mais seria que um expediente de que as universidades disporiam para selecionar os alunos hipoteticamente mais aptos para o curso superior. Assim imaginado, as únicas indagações que se poderiam pôr ao vestibular seriam aquelas relativas à sua legitimidade e eficiência como instrumento de seleção, isto é, indagações relativas à sua qualidade técnica.

No entanto, o vestibular não só não cumpre adequadamente e de maneira equilibrada esta função¹⁵, como, objetivamente, tem sido, na cultura brasileira, muito mais que instrumento de seleção, funcionando como o grande referencial para o estabelecimento de programas e condutas da escola regular. Mais ainda, a própria finalidade da escola - em nível ideológico para todo o ensino e em nível prático para as escolas de classe média - passou a ser a preparação para o vestibular:

¹⁴ É diferente, entretanto, a opinião de Maria Thereza Fraga Rocco, apresentada em debate sobre o vestibular organizado pela Pró-reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo. Segundo resultados de sua pesquisa com redações de 1978 e 1989, houve uma "sensível melhora no desempenho escrito do candidato na prova de redação". Crê esta pesquisadora que "na medida em que o aluno quer entrar na universidade, ele se obriga a produzir os textos escritos, os professores vão trabalhar sobre a produção do texto escrito. (...) Acredito que essa sensível melhora se deva à introdução de redação no vestibular". (*Jornal da USP*, 22 a 28/06/920)

¹⁵ Sobre a ineficiência técnica do vestibular de selecionar "os melhores" e seu caráter discriminador e classista, ver Santos (1978).

Justamente porque o número de vagas sempre foi muito inferior à demanda, a sociedade passou a procurar, na escola, os meios que garantissem sucesso no momento de seleção. O resultado desse processo é bastante conhecido: as escolas particulares passaram a privilegiar um ensino conteudístico com vistas a garantir que seus alunos dispusessem das informações para um bom desempenho nas provas de exames vestibulares. (...) Aos poucos, a escola foi deixando de ser o espaço de formação de novos cidadãos conscientes para se transformar no local privilegiado de 'treinamento' de jovens que desejassem ser aprovados em testes de múltipla escolha. (Abaurre, 1995:481)

Ainda que marcada por certo idealismo (historicamente, a escola se marcou muito mais como instrumento de dominação e exclusão social do que como lugar de formação de cidadãos conscientes; além disso, não foi a sociedade como um todo, mas sim a classe média que passou a procurar na escola os meios que garantissem a carreira universitária de seus filhos), a análise de Abaurre corrobora a tese de que o ensino secundário, particularmente a partir dos anos 50, quando aumentou vertiginosamente a demanda por cursos superiores, tem se estruturado em função do próprio vestibular.

Na verdade, desde sua criação, no começo do século, tem estado presente a questão da relação que se estabelece entre o vestibular e os programas e práticas de ensino em nível de segundo grau. Já no decreto que instituía os exames de admissão para as escolas superiores, em 1911, "o legislador teve o cuidado de procurar evitar que ele pudesse ser um elemento de distorção dos objetivos do então ensino secundário" (Ribeiro Neto, 1987:18).

Este cuidado não se verificou na prática. Tanto que, em 1932, Francisco Campos, então ministro da Educação, justificava seu projeto de reforma do ensino regular afirmando que "o ensino secundário é um simples curso de passagem e um mero sistema de exames, destituído de virtudes educativas e reduzido às simples linhas essenciais de sua estrutura estreitamente pragmática e utilitária de instrumento de acesso aos cursos superiores" (apud Santos, 1988:70).

Já mais recentemente, depois da reforma universitária de 1968 e da instituição de um novo modelo de vestibular, o vínculo estrito entre vestibular e ensino regular, particularmente o de segundo grau, manifestou-se explicitamente em diversos momentos. A introdução da prova de redação, nos anos 70, teve por justificativa o baixo nível redacional dos alunos; o estabelecimento de língua estrangeira como matéria obrigatória de segundo grau, a partir de 1977, escorava-se no fato de os vestibulares incluírem uma prova desta natureza (Santos

1988); a UNICAMP e a UNESP mantêm programa especial de palestras para professores de segundo grau com a finalidade de explicar como funcionam seus exames.

Mesmo os que não crêem na possibilidade de o vestibular interferir positivamente neste nível de ensino, atestam o quanto a questão está presente na cultura brasileira:

Em todas as reformas educacionais por que passou o país, esteve sempre presente o vestibular como pedra de toque capaz de isoladamente, resolver todas as mazelas de nosso sofrido sistema de ensino. (Oliveira, 1987:41)

Além de ser acusado como o principal culpado pelo uso insatisfatório da língua escrita pelos estudantes, ao vestibular das 'cruzinhas', agora 'enriquecido' de prova ou questões de redação, se atribui, também, a responsabilidade de solucionar o problema. Esse exemplo retrata bem a visão simplista, ou mesmo ingênua, de muitos que acreditam possa o vestibular solucionar todas as mazelas do sistema de ensino. (Ribeiro Neto, 1987: 24)

É comum a crítica ao desempenho no vestibular como indicador da queda da qualidade de ensino nos graus anteriores. A culpa recai quase sempre sobre a forma do exame (múltipla escolha), e não sobre o conteúdo. Em contrapartida, imputa-se ao vestibular um poder pedagógico mágico, capaz de restaurar a qualidade perdida. (...) [No entanto], parece-nos que a realidade das condições em que é exercida a prática pedagógica no segundo grau não permite que haja influência benéfica ou maléfica, do ponto de vista pedagógico, do vestibular [sobre o ensino de segundo grau]. (Ribeiro, 1987:36)

A demonstração mais contundente do papel crucial que o vestibular tem sobre o ensino regular está, contudo, no estabelecimento do próprio programa de ensino deste nível. Segundo a lei 5.540/68, artigo 21, que define as linhas gerais de realização dos vestibulares,

O concurso vestibular, referido na letra a do artigo 17, abrangerá **os conhecimentos comuns às diversas formas de educação de segundo grau, sem ultrapassar esse nível de complexidade**, para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores. (Grifo meu)

Efetivamente, a relação que se estabeleceu entre o vestibular e o segundo grau é a inversão do que supõe a lei. Uma vez que os programas oficiais de ensino haviam sido abolidos desde 1961, pelo recém criado Conselho Federal de Educação, o programa estabelecido pelos vestibulares - mais exatamente, aquele que se manifesta nas provas - passou a servir de base para a formulação dos programas das escolas. Como a finalidade do aluno de classe média - que é a referência da escola secundária - não é outra senão cursar a universidade, o estudo de qualquer matéria que não conste dos programas de vestibular tornou-se supérfluo, de modo que as escolas ficam pressionadas, tanto pelos alunos como por seus familiares, a ensinar apenas os conteúdos estabelecidos pelos programas dos vestibulares.

Com o aumento da relação candidato/vaga, o vestibular mudou de caráter e, ao invés de ser um instrumento de seleção, transformou-se cada vez mais em um instrumento de descartar candidatos. A partir daí, o que interessa é o poder discriminador da prova, já que é preciso garantir que um número relativamente pequeno de estudantes possa acertar cada questão, de modo a distribuir adequadamente os candidatos na faixa de aprovação. Com isso, aumentou-se despropositadamente o grau de dificuldade das provas, que se tornaram incompatíveis com aquilo que, de fato, é ensinado no curso colegial. Com a reforma de 1968 e a introdução das chamadas provas objetivas, com questões de múltipla escolha, por sua vez, determinou-se um novo modo de avaliação e de relação com o conhecimento, priorizando a informação enciclopédica e a memorização.

Tais mudanças criaram um grande vazio pedagógico que alimentou o crescimento de uma indústria de vestibular, bem caracterizada na figura dos cursinhos pré-vestibulares, que se expandiram de forma extraordinária a partir do final dos anos setenta, vindo a se constituir em um modelo de ensino que inclui aulas-show expositivas e apostilas em que a informação se oferece de modo esquemático e pronta, sem autoria e como verdade absoluta. Este modelo, inicialmente restrito a um programa supletivo e independente do ensino secundário regular de preparação do candidato para a prova, contaminou progressivamente toda a estrutura de ensino. Mais ainda, o sistema de ensino apostilado tem contaminado toda a sociedade brasileira, como evidencia expansão dos cursinhos preparatórios para concursos diversos, inclusive de nível superior como os que realiza a OAB e a justiça brasileira para preenchimento de vagas na área de Direito. Assim, tanto as escolas como editores e autores de livro didático se reorganizaram de modo a garantir seu espaço de sobrevivência em um mercado cada vez mais agressivo.

Enfim, independentemente de ser instrumento de seleção e não de formação ou orientação, o vestibular, devido à importância fundamental que o ideal universitário tem na vida dos jovens e de suas famílias, particularmente no caso da classe média, obviamente atua sobre o ensino de segundo grau. Desconsiderar este aspecto seria irresponsabilidade da universidade, mesmo se ela se disponha a estabelecer outros vínculos com a sociedade e com a escola.

Vejamos algumas evidências:

1. Os principais jornais de circulação nacional têm cadernos especiais sobre o vestibular e dedicam muito mais espaço a este tema do que às questões gerais de educação ou à discussão de assuntos da formação acadêmica do estudante secundarista. Tais cadernos trazem exercícios comentados, comentários de obras, dicas e instruções, correção comentada das provas, etc.

2. Os livros didáticos de segundo grau reproduzem em grande quantidade questões de vestibular. Na capa de um livro recente de gramática para o segundo grau - *Aprender e praticar gramática* (Ferreira, 1992) -, acompanham o título as seguintes informações: teoria; síntese das unidades; atividades práticas; exercícios de vestibulares. Ao final de cada unidade há uma lista de exercícios de vestibular. Noutro livro, este de redação para o segundo grau (Ernani e Nicola, 1996), os textos e as questões das unidades 14 e 19 são a simples transcrição de provas da FUVEST.

Chama atenção o modo como as questões de vestibular são incorporadas: ao final de cada unidade, após os exercícios convencionais de fixação do conteúdo, coleciona-se uma série delas por assunto, das mais variadas procedências e omitindo-se o ano da prova (para que a questão não se desatualize muito rapidamente). Deste modo, funcionam como uma espécie de exercícios avançados que justificam a presença de determinado tópico no conteúdo do livro.

3. No sistema do ensino particular, em todo o Brasil, proliferam as chamadas escolas modulares (Anglo, Etapa, Objetivo, Positivo, COC, etc), que se organizam dentro dos moldes de ensino construídos pelos cursinhos, com aulas apostiladas e superespecialização das disciplinas, repartidas em frentes de trabalho segundo o conteúdo. A grande chamada de marketing destas escolas é a preparação para o vestibular. A marca é vendida em uma espécie de *franchising*, em troca da compra de seu material didático.

4. Em função da prova de redação, e de sua importância na composição final da nota, muitas escolas particulares de segundo grau têm aumentada a carga horária de língua portuguesa, com programas especiais de redação. Além disso, multiplicam-se as publicações de manuais de redação elaborados de acordo com o tipo de texto que se exige nas provas.¹⁶

¹⁶ Segundo depoimento pessoal de um dos autores de *Para entender o texto*, livro de leitura e redação para o 2º grau da editora Ática, sua publicação só se tornou possível pela existência do vestibular da UNICAMP.

5. A TV Cultura de São Paulo exibe diariamente programa de preparação para o vestibular - "Vestibulando" -, contando com o apoio dos principais cursinhos pré-vestibular, que emprestam seus professores.

6. Na época dos exames, os principais cursinhos corrigem a prova em programas pagos de televisão, como forma de propaganda. Recentemente (1996), uma escola modular de Campinas (Anglo) promoveu um simulado de vestibular de primeira fase da UNICAMP, com a adesão de mais de 20.000 estudantes de segundo grau da região.

Em suma, a relação do vestibular com o segundo grau é perversa. Dentro da atual estrutura de ensino no Brasil, fortemente afunilada e elitizante, o vestibular, além de funcionar como sistema de seleção de candidatos ao ensino superior, o vestibular tornou-se o principal balizador do ensino secundário, sinalizando quais os conteúdos e procedimentos pedagógicos devem ser trabalhados, sendo a principal referência de professores e autores de livros didáticos. Mais ainda, fez com que o ensino secundário se transformasse, pelo menos para aquela parcela da população que tem como horizonte cursar uma escola de nível superior, em uma etapa preparatória do vestibular (mas, atente-se, preparatória para o vestibular e não para a universidade).

Pode-se afirmar com segurança, portanto, que os currículos efetivos de segundo grau buscam adequar-se aos programas dos exames vestibulares. Com um agravante: como é enorme a competição por uma vaga nos cursos de alta demanda e bastante reduzido número de questões, para efeito de articulação de um programa, importa muito mais a presença ou ausência de determinado tópico do que a frequência com que ocorre. No caso de língua portuguesa, isto significa que tanto a concepção de língua e gramática, quanto as práticas e análise de língua dependem dos conteúdos e do tipo de exercício e de raciocínio das provas dos vestibulares.

Neste sentido, querer entender o modo como funciona o ensino de gramática na escola passa necessariamente pela identificação da concepção de língua construída e as habilidades e conhecimentos linguísticos dos alunos pressupostos pelos exames vestibulares. A questão que se nos coloca é de que modo o vestibular funciona como um formador de opinião. Em outras palavras, mais que indagar sobre os resultados e a eficiência do vestibular como instrumento de seleção, deve-se examinar qual sua influência sobre as representações

que, a partir da leitura que fazem dele, os agentes de formação de opinião tem do que deva ser o ensino de língua no segundo grau.

Vejamos como se manifestam as concepções de língua e de gramática nos manuais dos candidatos e nas questões apresentadas ao vestibulando nos dois maiores e mais importantes vestibulares de São Paulo (FUVEST e UNICAMP), que, pela importância das universidades que os realizam, pelas sistemas de acompanhamento e avaliação que mantêm e pelas características particulares de suas provas, acabam servindo de referência para a maioria dos vestibulares e, por isso, podem ser considerados como modelos.

O vestibular da FUVEST

O vestibular da FUVEST, que seleciona os candidatos à Universidade de São Paulo, Universidade Federal de São Carlos e algumas outras escolas, é o maior vestibular em número de participantes do Brasil e um dos mais importantes e representativos. Criado em 1976, buscava responder as críticas ao vestibular de questões múltipla escolha, introduzindo uma primeira fase eliminatória (ainda com testes) e uma segunda fase dissertativa.

Sua atual estruturação é recente, tendo sido estabelecida em 1994 (FUVEST/95). A primeira fase, que, além de eliminatória, classificando para a segunda na proporção de três candidatos por vaga, passou a ser também classificatória, correspondendo à metade do total de pontos possíveis, é constituída de 160 questões de múltipla escolha, divididas em duas provas, incluindo todas as matérias do chamado núcleo básico do segundo grau (língua portuguesa, inglês, matemática, física, química, biologia, história e geografia), sendo 26 de língua portuguesa, 14 de inglês e 20 das demais. A segunda fase consta de até 4 provas dissertativas, escolhidas do núcleo básico conforme a área.

Do ponto de vista do seu valor relativo, a área de língua portuguesa e literaturas brasileira e portuguesa tem grande destaque, com um número maior de questões na primeira fase e sendo a única obrigatória para todos os cursos.

Quando ao conteúdo programático, no manual do candidato do vestibular de 1996, lê-se que:

O aluno que completa o segundo grau terá acumulado conhecimentos que lhe permitiram transformações em seu desempenho e competência lingüísticos. A escola lhe possibili-

tou contato mais sistemático com diferentes manifestações da língua, em diversas normas. Espera-se que o estudante já compreenda que a língua é código em que não apenas existem leis de funcionamento interno, mas também se sedimentam conhecimentos de cultura e visão de mundo dos falantes que dela se utilizam.

Conhecer a língua em sua multiplicidade de manifestações, compreendê-la em sua variedade, concebê-la em sua realização individual e única dentro do código que é patrimônio comum - esses são alguns dos fatores implícitos para que a competência e o desempenho individuais da linguagem, oral e escrita, sejam efetivamente conquistados.

Assim, as provas visam a verificar como os candidatos:

1. reconhecem e distinguem diversas possibilidades de utilização da Língua Portuguesa em seu registro escrito;

2. refletem sobre essas possibilidades de modo a identificar e empregar as formas mais adequadas a dada situação de comunicação;

3. Compreendem as relações das manifestações lingüísticas com a realidade histórica e cultural e com a situação específica de comunicação a que se referenciam.

Esses procedimentos implicam não apenas o conhecimento das estruturas básicas da língua e sua convencionalização em normas, mas também o exercício de operações analíticas e a compreensão das dimensões históricas e sociais da linguagem.

Uma vez que esses procedimentos se desenvolvem, principalmente, por meio da interação com diferentes manifestações da linguagem e que é na situação do texto - e não da frase isolada - que podem ser verificados, as provas privilegiarão operações sobre textos, em sua variedade, e a observação dos fenômenos lingüísticos em sua realização textual. (Fuvest, 1996: 41)

A concepção de conhecimento lingüístico relevante para um aluno que tenha terminado o segundo grau expressa no manual do candidato evidencia que a FUVEST incorporou as reflexões recentes da lingüística e as críticas que se fizeram ao modelo tradicional de ensino de língua materna. Observe-se, inicialmente, que não constam do proposta da FUVEST tópicos relativos à análise morfossintática tradicional, especificamente no que diz respeito à identificação de partes do discurso e à aplicação da nomenclatura gramatical. O programa apresentado no manual incorpora a idéia de diversidade de normas e de situações de registro, ainda que mantenha o privilégio da norma culta e os conceitos de língua de cultural e língua nacional. Além disso, ao afirmar que “manifestações lingüísticas com a realidade histórica e cultural e com a situação específica de comunicação a que se referenciam”, reconhece o princípio enunciativo e interativo da linguagem. Finalmente, enfatiza a importância do conhecimento prático e operacional das formas lingüísticas, o qual se verificaria em textos efetivos e não em frases isoladas.

A dificuldade de levar adiante a proposta enunciada no manual fica evidente quando se analisam as questões que são propostas aos vestibulandos. Vejamos alguns casos:

Exemplo 17: *As sutilezas da norma*

Questão 38

A única frase inteiramente de acordo com as normas gramaticais do padrão culto é:

- a) A secretária pretende evitar que novos mandados de segurança ou liminares contra o decreto sejam expedidas.
 - b) O CONTRU interditou várias dependências do prédio, inclusive o salão Azul, cujo o madeiramento do forro foi atacado por cupins.
 - c) O ministro da Agricultura da Inglaterra declarou que por hora não há motivo para sacrificar os animais.
 - d) A poucos dias da eleição, os candidatos enfrentam agora uma verdadeira maratona.
 - e) 'Posso vencê-las, mesmo que usem drogas, pois não é isso que as tornarão invencíveis', declarou a nadadora.
- (FUVEST-97, 1ª fase)

O domínio da norma culta é um dos aspectos explicitamente assumidos por este vestibular como uma exigência necessária para o bom desempenho linguístico. No entanto, não apenas o manual não estipula o que vem a ser norma culta, supostamente porque admitem seus formuladores que se trata de algo de conhecimento público e bem estabelecido, como, ao tratar do tema, prioriza aspectos circunstanciais na norma escolar, exatamente aqueles que se caracterizam como pontos salientes da tradição normativa. A inclusão da ortografia evidencia que a norma culta pressuposta nesta questão é a da convenção escrita.

Examinemos as alternativas uma a uma.

Na alternativa a), explora-se um problema de concordância: *expedidas* deveria estar no masculino neutro, já que se refere a *novos mandados de segurança e liminares*. A presença de um elemento feminino (*liminares*) é colocada propositadamente para confundir o leitor.

Na alternativa b), enfoca-se uma característica particular do uso de *cujo*, um termo exclusivo de certos registros escritos, que não admite o uso do artigo. A insistência no *cujo* é uma tradição dos vestibulares, e se faz sob a hipótese de que quem conhece seu funcionamento tem maior familiaridade com a escrita formal. Entretanto, no caso em questão, sequer se avalia se o sujeito sabe operar com este conectivo; apenas se verifica se conhece uma particularidade do termo, o que se adquire apenas com treinamento.

Nas alternativas c) e d), investe-se em uma questão de homônimos heterógrafos (*hora x ora*) (*a poucos dias x há poucos dias*), sendo que o primeiro está em desacordo

com a norma canônica e o segundo conforme esta. Trata-se de exemplo típico de tópicos de ortografia destacados pelos manuais normativos, em que se listam casos problemáticos. Por isso mesmo, do ponto de vista do conhecimento da escrita propriamente, o domínio ou não domínio de tais regras é insignificante e não necessariamente significa que a pessoa saiba ou não escrever. A maior evidência é a frequência deste tipo de violação da norma em textos de pessoas com muitos anos de escolarização, inclusive universitários.

A inclusão de aspectos ortográficos numa questão relativa ao padrão culto da língua portuguesa, e particularmente de casos em que não há erro imaginável do ponto de vista da oralidade, evidencia a confusão que se faz entre norma culta e convenção escrita.

A alternativa e) traz um caso de concordância anômala de sujeito com objeto preclítico, cuja presença em textos escolares e em redações de vestibular tem sido notada com certa frequência, provavelmente pela relação que se estabelece, no nível da sintaxe, entre o sintagma nominal em posição imediatamente anterior ao verbo e o sujeito.

O caráter idiossincrático dos casos explorados e a sutileza do erro nas frases propostas leva-nos a dizer que uma questão desta natureza não avalia o domínio de um padrão lingüístico, já que o conhecimento das regras implicadas é casual e fragmentário. Ao contrário do que se lê no manual, não há aí nenhum privilégio do texto nem de verificação de operações lingüísticas. Objetivamente, a questão apenas reforça as práticas de ensino que valorizam a correção e a memorização de regras específicas.

Exemplo 18: *Olhos de lince*

Questão 4

No dia 19, Juscelino registrou a amargura que lhe dominava: 'Não estou bem por dentro', anotou. 'Uma das razões que tornaram (sic) triste a longa permanência na fazenda é a ausência de alguns amigos.' [O Estado de São Paulo, 14/03/97]

Usa-se **sic** entre parênteses, numa citação, para indicar que o texto original é aquele mesmo, por errado ou estranho que pareça.

- a) Apresente uma justificativa para aceitar ou não o **sic** usado pelo autor do texto.
- b) Há no texto uma construção que justifica o emprego do **sic**. Transcreva-a, aplicando o **sic** no lugar adequado.

(FUVEST - 97, 2ª fase)

A questão 4, de formulação muito elegante e interessante, seleciona para tema um texto jornalístico em que o redator, supondo ter encontrado um erro na fala do ex-presidente da República Juscelino Kubitschek, faz questão de indicá-lo, sem perceber que, em sua redação, comete um erro de gramática, segundo os padrões que aparentemente adota.

Há, assim, dois fenômenos gramaticais em discussão: um caso de concordância especial entre sujeito e verbo - a concordância entre *uma das razões* e *tornar* -; e um problema de regência pronominal - o uso dos pronomes oblíquos *lhe* e *o* na função de complemento verbal.

Esperava-se que o candidato percebesse que a concordância do ex-presidente estava conforme preconiza a gramática normativa tradicional (de fato, não há erro possível neste caso, já que se admite tanto o verbo no plural concordando com *razões*, como no singular concordando com *uma*) e que o redator da matéria cometeu um lapso ao usar *lhe* na função de objeto direto do verbo *dominar*. Apesar de o item a) sugerir que o uso do *sic* pode estar adequado, o item b) afirma que seu uso está inadequado, já que pede ao vestibulando para colocá-lo “no lugar adequado”.

O que vale destacar é que a questão aponta, mas não explora, o aspecto do texto selecionado, mais significativo do ponto de vista da representação de língua e de correção gramatical: que o redator, crendo haver um erro na concordância verbal de Juscelino, faz questão de marcá-lo e não percebe que usa imprópriamente o pronome. Tal comportamento indicaria que: a pressão normativa está dada em certas práticas sociais e é particularmente significativa na fala de personalidades públicas; e que representantes da modalidade culta do português já não identificam em suas falas (e textos escritos) certos erros, indicando que há aí um processo de mudança e de gramaticalização de novas formas. O uso do *lhe* em construções com verbos transitivos diretos caracteriza uma situação semelhante à que comentam Abaurre e Possenti a respeito do uso do subjuntivo. Lá, como aqui, têm-se formas que ainda não estariam gramaticalizadas (entenda-se admitidas) pela norma canônica e, por isso, são identificadas como desvios no uso da norma.

Ora, estes aspectos não são considerados pela questão, que não propõe nenhuma reflexão metalingüística sobre o problema, demonstrando que a preocupação maior foi ape-

nas a de verificar se o candidato saberia certas regras de uso de casos particulares. Por isso mesmo, a exemplo da questão anterior, esta também não foge ao normativismo, insistindo no conhecimento fragmentário e pontual da norma. Com um agravante: se a questão da concordância verbal está explicitada pelo uso do *sic* é mais evidente, o uso do *lhe*, não está. É preciso ser um leitor muito treinado para apanhar este tipo de erro (assim como os explorados na questão 38), tarefa que escritores e intelectuais transferem para o revisor. Em que pese o tom irônico, não se pode deixar de registrar que as questões de norma verificam muito mais a habilidade de revisor do candidato que seu conhecimento efetivo do padrão culto.

Exemplo 19: *Um caso de sátira*

Texto para as questões 24 e 25

- Ah, não sabe? Não o sabes? Sabes-lo não?
 - Esquece.
 - Não. Como 'esquece'? Você prefere falar errado? O certo é 'esquece' ou 'esqueça'? Ilumine-me. Me diga. Ensine-lo-me. Vamos.
 - Depende.
 - Depende. Perfeito. Não o sabes.
Ensinar-me-lo-ias se o soubesses, mas não sabes-o.
 - Está bem. Está bem. Desculpe. Fale como quiser.
- (L. F. Verissimo, Jornal do Brasil, 30/12/94)

Questão 24

O texto tem por finalidade

- a) satirizar a preocupação com o uso e a colocação das formas pronominais átonas.
- b) ilustrar ludicamente várias possibilidades de combinação de formas pronominais.
- c) esclarecer pelo exemplo certos fatos da concordância de pessoa gramatical.
- d) exemplificar a diversidade de tratamentos que é comum na fala corrente.
- e) valorizar a criatividade na aplicação das regras de uso das formas pronominais.

Questão 25

'Ensinar-me-lo-ias, se o soubesses, mas não sabes-o.'

A frase acima estaria de acordo com a norma gramatical, usando-se, onde estão as formas sublinhadas

- a) Ensinar-mo-ias - o soubesses - o sabes
- b) Ensinar-ias-mo - soubesse-lo - sabe-lo
- c) Ensinar-ias-mo - soubesses-o - sabe-lo
- d) Ensinar-mo-ias - soubesses-o - sabe-lo
- e) ensinar-ias-mo - soubesse-lo - o sabes

(FUVEST - 96, 1ª fase)

Este par de questões do vestibular da FUVEST/96 é um exemplo paradigmático de como se reproduz na prova de vestibular o mesmo fenômeno que observamos no modo como a mídia trata da questão da gramática e da representação de língua culta. Após apresentar um texto de um escritor brasileiro contemporâneo em que, segundo o próprio vestibular, tem a intenção de “satirizar a preocupação com o uso e a colocação das formas pronominais átonas”, pede-se ao aluno que diga quais as formas que estariam de acordo com a sintaxe de colocação, o que, do ponto de vista prático, significa insistir na necessidade, ou, pelo menos, na legitimidade de ensiná-la.

Ora, se se trata de uma preocupação ridícula, como sugere o próprio texto e a resposta da primeira questão, para que ensiná-la? Mais ainda, em que medida seu conhecimento é um fator discriminador de alunos aptos e não aptos a cursar a universidade? Ao insistir na questão da sintaxe de colocação pronominal, seus autores desautorizam a crítica implícita no texto e legitimam tal tópico como próprio do ensino de português, ou seja, mantêm o fenômeno social escolarmente construído para ser satirizado por outros escritores. E o mais curioso é que em toda a prova em que consta a questão em análise não se encontra um único caso de mesóclise, já que esta construção não é própria do português escrito contemporâneo usado na elaboração do vestibular.

Exemplo 20: *Puzzles de leitura*

Texto para as questões 33, 34 e 35.

Um historiador da nossa língua, creio que João de Barros, põe na boca de um rei bárbaro algumas palavras mansas, quando os portugueses lhe propunham estabelecer ali ao pé uma fortaleza; dizia o rei que os bons amigos deviam ficar longe uns dos outros, não perto, para se não zangarem como as águas do mar que batiam furiosas no rochedo que eles viam dali. Que a sombra do escritor me perdoe, se eu duvido que o rei dissesse tal palavra nem que ela seja verdadeira. Provavelmente foi o mesmo escritor que a inventou para adomar o texto, e não fez mal, porque é bonita; realmente, é bonita. Eu creio que o mar então batia na pedra, como é seu costume, desde Ulisses e antes. Agora que a comparação seja verdadeira é que não. Seguramente há inimigos contíguos, mas também há amigos de perto e do peito. E o escritor se esquecia (salvo se ainda não era do seu tempo) esquecia o adágio: longe dos olhos, longe do coração.

[Machado de Assis, *Dom Casmurro*]

Questão 33

A frase que exprime o comentário do narrador sobre a citação do historiador é:

- a) As palavras mansas aproximam os amigos, defendendo-os das intempéries.
- b) A vizinhança fortalece a amizade, ao contrário do que ocorre entre o mar e o rochedo.

- c) Desde Ulisses, o mar batendo no rochedo representa os conflitos da amizade.
- d) A invenção dos escritores é necessária para compreender melhor os fatos ocorridos no passado.
- e) A constante proximidade entre amigos contribui para que a discórdia apareça.

Questão 34

Assinale a alternativa em que o termo *sombra* tem o mesmo sentido presente no trecho "Que a sombra do escritor me perdoe".

- a) A sombra da alegria não lhe ocultava a preocupação.
- b) Sentiu invadi-lo a sombra do passado.
- c) Quem a vê e ouve, hoje, não a conhece, é uma sombra do que foi.
- d) Recebeu-me de boa sombra, fazendo as honras da casa.
- e) Das profundezas desse reino, sobe a sombra ao meu encaço.

Questão 35

No trecho '... eu duvido que o rei dissesse tal palavra nem que ela seja verdadeira', o termo *dissesse* expressa uma

- a) continuidade.
 - b) improbabilidade.
 - c) simultaneidade.
 - d) impossibilidade.
 - e) alternância.
- (FUVEST - 97, 1ª fase)

Analisemos primeiramente a questão 35, cuja resolução dispensa a leitura do texto. A intenção evidente é tematizar o uso do subjuntivo, descrito nas gramáticas tradicionais como o modo verbal que "enuncia um fato possível, duvidoso, hipotético" (Bechara, 1989:163), de modo que "encaramos a existência ou não existência do fato como uma coisa incerta duvidosa, eventual ou mesmo irreal" (Cunha, 1972:442). Assim, quer o vestibular que o aluno interprete *dissesse* como expressando uma improbabilidade.

No entanto, é mister reconhecer que o sentido de improbabilidade não é dado pelo forma verbal, tanto que a substituição de *dissesse* por *disse* não modifica em nada seu sentido, ainda que possa causar estranheza a alguns ouvidos. Em muitos casos, o subjuntivo pode ser substituído pelo infinitivo, bastando para isso retirar da frase a conjunção *que* (*pediu para que eu fizesse* x *pediu para eu fazer*), sem que haja alteração de sentido. Além disso, no português moderno, há inúmeras construções em que se expressa incerteza ou possibilidade sem que se use o subjuntivo (*não sei se vou*), assim como há o uso deste modo verbal em frases que referem a coisas reais ou acontecimentos efetivamente realizados (*desculpa se te ofendi, mas Ele mandou que eu dissesse a verdade*).

A vinculação do subjuntivo com a expressão de um fato possível, duvidoso ou irreal é um bom exemplo de como a gramática tradicional tende a generalizar situações que se observam em alguns casos. A caracterização do subjuntivo tal como se faz é mais um exemplo daquilo que Perini (1985) chama de doutrina gramatical explícita. Em sua gramática descritiva do português, este autor sugere que a exigência do subjuntivo em certas frases possa ser explicada em nível sintático, dependendo de fatores como o verbo regente ou a presença de certas conjunções e advérbios. Além disso, já que o subjuntivo “só em estruturas excepcionais e pouco frequentes pode ocorrer em uma oração não-subordinada”, propõe considerá-lo “uma marca de subordinação” (Perini, 1995).

A explicação de certas formas aparecerem no subjuntivo não decorreria, então, de fatores semânticos, mas sim de exigências formais ainda pouco conhecidas. É possível que um gramático que não siga a orientação teórica adotada por Perini, encontre casos em que o aspecto semântico tenha preponderância, mas certamente não se pode aceitar a vinculação estrita entre este modo verbal e a idéia de possibilidade ou virtualidade.

A resolução do teste se faz efetivamente muito mais pela interpretação da frase, particularmente do sentido de *duvidar*, que sugere que, para o narrador, aquilo que afirmava o historiador talvez não fosse verdadeiro, do que pelo fato de o verbo *dizer* estar no modo subjuntivo. Em outras palavras, apesar de a questão implicar uma relação no nível paradigmático, a solução supõe uma análise sintagmática. Por isso mesmo, a resposta resulta objetivamente de um processo de raciocínio diferente daquele que propõe o enunciado. Como espera-se que o candidato faça uma escolha e as demais alternativas não combinam com o sentido da frase, a questão mantém-se tecnicamente correta.

Há, entretanto, uma problema de concepção de língua mais profundo na questão. Ao afirmar que a idéia de improbabilidade é expressa pelo termo *disse*, a banca examinadora da FUVEST está admitindo a existência de relações biunívocas de significação, de modo que a língua é entendida como um sistema em que cada elemento teria um valor determinado e constante, o qual seria independente da própria enunciação, algo que nos remeteria aos fundamentos da gramática clássica.

A questão 34 enfoca um problema que a tradição gramatical chama de polissemia, que, segundo o dicionário Aurélio, quer dizer “o ter uma palavra muitas significações”. Da-

dos os diversos sentidos que a palavra *sombra* adquire nas frases oferecidas pelas alternativas, depreende-se que o autor da questão pretende que o leitor interprete a ocorrência da palavra *sombra* no *Dom Casmurro* como tendo um sentido aproximado de *espectro* e, desta forma, relacione-a com aquela que aparece em *das profundezas desse reino, sobe a sombra ao meu encaço*.

Há, entretanto, uma diferença de sentido entre estas duas ocorrências de *sombra* que não pode ser desprezada: a expressão *sombra do autor* corresponde a algo como *aquilo que ficou daquele que já se foi*, sugerindo a idéia de memória, alma, espírito. Apesar de ter uma individualidade, a imagem criada é incorpórea, abstrata, vaga e, de modo algum, assusta. Ela não tem movimento e não pertence ao mesmo espaço do narrador. Já *a sombra que sobe ao meu encaço* sugere algo maligno, fantasmagórico, ameaçador, que movimenta-se como um ser materializado e, portanto, que tem vida independente. Como, então, afirmar que as duas ocorrências de *sombra* tenham o mesmo significado? Se há obviamente traços semânticos comuns entre elas, há também outros que as distinguem como significações diferentes, assim como ocorre com ela *é uma sombra do que foi* ou *sentiu invadi-lo a sombra do passado*. Se no primeiro caso, o traço comum é a individuação, no segundo é a idéia de passado, de imagem do que já foi.

A solução da questão, como se pode ver, não deriva de uma identificação necessária entre a pergunta e a alternativa, mas sim da escolha do traço predominante, o que claramente depende da interpretação que se faz do texto. O vestibular privilegia, assim, uma forma de leitura cujo reconhecimento depende muito mais do domínio das regras do jogo do teste que da capacidade de leitura do sujeito testado.

A questão 33, hipoteticamente de verificação de leitura, não deveria oferecer, em princípio, maiores dificuldades para o leitor proficiente, de quem se espera o entendimento adequado do texto.

No entanto, o que chama a atenção é a forma como se elaboram as chamadas questões de interpretação. Há, no caso em questão, uma inevitável sobreposição de vozes, incluindo a do autor do texto selecionado e a do autor da questão, que surge como voz intermediadora entre o leitor e o texto de Machado de Assis. É a interpretação que esta voz faz do texto que está efetivamente em análise, já que o que se apresenta como resposta é sempre

uma paráfrase de um fragmento do texto. Como é impossível no enunciado estabelecer uma pergunta que permita ao leitor chegar ao resultado independentemente das alternativas (como ocorre, por exemplo, em uma questão que traga um problema matemático) e a resposta não pode ser por demais evidente, o exercício acaba se constituindo num *puzzle* em que as outras alternativas que não a considerada correta funcionam como despistes construídos também com elementos do texto em análise. Estas alternativas podem trazer ou uma afirmação falsa relativamente ao que supõe a intelecção do texto ou uma afirmação verdadeira que não corresponde à pergunta apresentada no enunciado. A única maneira de resolver a questão é através da exclusão de cada alternativa, o que se realiza por um exercício de verificação caso a caso.

Na questão 33, a intenção de despiste é evidente. As alternativas a), c) e d) trazem paráfrases equivocadas do texto, articulando fragmentos dispares, como a associação de *palavras mansas* com *amizade*, ou formulando hipóteses que não se depreendem do texto, como a relativa à importância da invenção dos escritores. A alternativa e) apresenta uma paráfrase da opinião do rei bárbaro segundo o historiador e, apesar de ser fiel ao sentido do texto, não corresponde à pergunta do enunciado.

Finalmente, a alternativa b) apresenta uma interpretação aproximada, mas não exata, da opinião do narrador. Afinal, este não afirmou que a vizinhança fortalece a amizade, mas sim que não é verdadeira a afirmação que o historiador põe na boca do rei de que ela cria a inimizade (e negar uma afirmação não é o mesmo que dizer o contrário); muito menos afirmou alguma coisa sobre a relação entre, por um lado, o mar e o rochedo, e, por outro, conflito de amizade; a única afirmação que faz o narrador sobre o assunto, com a intenção irônica de desautorizar a comparação, é que o mar sempre bateu na rocha.

Assim, mesmo a alternativa considerada correta pela banca examinadora traz diferenças significativas em relação ao texto original. Sua escolha como resposta desejada decorre, novamente, da exclusão das demais alternativas e do desprezo de diferenças circunstanciais. É esta certeza de que a resposta só pode ser a alternativa b) que impede que os comentadores do vestibular (principalmente os cursinhos) não questionem a legitimidade da questão quanto à sua tecnicidade. Enfim, o candidato deve admiti-la como correta, porque

esta é a regra do jogo: não está em questão se concorda com a resposta, mas sim achar aquela admitida como correta.

De fato, uma das maiores dificuldades enfrentada pelos elaboradores da prova de primeira fase da FUVEST de adequar o padrão da prova à concepção de língua adotada no manual está no próprio tipo de prova. Se não impossível, é muito difícil articular questões de múltipla escolha com exercícios de linguagem em que efetivamente se possa dar conta da multiplicidade de sentidos que se constrói na relação leitor-texto, e isto por uma razão inerente ao próprio instrumento de avaliação: o teste se caracteriza exatamente pelo princípio de que existe uma e apenas uma resposta dentre as que se apresentam, de modo que a única subjetividade possível é a do formulador da questão, a qual se manifesta nas escolhas que faz: no tópico a ser considerado, na formulação das alternativas, no grau de dificuldade do enunciado, etc. Ao leitor, só é dada a possibilidade de, percebendo o caminho tomado pelo autor da questão, anular sua própria interpretação e identificar a resposta desejada pelo outro. O produto de sua leitura se resume, objetivamente, ao assinalamento da resposta e é julgado necessariamente como certo ou errado.

Exemplo 21: *O que teria pensado o poeta?*

Questão 6

Ser consciente é talvez um esquecimento.
Talvez pensar um sonho seja, ou um sono.
Talvez dormir seja, um momento.
Voltar o 's'pírito nosso a ser dono.

[Fernando Pessoa]

- a) O trecho acima, do ponto de vista da composição, classifica-se como descritivo, narrativo ou dissertativo?
b) Justifique sua resposta, transcrevendo pelo menos dois elementos do texto.
(FUVEST - 97, 2ª fase)

A questão 6 serve bem para exemplificar o depoimento de Leite, ao recordar-se de suas aulas de português: “às vezes, pretendendo tornar a aula de gramática mais interessante (e duplamente útil, ilustrando os seus alunos), o professor trazia (ou traz) um texto literário para nele exercitar a busca de orações subordinadas ou de substantivos abstratos” (Leite, 1986:18). A única diferença é que, ao invés de perguntar sobre as partes do discurso

(conteúdo que a FUVEST tirou de seu programa), indaga-se sobre uma tipologia do texto, o qual não é absolutamente tomado enquanto objeto de significação.

Do ponto de vista da operação concreta com a linguagem, através da “identificação e do emprego das formas mais adequadas a dada situação de comunicação”, a classificação de um dado texto dentro de uma tipologia formal com vista a seu entendimento e à percepção de que o texto constitui uma história, traz uma opinião ou caracteriza um objeto de mundo, é tão irrelevante quanto saber dizer que uma oração subordinada é concessiva ou condicional para se identificar e empregar de forma adequada uma cláusula que estipule uma concessão ou uma condição em um discurso específico. Na realidade, o falante sabe ainda mais que isto: sabe avaliar a intenção argumentativa com que este ou aquele recurso é agenciado pelo locutor na construção.

A dissertação, enquanto gênero discursivo e não simplesmente textual, se constitui efetivamente pelo engajamento do sujeito em um processo argumentativo, em função do qual agencia recursos expressivos e estruturas argumentativas diversas, inclusive, do ponto de vista formal, de elementos narrativos e descritivos. Também a narração, entendida como a apresentação de um acontecimento, supõe o investimento argumentativo. O que se chama de descrição, por sua vez, é muito mais um recurso formal, do que um tipo de texto propriamente. É, portanto, na prática efetiva de produção e leitura que estes tipos, como muitos outros, podem fazer sentido, de modo que a mera identificação de traços formais pode não ser suficiente para a caracterização do tipo de texto.

A questão é incoerente com os pressupostos assumidos pelo vestibular e não difere essencialmente da tradição gramatical escolar de identificação das partes do discurso. Além disso, mantém a prática de selecionar para análise casos marginais, que não se comportam conforme o paradigma, para dificultar a resolução do problema.

Não é casual, assim, que até os professores de um cursinho de São Paulo encontrem dificuldade para responder a questão:

a) O trecho não é narrativo, pois não ocorre o relato de uma ação. A estrofe tem caráter descritivo e também dissertativo.

b) Os elementos típicos da descrição são os verbos de ligação ('é', 'seja'), que atribuem predicados ('um sono', 'um sonho', 'um esquecimento') aos sujeitos ('ser consciente', 'pensar', 'dormir'). Pode-se, contudo, considerar que o texto seja dissertativo, pois os objetos descritos são abstratos (processos ou estados mentais: 'ser consciente', 'pensar', 'dormir') e em torno deles formulam-se hipóteses ('talvez' é três vezes repetido), que se podem tomar como um germe de argumentação. E a argumentação - a exposição, o desenvolvimento e o

debate de idéias - é a característica central da dissertação. (Correção do curso Objetivo - O Estado de São Paulo, 06/01/1997)

Ao optar por uma resposta que exclui uma possibilidade ("o trecho não é narrativo"), os professores do curso Objetivo não respondem a questão, já que o enunciado trazia uma formulação claramente disjuntiva, como indica a presença da conjunção *ou*. Ora, se especialista no programa convencional de vestibular não conseguem chegar a uma conclusão (em parte por se apegarem ao modelo paradigmático da tipologia formal tradicional), muito menos é de esperar que o faça o vestibulando.

O comentário do cursinho evidencia também o modo como são lidas por este formador de opinião as provas de vestibular. O conhecimento enciclopédico e a tradição metalinguística reaparecem, com suas definições e padronizações. A afirmação de que o verbo de ligação se constitui em um elemento formal de descrição é um exemplo típico de uma formalização estrita e estreita da linguagem, assim como a definição de dissertação.

Em função da análise das questões acima apresentadas, é possível afirmar que existem dois níveis de linguagem distintos no vestibular da FUVEST. Um programático, que se manifesta nas questões de língua portuguesa, cujos conhecimentos lingüísticos pressupostos para sua resolução decorrem de uma representação de norma culta e de um tipo de raciocínio e habilidade lingüística que só se aplica na própria resolução das questões; e outro pragmático, próximo da linguagem jornalística, de estilo direto e objetivo, que se manifesta na elaboração das questões das diversas áreas de conhecimento. Sirvam de exemplo os enunciados das questões de química e física abaixo transcritas:

Exemplo 22: *Quando se esquece da gramática*

Questão 17

Em um acidente, um caminhão carregado de solução aquosa de ácido fosfórico tombou derramando cerca de 24,5 toneladas dessa solução no asfalto. Quantas toneladas de óxido de cálcio seriam necessárias para reagir totalmente com essa quantidade de ácido?

- a) 7,5
- b) 11,2
- c) 16,8
- d) 21,0
- e) 22,9

Porcentagem em massa do H_3PO_4 na solução = 80%
massas molares (g/mol):

$H_3PO_4 = 98$

$CaO = 56$

Questão 73

Um atleta está dentro de um elevador que se move para cima com velocidade constante V . Ele começa a levantar uma massa de 100 kg, inicialmente apoiada no piso do elevador, quando este passa pela altura $z = 0,0$ m, e termina quando o piso do elevador passa por $z = 27,0$ m. A massa é levantada pelo atleta até a altura de 2,0 m acima do piso do elevador. O trabalho realizado pelo atleta sobre a massa é w . A variação da energia potencial da massa durante o levantamento, em relação ao referencial da Terra, é ΔU . Podemos afirmar, usando $g = 10 \text{ m/s}^2$, que

- a) $w = 2.000\text{J}$ e $\Delta U = 2.000\text{j}$
 - b) $w = 2.000\text{J}$ e $\Delta U = 29.000\text{j}$
 - c) $w = 27.000\text{J}$ e $\Delta U = 27.000\text{j}$
 - d) $w = 2.000\text{J}$ e $\Delta U = 27.000\text{j}$
 - e) $w = 29.000\text{J}$ e $\Delta U = 29.000\text{j}$
- (FUVEST - 97, 1ª fase)

Observe-se que os textos transcritos estão redigidos dentro de um estilo particular que caracteriza o discurso escolar destas disciplinas. Predomina sempre a ordem direta da frase, a repetição de palavras para garantir a clareza e a utilização de termos técnicos específicos. Além disso, combinam-se símbolos e sinais gráficos à escrita alfabética.

Apesar de as questões utilizarem recursos diferentes - a primeira traz o relato de um acontecimento temporalmente marcado, enquanto a segunda faz a descrição de um fenômeno em que se identificam ações sucessivas -, o que interessa é a relação que se estabelece entre os fenômenos químicos ou físicos, e não os acontecimentos particulares, o que significa dizer que, do ponto de vista funcional, ambas comportam-se como descrições (coisa que não terá sido um empecilho maior para a resolução do problema). Na questão de química, hipoteticamente narrativa, não há preocupação com a exata correlação dos tempos verbais (ao invés de *seriam*, era de esperar *teriam sido* ou *foram*), tema de uma das questões de língua portuguesa esta mesma prova.

Não se está dizendo que a redação destas questões não pressuponha um leitor familiarizado com a escrita. Ao contrário, as exigências de leitura são muitas, supondo inclusive conhecimentos específicos do jargão e das referências próprias da química e da física. O que se afirma é que o conhecimento gramatical exigido nas questões de língua portuguesa é absolutamente dispensável para a leitura (e redação) das demais questões da prova da FUVEST.

Enfim, a informação gramatical solicitada pelo vestibular não é uma exigência para uma boa desenvoltura lingüística, contrariamente ao que se afirma no manual do candidato, tendo alguma utilidade apenas na resolução de questões gramaticais da prova de português. Ao elaborar questões como as acima transcritas, o vestibular da FUVEST mantém a noção de erro e de uma gramática de casos como conteúdo necessário no ensino de segundo grau, apenas corroborando a prática tradicional e freqüente nos livros didáticos de apresentar fragmentos de textos para identificação e classificação de elementos isolados.

O vestibular da UNICAMP

O Vestibular da UNICAMP, realizado desde 1986, quando esta universidade decidiu desligar-se da FUVEST, também se faz em duas fases. A primeira, que classifica para a segunda todos os candidatos que alcançarem uma pontuação correspondente a 50% do total possível, é constituída de uma prova de redação e 12 questões sobre o conteúdo programático do segundo grau nas áreas de matemática, física, química, biologia, história e geografia (duas questões para cada área). A segunda fase consta de 8 provas dissertativas, comuns para todos os candidatos, ainda que haja pesos diferentes para algumas matérias, conforme a carreira a que se concorre.

A proposta de realização de um vestibular independente da UNICAMP surgiu em função de uma das correntes que se formaram no debate que se instaurou na sociedade brasileira e na universidade sobre a relação entre o vestibular e o ensino regular, com ênfase na discussão sobre a legitimidade de questões de múltipla escolha e sobre a pertinência dos programas dos exames:

Foi pensando nas conseqüências pedagógicas nocivas que os testes de múltipla escolha acarretaram no ensino de 2º grau (e, por vezes, mesmo no 1º grau) que a UNICAMP decidiu promover algumas mudanças radicais no seu exame vestibular, a mais importante das quais foi a opção por um exame totalmente discursivo. (Abaurre, 1995:481)

A mudança de eixo tem sua marca maior na realização de uma prova de primeira fase dissertativa, na qual a redação aparece com peso bastante significativo (inicialmente de 66,6% e atualmente 50% da nota total). O posicionamento assumido pela UNICAMP, neste sentido, é claro: a capacidade redacional é um requisito fundamental para o adequado de-

sempenho universitário, independentemente da profissão escolhida, devendo, portanto, ser um elemento fundamental da seleção dos candidatos.

A consciência de que o tipo de prova realizada pelos vestibulares tem repercussão direta na elaboração do programa, grade curricular e práticas pedagógicas no ensino regular fez com que a proposta de vestibular da UNICAMP visasse, além de selecionar candidatos, interferir no ensino brasileiro:

Com vista sobretudo ao estabelecimento de um diálogo que se pretendia profícuo com o ensinamento de primeiro e segundo graus visando a discussão e eventualmente redirecionamento de algumas práticas e ao estabelecimento de novas prioridades, a UNICAMP optou por um modelo de vestibular inteiramente discursivo. (Abaurre, 1995:483)

A intenção do diálogo manifesta-se explicitamente no estabelecimento de um intenso programa de divulgação da filosofia do vestibular junto às escolas do segundo grau e na publicação de uma série de fascículo sobre o processo de elaboração das provas, incluindo a concepção do conhecimento adotada e os critérios de elaboração e de correção¹⁷. Mas é no próprio estabelecimento do programa e na elaboração das questões que a intenção do diálogo mais concretamente se realizará.

No caso da área de Língua Portuguesa, o programa predominante do vestibulares, que reproduzia o programa tradicional de ensino de português, com uma longa lista de tópicos gramaticais, foi substituído pela apresentação de requisitos básicos para um bom desempenho lingüístico e de uma concepção do que seja um sujeito que demonstre ter desenvolvido no uso e na reflexão sobre a língua¹⁸:

A prova de Língua Portuguesa do vestibular da UNICAMP não procura avaliar se você memorizou, apenas, algumas regras gramaticais. Ela procura, sobretudo, avaliar sua capacidade de utilizar essas regras em contextos específicos de uso da língua, em suas diversas modalidades. Partimos do pressuposto de que essa **competência voltada para um bom desempenho lingüístico oral e escrito** é mais relevante do que uma análise descontextualizada de frases ou palavras, para o exercício da maioria absoluta das profissões e para a convivência social. Nesta prova você deverá, portanto, demonstrar capacidade de **ler e**

¹⁷ Em 1993, a Comissão do Vestibular patrocinou, em conjunto com a editora Globo, uma série de fascículos sobre o vestibular da UNICAMP para serem vendidos em bancas de jornal. Apesar de não ser um documento oficial da universidade, os fascículos são uma espécie de voz autorizada, já que foram redigidos por membros das bancas examinadoras das diversas áreas.

¹⁸ A mudança do programa, entretanto, não ocorreu em todas as disciplinas: "quem se dispuser a ler o programa de física nos manuais do candidato de sucessivos vestibulares observará que, de ano para ano, quase não existem mudanças. Na verdade, o programa de física do Vestibular da Unicamp coincide com o programa de outros vestibulares e com qualquer programa de formação básica em física. O consenso a este respeito é muito amplo. Este programa inclui, sem o uso do cálculo integral e diferencial, a física estabelecida até o fim do século passado, hoje chamada de física clássica" (Cesar et alii, 1993:6).

escrever textos em língua portuguesa. Deverá também demonstrar sensibilidade para **perceber as diversas modalidades** nas quais a língua portuguesa pode se apresentar, em contextos específicos de uso. Finalmente, você deverá demonstrar capacidade de análise, ou seja, deverá ser capaz de **reconhecer e explicitar o papel desempenhado por diferentes recursos linguísticos** na organização de um texto. (UNICAMP, 1994:25)

Esta proposta é detalhada por Abaurre e Possenti (1993) em seu livro sobre a prova de Língua Portuguesa no Vestibular da UNICAMP. Para estes autores, avaliar a “competência voltada para um bom desempenho linguístico oral e escrito”, implica considerar:

1. a capacidade do candidato de ler e escrever adequadamente, sendo que ler “é mais do que ser capaz de decodificar as palavras ou expressões linearmente ordenadas em sentenças ou textos” (p.7) e escrever supõe “não apenas respeitar as regras da modalidade escrita culta, mas, além disso, a capacidade de expressar-se no grau de formalidade adequado à situação” (p.8);

2. a percepção da variedade linguística, isto é, a capacidade de “distinguir as diferentes variedades e de identificar seus usuários típicos e de “determinar o *valor* que costuma ser atribuído a certas formas em relação a determinados assuntos e contextos de uso”, assim como distinguir o que é típico da oralidade e da escrita (p.10); e

3. a capacidade de analisar determinados fatos estruturais da língua, a qual é ‘reveladora das habilidades cognitivas mais gerais, necessárias para o exercício da reflexão que os candidatos são solicitados a fazer nas diversas áreas de conhecimento (p.10)’.

Para Abaurre e Possenti, está óbvio que os programas e as práticas escolares predominantes, presas ao arcabouço teórico e normativo gramatical tradicional, não promovem adequadamente o desenvolvimento das habilidades desejadas, conforme fica claro pelo “recado” que tentam passar nas conclusões de seu fascículo:

Queremos com este livro defender uma idéia em relação aos estudos de língua portuguesa na escola. Achamos que, em geral, gasta-se muito tempo com problemas menos importantes, e pouco tempo com o que é significativo. Por isso, gostaríamos que este nosso trabalho não fosse entendido apenas como um conjunto de ‘dicas’ para sair-se bem em um concurso vestibular. *O recado do livro repete, neste sentido, o recado da própria prova. Ambos sugerem uma nova forma de encarar aspectos de linguagem que pressupõem um trabalho diferente do que vem sendo realizado na escola.* (Abaurre e Possenti, 1993:95)

A concepção de linguagem e de ensino presente no manual do candidato e nos três fascículos dedicados a língua portuguesa, literatura e redação guarda estreita relação com as

reflexões desenvolvidas no interior do Instituto de Estudos da Linguagem e em outras universidades brasileiras nos anos 80 e 90. Tais reflexões, que informaram grande parte das propostas de reformulação curricular e de práticas de ensino recentes, propõe, ao invés do ensino normativo ou metalingüístico, a prática sistemática de leitura e produção de texto e a reflexão sobre a língua em uso e sobre os usos da linguagem¹⁹.

A incorporação, ainda em nível programático, deste programa fica evidente quando se identificam as diretrizes básicas que norteiam a elaboração das provas do vestibular da UNICAMP, que incluem:

1. A introdução de tópicos normalmente desconsiderados pelo ensino tradicional e pela maioria dos vestibulares, tais como a variação lingüística, os conhecimentos de ordem pragmática da linguagem e os recursos sintático-semânticos agenciados na construção da coesão e coerência textual;

2. Um novo enfoque para as questões relativas ao padrão escrito, privilegiando situações de uso real da linguagem e tematizando a própria norma; e

3. O privilégio absoluto de fontes atuais, particularmente aqueles textos a que os alunos “estão expostos na sua vida diária de leitor de jornais, revistas ou livros e que sabem comentar” (UNICAMP/91 - orientação geral para a prova de redação). Aproximadamente 82% das questões são formuladas a partir de textos transcritos de jornais e revistas, e apenas 8% de fontes literárias.

A análise das questões de língua portuguesa em provas já realizadas (são 92 questões produzidas entre 1987 e 1997, relativas a 12 provas) evidencia a preocupação de seus elaboradores de estabelecer uma novo paradigma para o tratamento dos fatos lingüísticos. As questões mais freqüentes são aquelas em que²⁰:

¹⁹ Observe-se, contudo, que, na própria organização do exame, a UNICAMP mantém a divisão tripartite atual do ensino de português, separando a prova de redação (considerada como relativa ao ensino de português, como evidencia o fato de não haver questões de língua na 1ª fase de seu vestibular) da prova de Língua Portuguesa, e subdividindo esta em dois blocos, um de língua e outro de literatura. É digno de nota o fato de que, na série de fascículos publicados pela editora Globo em 1993 sobre o vestibular da UNICAMP, a área de língua portuguesa foi a única que teve três volumes, um para cada tópico (língua, literatura e redação), distinção que se manteve nos fascículos complementares lançados nos dois anos seguintes.

²⁰ Ressalte-se que mais de um aspecto pode estar contemplado em uma única questão

1. se propõe uma reflexão sobre um determinado problema da língua escrita (39% do total das questões), seja na discussão de uma forma considerada inadequada dentro da norma canônica, seja na identificação de problemas de coesão e coerência;

2. se busca verificar a compreensão de um texto (34%), seja pela percepção da estrutura argumentativa nele presente, seja através da identificação de um determinado recurso sintático-semântico utilizado pelo autor do texto em análise;

3. se solicita ao candidato que faça uma paráfrase (28,5%), ora de um fragmento destacado de um texto, ora de uma estrutura mal construída (ambigüidade indesejada), ora de todo um argumento;

4. se tematizam aspectos relativos à variação linguística (20%);

5. se exploram conhecimentos de mundo e informações de natureza pragmática, para o entendimento do texto (15%).

A valorização deste tópicos é justificada por Abaurre e Possenti:

Escrever adequadamente [pressupõe] a capacidade de expressar-se no grau de formalidade adequado à situação. Esta capacidade é avaliada nas questões em que se solicita a identificação de formas não aceitas na modalidade culta. (...) Para que a avaliação seja mais eficaz, a banca [examinadora] tem selecionado textos que apresentam problemas mais freqüentes, envolvendo o uso de pronomes relativos, concordâncias, regularizações etc e não casos excepcionais ou marginais. (P.8)

O desempenho dos candidatos nas questões de leitura pode revelar o conjunto de referências de que cada leitor dispõe e a maneira como essas referências são integradas para a interpretação de textos. (P.17)

A capacidade de analisar fatos linguísticos, fazendo *conscientemente* abstração de seu contexto de ocorrência, pode revelar habilidades cognitivas necessárias para, por exemplo, isolar fenômenos e analisá-los detalhadamente, identificar propriedades típicas ou fixas de objetos ou fenômenos por oposição a propriedades circunstanciais etc. (P.10)

Fazer uma paráfrase é uma habilidade muito importante, porque revela, simultaneamente, capacidade de compreensão e domínio de outros recursos de expressão que existem na língua à disposição dos usuários. (p.9)

No que diz respeito especificamente à concepção de língua, norma culta e gramática a proposta do Vestibular da UNICAMP efetivamente rompe com o padrão tradicional de vestibular e de ensino, ainda que mantenha um viés linguístico em que se avaliam as formas de oralidade a partir da representação de língua que se faz com base na tradição escrita.

De fato, ao buscar estabelecer o diálogo com o segundo grau - e, por conseguinte com a tradição gramatical que predomina no ensino regular -, o vestibular da UNICAMP

dedicou grande atenção aos tópicos tradicionais do ensino, particularmente àqueles relativos à correção de textos problemáticos, seja através da exigência de identificação e correção (e, em alguns casos, formulação de hipóteses explicativas) de uma forma variante não admitida pela norma canônica, seja através do reconhecimento de estruturas que causam ambigüidade indesejada ou sentido diferente daquele intentado pelo autor e subsequente reescrita (39%). Mesmo entre as questões de variação linguística, a maioria trata das diferenças entre o padrão oral e a norma escrita, sistematicamente caracterizada como padrão culto. Há apenas dois casos em que não se contrapõe um registro particular (a fala de grupo social ou uma forma coloquial) ao padrão culto ou escrito e um caso em que a questão de variação implica a análise de estilo e estrutura argumentativa no interior de um mesmo registro (aliás, a norma culta).²¹

Vejamos alguns exemplos:

Exemplo 23: Uma leitura enviesada

Questão 7 - UNICAMP/97

<p style="text-align: center;">Perigo</p> <p style="text-align: center;">Árvore ameaça cair em praça do Jardim Independência</p> <p>Um perigo iminente ameaça a segurança dos moradores da rua Lúcia Tonon Martins, no Jardim Independente. Uma árvore, com cerca de 35 metros de altura, que fica na Praça Conselheiro da Luz, ameaça cair a qualquer momento. Ela foi atingida, no final de novembro do ano passado, por um raio e, desde este dia, apodreceu e morreu.</p> <p>A árvore, de grande porte, é do tipo Cambuí e está muito próxima à rede de iluminação e das residências. 'O perigo são as crianças que brincam no local', diz Sérgio Marcatti, presidente da Associação do Bairro (Juliana Vieira, <i>Jornal Integração</i>, 16 a 31 de agosto de 1996)</p>
--

- a) O que pretendia afirmar o presidente da associação?
- b) O que ele afirma, literalmente?
- c) Na placa abaixo, podemos encontrar o mesmo tipo de ambigüidade que havia na declaração de Sérgio Marcatti. O que tornaria divertida a leitura da placa?

Cuidado Escola!

²¹ É interessante registrar que nos dois últimos vestibulares se verificou apenas uma questão com estas características, em contraposição a uma forte ênfase na leitura e redação de textos, indicando uma possível mudança na estruturação da prova.

Nota: Para responder, leve em conta as seguintes acepções do termo 'perigo', constantes do Novo Dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira:

Perigo - 1. Circunstância que prenuncia um mal para alguém ou para alguma coisa. 2 - Aquilo que provoca tal circunstância; risco.
3 - Estado ou situação que inspira cuidado; gravidade.

A questão explora um caso de construção de sentido indesejado que surge em consequência da diferença de organização sintática entre o padrão oral e o padrão escrito. A estrutura básica da questão segue o padrão já definido do vestibular, que pressupõe níveis distintos de tratamento do problema. No item a), pede-se a explicitação, pelas informações contextuais, da interpretação desejada; no item b), a interpretação resultante da análise sintático-semântica da frase considerada isoladamente; finalmente, no item c) solicita-se uma leitura "divertida" de *cuidado, escola*, desconsiderando-se as condições pragmáticas em que normalmente se lê esta frase, de modo que a escola seria o fator de perigo.²²

Em sua essência, o exercício busca avaliar a capacidade do vestibulando de perceber o funcionamento da linguagem e de traduzir esta percepção em uma interpretação coerente a partir da leitura que faz do enunciado da questão. Assim, o candidato deveria perceber que, dentro do contexto em que o Sr. Marcatti faz sua afirmação ele só poderia estar afirmando que a árvore representa um perigo para as crianças que brincavam no local; mas deveria também perceber que, pelas acepções da palavra perigo oferecidas pelo dicionário Aurélio e pela estrutura sintática em que perigo é um predicado de crianças, pode-se fazer uma outra interpretação da frase. Quanto à terceira afirmação, o candidato deveria perceber que a estrutura permite tanto a leitura em que se adverte alguém de que algo pode lhe causar um mal, como de que ele pode causar mal a alguém. Basta comparar *cuidado escola* com *cuidado cão bravo* para perceber a diferença. A leitura espontânea em cada caso resulta da articulação da análise formal com o contexto pragmático.

Do ponto de vista do diálogo com a escola regular, o que interessa anotar é o fato de que a questão aponta para um tratamento de questões linguísticas que não se limita à análise frásica e, muito menos, à correção de enunciados desviantes. Como não se pede nenhuma

²² Registre-se, de passagem, que esta ambigüidade é explorada argumentativamente pelos autores de um livro, que apresenta uma análise crítica à estrutura da escola convencional, cujo título é exatamente *Cuidado, escola* e que traz na capa um sinal de trânsito em que se vê a imagem de duas crianças portando malas escolares recordadas por um x vermelho (Harper et alii, 1980).

explicação para o fato, pode-se dizer que o vestibular, neste caso, explora apenas a gramática interiorizada do falante e seu conhecimento de mundo (em questões em que também se explora a ambigüidade indesejada apresentadas em vestibulares anteriores, pede-se ao candidato explique, pela análise formal da frase, a possibilidade da dupla interpretação).

Questões em que a leitura e interpretação de frases em que se pode identificar uma ambigüidade indesejada ou a construção de um sentido contrário ao que pretendeu o enunciador do texto em análise constituem um dos eixos organizadores da prova da UNICAMP, correspondendo a 21,6% do total de questões. Seu interesse particular está exatamente no fato de que cada leitura possível decorre de um arranjo sintático-semântico da frase e a leitura desejada implica a articulação do fragmento com o resto do texto e de informações de natureza pragmática. Em alguns enunciados, isto é didaticamente explicitado:

A notícia e o comentário transcritos a seguir deixam claro que nem sempre podemos nos limitar à interpretação literal (isto é, 'ao pé da letra') das palavras. (UNICAMP/90, questão 6)

As vezes, quando um texto é ambíguo, é o conhecimento que o leitor tem dos fatos que lhe permitem fazer uma interpretação adequada. (UNICAMP/92, questão 3)

Trechos que parecem estranhos quando são considerados isoladamente tomam-se compreensíveis num contexto apropriado. (UNICAMP/96, questão 5)

O privilégio do padrão da escrita, conduto, se manifesta quando se pede a reescrita da forma ambígua, algumas vezes deixando-se evidente de que do modo como está construído o texto esta errado.

b) Reescreva o trecho de modo a impedir a interpretação inadequada (UNICAMP/92, questão 3)

b) Redija-as de forma a evitar as interpretações não desejadas.

c) Justifique uma das 'correções' feitas por você em resposta ao item b. (UNICAMP/94, questão 7)

c) Reescreva o parágrafo em questão de modo a impedir as leituras indesejadas. (UNICAMP/96, questão 5)

Diferentemente de outras questões semelhantes, o enunciado desta que estamos analisando não explicita a importância do contexto na construção do sentido da frase, nem solicita diretamente uma reescrita. No entanto, afirma explicitamente que o Sr. Marcatti acabou dizendo algo diferente daquilo que pretendia dizer, ou seja, de algum modo ele teria cometido um erro.

Obviamente, o Sr. Marcatti estava preocupado com o perigo que a árvore condenada trazia para as crianças que brincavam no local. A frase por ele enunciada tem uma estrutura sintática possível na oralidade (trata-se, na verdade, de uma fórmula) e, portanto, ele afirmou sim o que pretendeu, de modo que a interpretação - equivocada - de que as crianças poderiam constituir um perigo para alguém (ou até mesmo ser a eventual causa da queda definitiva da árvore) só se coloca porque se faz uma leitura de sua afirmação a partir do padrão escrito, abstraída qualquer noção de contexto.

O que os estudos sobre a gramática da língua oral têm demonstrado é que as diferenças entre fala e escrita são muito maiores e significativas do que as questões tradicionalmente enfocadas na comparação das duas modalidades. Moraes, em trabalho que investiga aspectos relativos à sintaxe da língua falada, alerta que

Se é correto afirmar que tudo que se encontra na língua escrita se acha também na falada, o certo é que a recíproca não é verdadeira: nem tudo que há na língua falada está também na escrita.

A razão é óbvia: faltam a esta as condições de produção em que aquela se realiza, falta o intercâmbio direto e tudo o que o acompanha e que termina por incorporar-se ao texto, inda mesmo quando não expresso lingüisticamente.

Por outro lado, também a língua falada não tem, para organizar seu texto, as condições em que o faz a língua escrita. A simultaneidade entre planejamento e produção do texto deixa suas marcas na sintaxe: desvios, construções fracassadas, interrompidas, excesso de intromissão de elementos extra-estruturais e assim por diante. (Moraes, 1993:187)

Chama atenção no item a suposição de que o sentido literal da frase corresponderia àquele que o Sr. Marcatti não pretendeu. Se aceitamos que as formas lingüísticas são sempre provisórias e marcam antes uma regionalidade do que um lugar preciso (Franchi, 1977), a literalidade - enquanto um dos jogos da linguagem - se constitui no arranjo das formas e significações e depende tanto da historicidade das línguas quanto do contexto imediato de uso (Pontes, 1988). Admitir um sentido literal real (é possível supô-lo como uma regra dentro de um dos jogos de linguagem, no sentido Wittgensteineano), é admitir um nível em que as formas seriam constantes e prontas (ou idênticas) e capazes de significar por si só, independentemente do contexto, exatamente o contrário do que afirma diversas vezes o vestibular da UNICAMP. De fato, o sentido literal da frase do Sr. Marcatti é, na situação em que ela é enunciada, exatamente aquilo que ele quis dizer, ou seja, que as crianças corriam perigo.

Não se pretende aqui fazer uma apologia da oralidade nem negar a legitimidade do ensino da escrita, mas sim insistir que este ensino não deve se pautar na correção da oralidade e nem mesmo na análise de suas estruturas a partir do padrão da escrita. É fato que há casos em que se pode identificar um texto escrito mal sucedido por interferência da oralidade (e várias das questões da UNICAMP exploram este aspecto) e a reflexão dos processos pode ser uma estratégia interessante de exatamente se perceberem as diferenças e as exigências de cada modalidade.

Exemplo 24: *Dialogando com a escola*

Questão 2

Publicadas à exata distância de um século pelo jornal *O Estado de São Paulo*, as duas notícias transcritas a seguir têm em comum o fato de se referirem a catástrofes provocadas pelo mau tempo. No momento de sua publicação, as duas notícias se referiam a acontecimentos recentes, mas os recursos gramaticais empregados para expressar passado recente diferem de uma notícia para a outra.

29/11/1985: Constantinopla - Tem havido no Mar Negro grande tempestade, naufragando grande número de embarcações. Até agora o mar tem arrojado à praia mais de 80 cadáveres, que estão sendo recolhidos. (*O Estado de São Paulo*, 'Há um Século')

29/11/1985: Campinas - Um tomado com ventos de 180 quilômetros por hora destruiu anteontem a cobertura do ginásio multidisciplinar da Universidade Estadual de Campinas (...)

O tornado rompeu presilhas de aço de uma pategada de espessura. Ele levantou e retorceu a estrutura do telhado, também de aço, de 100 metros de extensão e 200 toneladas. (...) Dez árvores foram arrancadas com a raiz e os ventos arremessaram longe vidros da Biblioteca Central. (*O Estado de São Paulo*, 'Tornado provoca destruição na Unicamp')

- a) Transcreva, das notícias, as expressões que situam os fatos relatados no passado.
- b) Como seria redigida, hoje, a primeira notícia?
- c) Redija uma continuação para a notícia escrita hoje, que começasse por 'Tem havido no Mar Negro...'.
(UNICAMP/96)

A questão explora de maneira extremamente elegante um aspecto da variação linguística no tempo, contrapondo o chamado pretérito perfeito composto, utilizado pela notícia de cem anos atrás, ao pretérito perfeito simples, que aparece na notícia atual. O item a), dentro do modelo de questão construído pelo vestibular UNICAMP, pede que se identifiquem as formas em questão (os verbos e um advérbio); o item b) e c) exploram o fato de que o chamado pretérito perfeito composto não tem mais valor de passado no português

contemporâneo, sendo usado em situações que se relatam ou se descrevem fenômenos habituais.

Seguindo os princípios gerais da prova estabelecidos no manual do candidato, o tratamento das questões gramaticais - no caso específico, o valor que determinadas formas adquirem no interior do sistema lingüístico - se faz principalmente a partir do conhecimento intuitivo e da contextualização da leitura.

Há, aí, entretanto, um aspecto que merece destaque. Conforme já anotamos, além do objetivo imediato de selecionar os candidatos mais aptos, é evidente a intenção do vestibular de demonstrar que é possível realizar operações lingüísticas complexas com um mínimo de metalinguagem (“recursos gramaticais” e “passado recente”) e sem preocupação normativa, bem como que as línguas, mesmo na modalidade escrita, quando há, se modificam.

Esta dupla interlocução faz com que se privilegiem os aspectos gramaticais de que as descrições tradicionais não dão conta adequadamente. De algum modo, é preciso enfocar estes aspectos para estabelecer vínculos com a escola e com os alunos que saem dela. É esta estratégia que justifica, por exemplo, os fragmentos de alguns enunciados:

A ortografia do português já foi, portanto, bem diferente da atual, e houve momentos em que as pessoas que escreviam, gozavam de relativa liberdade na escolha das letras. Hoje em dia, a forma escrita da língua é regida por convenções ortográficas rígidas, que não devem ser desobedecida em contextos mais formais. (UNICAMP/89, questão 1)

Na *Gramática da Língua Portuguesa*, de Celso Cunha, lêem-se as seguintes considerações sobre a questão da chamada regência verbal. (UNICAMP/90, questão 5)

As gramáticas costumam definir os tempos verbais de forma simplificada. C. Cunha e L. Cintra, por exemplo, em sua *Nova Gramática do português contemporâneo*, dizem que o futuro designa um fato ocorrido após o momento em que se fala. (UNICAMP/92, questão 7)

Nas aulas de gramática, você deve ter estudado a conjugação de verbos irregulares. Este conhecimento é necessário na escrita padrão. (UNICAMP/94, questão 3)

É interessante observar que, na questão que agora analisamos, a dupla interlocução não aparece explicitamente, já que nela não se faz referência a classificação dos tempos e modos verbais para resolver o problema apresentado. É a própria escolha do tópico que indica esta perspectiva.

Exemplo 25: *O maltratador da língua*

Questão 2

O caderno FOVEST do jornal *Folha de São Paulo* de 28/11/91 fez a seguinte recomendação aos vestibulandos, para que fossem bem sucedidos na prova de redação do vestibular Unicamp/92.

COMO ESCREVER

Olho vivo para não maltratar o português. Preste atenção ao enunciado. Se fugir do tema, copiar o texto apresentado ou fazer uma narração (relato de uma história) onde é pedida uma dissertação (defesa de uma idéia), a redação será anulada.

Apesar de recomendar cuidado no uso de português, o jornal comete um erro gramatical no texto citado.

- a) Transcreva a passagem em que há um erro gramatical.
 - b) Há uma explicação para ocorrências desse tipo. Qual é?
- (UNICAMP/92)

Em sua concepção básica, esta questão é muito semelhante à questão 4 da segunda fase do vestibular da FUVEST/97 acima comentada. O redator do texto citado defende uma postura normativa e, ao mesmo tempo, comete o que seria um erro dentro do paradigma de correção que supõe estar defendendo. O item a) pede, a exemplo do item b) da questão da FUVEST que se identifique o erro gramatical, enquanto o item b) pede que o candidato faça uma hipótese de ordem metalingüística que explique o fenômeno.

Trata-se de um modelo de questão, sistematicamente presente no vestibular da UNICAMP até 95, quando aparentemente foi abandonado. Neste tipo de questão, exploram-se casos em que se identificam formas variantes à estabelecida pela norma canônica, identificadas por Abaurre e Possenti (1993) como uma questão de variação lingüística. Daí a importância do item b), que sugere ao aluno que a estrutura em análise pertence ao português. Em outras questões semelhantes, o fato de que a forma em evidência é própria do português, ainda que não corresponda à regra da gramática tradicional, vem explicitado:

- c) como se poderia explicar a ocorrência de tal forma (e outras semelhantes), dado que os falantes não 'inventam' formas lingüísticas sem alguma motivação. (UNICAMP/)

Apesar de consideradas erradas, construções como 'No segundo turno nós conversa', 'A gente fomos', 'Subiu os preços' obedecem regras de concordância sistemática, características principalmente de dialetos de pouco prestígio social. (UNICAMP/91, questão 6)

Os trechos que seguem mostram que certas construções típicas do português falado, consideradas incorretas pelas gramáticas normativas da língua, já estão sendo utilizadas na modalidade escrita. (UNICAMP/92, questão 5)

A introdução de um item na pergunta em que se pede ao aluno uma explicação para a ocorrência marcada é fundamental dentro da proposta da UNICAMP, porque indica que a forma variante também tem lógica e pertence ao português. Há aí um duplo movimento - pedagógico e de avaliação do candidato: pedagógico porque traz um novo padrão de tratamento das questões gramaticais para o ensino regular que, como vimos, é objetivo expresso deste vestibular; de avaliação do candidato porque distingue entre aqueles que apenas sabem a norma e aqueles que são capazes de elaborar hipóteses sobre um determinado fenômeno.

Relativamente ao fato de não se indicar qual é a forma errada, deixando para o candidato sua identificação, Abaurre e Possenti, comentando outra questão similar (questão 3 do vestibular UNICAMP/93), reconhecem que a identificação da forma marcada mostrou-se ser o maior problema dos vestibulandos, mas defendem a estruturação do exercício:

O maior problema está exatamente na identificação, isto é, no nível de consciência lingüística existente em relação a determinadas formas. Não é por acaso que o enunciado da questão não revela as formas inadequadas. Na verdade, a banca considera um problema interessante, e uma boa maneira de selecionar candidatos perspicazes, a própria identificação de problemas lingüísticos como esses, já que essa capacidade revela o nível de consciência dos candidatos em relação a certas formas da língua portuguesa. (p.39)

Ora, a idéia de que a percepção de um aspecto sutil da forma gramatical supõe muito mais um sujeito treinado para realizar este tipo de atividade (um revisor, como já dissemos, ou um aluno mais afeito aos puzzles escolares) do que alguém que demonstre desenvoltura no trato com a escrita, até porque o texto está redigido, em linhas gerais, dentro dos padrões do registro da escrita. Observe-se que o erro na conjugação do verbo explorado pela questão não apenas é relativamente freqüente em textos formais (particularmente no ambiente em que aparece, distante da conjunção e antecedido de dois verbos regulares), como não causa nenhum problema de compreensão.

Ao destacar o erro do redator da matéria, numa atitude a um só tempo irônica e normativa, o vestibular constrói um argumento que tem por finalidade desautorizar a fala deste redator (como ele pode querer falar em não maltratar o português se comete erro tão primitivo?), ridicularizando-o. Contudo, ao mesmo tempo, a formulação da questão acaba por reforçar a tese do repórter, já que efetivamente avaliou-se negativamente seu discurso por causa de um erro gramatical, e não porque sua argumentação fosse insuficiente.

Trata-se, assim, de um comportamento ambíguo, em que, ao mesmo tempo que se quer ensinar que as formas lingüísticas são variáveis, acaba-se por legitimar a gramática tradicional e o ensino normativo no segundo grau, já que é o padrão normativo que se toma por referência, evidente na preocupação do vestibular em mostrar uma outra maneira de tratar o erro gramatical. Com algumas exceções, nas questões em que se explora um caso de variação em oposição a um padrão estabelecido pela gramática tradicional, em um dos itens se solicita ao candidato que faça a correção do fragmento. Vejamos alguns exemplos em que este aspecto está evidenciado:

O trecho que se segue foi extraído de uma entrevista concedida por um engenheiro eletrônico a um jornal. Na transcrição da entrevista manteve-se a linguagem coloquial característica desse tipo de interação verbal. Identifique a passagem que precisa ser modificada para tornar o texto adequado à linguagem **escrita** padrão. Reescreva-o como achar mais conveniente. (UNICAMP/87, questão 1)

No trecho seguinte, extraído de uma entrevista transcrita literalmente, há uma passagem que precisaria ser modificada para adequar-se ao português **escrito** culto. Identifique esta passagem e reescreva-a na forma que lhe parecer mais adequada. (UNICAMP/87, questão 3)

Observe que neste trecho é possível identificar palavras e construções características da linguagem oral. **Reescreva-o** de forma a adequá-lo à modalidade escrita culta. (UNICAMP/88, questão 3)

As declarações que se seguem são atribuídas a uma alta autoridade do governo. Identifique e comente os trechos em que a transcrição sugere um falante que não foi capaz de expressar-se em português culto, de forma adequada a seu papel social. UNICAMP/88, questão 6)

Identifique, no fragmento de reportagem que se segue, o trecho que apresenta um problema de redação em relação à modalidade escrita culta. Reescreva-o, adequando-o a essa modalidade. (UNICAMP/88, segundo exame, questão 3)

O trecho abaixo é parte de uma entrevista transcrita em um jornal universitário. A transcrição mantém características da linguagem coloquial oral. Reescreva **integralmente** o texto, fazendo as adaptações que julgar necessárias para adequá-lo às exigências do português **escrito**. (UNICAMP/88, segundo exame, questão 6)

Leia com atenção os trechos abaixo, tirados de edições de setembro de um jornal de São Paulo. Identifique as palavras em que foi violada a convenção ortográfica vigente. Escrevas, em seguida, na forma correta. (UNICAMP/89, questão 1)

Todos os textos citados abaixo apresentam um problema semelhante. Diga qual é esse problema e reescreva **um** dos trechos de modo a adequá-lo à modalidade escrita da língua portuguesa. (UNICAMP/89, questão 6)

Transcreva e diga em que consiste, na passagem transcrita, o problema de regência verbal. Reescreva, a seguir, essa mesma passagem, de modo a adequá-la à modalidade escrita culta da língua. (UNICAMP/90, questão 5)

No texto abaixo, ocorre uma forma que é inadequada em contextos formais, especialmente na escrita.

a) Identifique essa forma e reescreva o trecho em que ocorre, de modo a adequá-lo à modalidade escrita. (UNICAMP/91, questão 3)

(...) O trecho abaixo, extraído de um editorial de jornal (portanto, representante da modalidade culta) contém uma construção que é de fato um erro de concordância. (...)

c) Reescreva o trecho de forma a adequá-lo à modalidade escrita culta. (UNICAMP/91, questão 6)

Nos trechos abaixo encontram-se formas verbais inadequadas [para a escrita padrão]

a) Identifique as formas verbais inadequadas.

b) Que formas deveriam ter sido empregadas? (UNICAMP/93, questão 3)

O título da nota acima 'sem comentários', é, na verdade, um comentário que expressa o ponto de vista do jornal, motivado por um problema gramatical lido por A. C. Reboredo.

a) Que problema gramatical provocou o comentário do jornal? (UNICAMP/93, questão 8)

Ao ler o texto abaixo, alguns leitores podem ter a impressão de que o verbo 'achar' está flexionado equivocadamente.

b) Do ponto de vista sintático, o que produz a sensação de que há um erro de concordância?

c) Explique porque não há erro algum. (UNICAMP/95, questão 1)

Da leitura deste enunciado, depreende-se que o Vestibular da UNICAMP investe sistematicamente na oposição entre língua oral e padrão escrito. A preocupação em não caracterizar a forma oral enquanto um erro manifesta-se pela utilização freqüente do verbo *adequar* ao se solicitar a reescrita do trecho em que se identifica a forma marcada. Mais ainda, a questão 6 da prova de 91 distingue formas variantes do que seria um erro de fato.

Numa primeira aproximação, estas questões se distinguem da tradição normativa e tem clara intenção didática. No entanto, não se pode desconsiderar que, em muito dos casos selecionados, a forma marcada está adequada à modalidade usada no momento em que foi enunciada, já que foi produzida em uma interação verbal falada e, portanto, não há por que adequá-la à modalidade escrita culta.

Tal solicitação, portanto, é consequência da preocupação de, a um só tempo ensinar que a língua é variável e de responder à demanda normativa que predomina no senso comum escolar. Quando se examinam mais cuidadosamente os casos explorados (regência verbal, concordância verbal, ortografia, uso do pronome relativo, construções com base em estrutura tópico-comentário), percebe-se que, em sua maioria, são os mesmos casos tratados pela tradição gramatical, alguns bem famosos como a regência do verbo assistir (questão 5 do vestibular de 1990). A freqüência com que ocorrem inclusive em textos escritos e seu caráter circunstancial permitem dizer que o que está em questão não é efetivamente o padrão

escrito, mas sim as estipulações de uso da língua que faz a gramática tradicional. A contraposição entre forma coloquial e padrão escrito culto sugere, equivocadamente, que a forma coloquial não pertença também à norma culta e que a característica fundamental do padrão escrito esteja localizado no uso de regras particulares. A estratégia adotada, assim, apesar de afirmar que não se pode falar em erro, mantém-se objetivamente dentro da tradição normativa.

É interessante, neste sentido, registrar o percurso que a questão ganha, uma vez presente no exame: depois de comentada e discutida dentro da própria tradição gramatical, é incluída nos livros didáticos e manuais gramaticais na seção relativa a conjugação verbal e serve de modelo para a produção de muitas outras.

O sistema de ensino Etapa, por exemplo, publicou em 1996 uma série de fascículos de português - *Fique Esperto* - em que cada unidade trazia uma proposta de dissertação (acompanhada de uma coletânea) e uma seção gramatical intitulada "Ache os erros" (com uma lupa sobre o acento circunflexo para indicar o erro), toda ela constituída de fragmentos de textos transcritos de jornal com infrações gramaticais para o aluno descobrir e corrigir, conforme o modelo da UNICAMP (cf. exemplo 8).

O fato de servir de modelo não pode ser considerado um mal em si. Afinal, se o conteúdo da questão e o tratamento dado ao tema contribuem para a melhoria da qualidade do ensino, sua reprodução e imitação poderiam ser um ganho. O problema está na opção mesma de insistir que achar erros possa ser uma boa maneira de modificar a concepção predominantemente preconceituosa que a escola e a sociedade têm da língua e as práticas de ensino centradas na correção. Ademais, não se estabelece claramente, nem mesmo no vestibular da UNICAMP, uma clara distinção entre norma culta e padrão escrito, mantendo-se a idéia de senso comum de que uma e outro são a mesma coisa.

Não há dúvida de que o modo que a UNICAMP encontrou para formular questões de uso de regras conforme o padrão normativo tradicional é mais elegante e tecnicamente mais complexo do que o simples preenchimento de lacunas, mas não se pode deixar de perceber que, até porque seleciona os mesmos problemas sobre os quais incide o olhar da prática tradicional, ele acaba por valorizar o ensino normativo.

A proposta de diálogo da UNICAMP com o ensino regular de segundo grau encontra uma dificuldade ainda maior do que a conseqüente das representações de língua e de norma. O vestibular, por sua própria natureza, é um processo de avaliação excludente, em que a relação entre os participantes é desigual e necessariamente autoritária e, portanto, marcada, em sua origem, pela suspensão de alguns princípios fundamentais da produção de discurso. Como se trata de uma disputa entre candidatos e entre estes e a banca examinadora, a relação interlocutiva que aí se dá está excluída, como inadequada, dos princípios conversacionais (Grice, 1967), já que não parte de um princípio cooperativo. Não é de esperar, afinal, que o candidato respeite a *máxima de quantidade* (“faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerido”) e, muito menos, as máximas de *qualidade* (“Não diga o que você acredita ser falso”; e “Não diga senão aquilo para que você possa fornecer evidência adequada”), de *relação* (“seja relevante”). Ao contrário, a intenção básica do candidato será a de dizer exatamente o que a banca examinadora quer ouvir (ou o que crê que ela quer, a partir da imagem que faz dela e da situação interlocutiva em que se encontra); caso, não tenha certeza da resposta, procurará escrever o que lhe parece mais possível de ser admitido, total ou parcialmente.

Estes dois fatos - a intenção do vestibulando em dizer o que a banca quer ouvir e a artificialidade da própria situação interlocutiva já têm sido bastante investigados em relação à prova de redação (De Lemos, 1977 ; Pécora, 1983 ; Britto, 1983). Trata-se, contudo, de um processo mais geral e que permeia todas as situações de avaliação pública e, inclusive, as práticas escolares.

Também a banca se posiciona num lugar particular. Seu objetivo primeiro é o de selecionar pessoas e não de ouvir sua opinião a respeito de um determinado assunto ou de ensinar alguma coisa. Este posicionamento inevitável, já que constitui a razão de ser do vestibular, produz um tipo de discurso que tem por intenção fechar as possibilidades de resposta:

É necessário que haja um vínculo entre resposta e enunciado da questão. Isto porque os enunciados são formulados de maneira a não permitirem respostas muito abertas ou variadas, o que inviabilizaria a correção. (Abaurre e Possenti, 1993:13)

Acresça-se a esta necessidade outra, também de ordem prática: dadas as condições objetivas de tempo em que a prova se realiza, os enunciados não podem ser demasiadamente

longos, o que, em certas circunstâncias, obriga os elaboradores da prova a abrir mão de determinadas explicações e a utilizar preferencialmente expressões ou conceitos como de senso comum, comprometendo a capacidade didática da questão em prol da objetividade.

Em princípio, estas determinações são uma exigência da própria condição de funcionamento de uma prova pública, para que esta possa cumprir adequadamente sua função seletiva. O que interessa, porém, é saber de que modo são lidas e incorporadas pela prática escolar.

Já vimos que uma das maneiras é a incorporação direta, como exemplo privilegiado, pelos livros didáticos, que inserem as questões, destacadas de seu contexto original (a prova de que constam) em suas unidades temáticas. Neste percurso, a questão deixa de ser um instrumento de avaliação para se transformar em um paradigma de concepção de linguagem ou de análise lingüística. Num nível mais complexo, o da constituição do discurso escolar, o caráter fechado das questões constitui-se em um modelo de ensino em que predomina a necessidade de se definirem conteúdos delimitados e mensuráveis, que possam ser transmitidos de forma cumulativa e o aprendizado avaliado.

A concepção de lingua e gramática nas produções didáticas

Muitos têm chamado a atenção para o caráter ideológico e autoritário do livro didático - que, além de simplificar absurdamente o conhecimento, tende a falsear realidade e escamotear as disputas e conflitos sociais. Bonazzi e Eco (1972), por exemplo, em seu conhecido livro *Mentiras que parecem verdade*, em que analisam o livro didático italiano dos anos sessenta, afirmam que a seleção dos textos de leitura para o ensino elementar trata de questões como a família, a pátria, a linguagem e o trabalho, entre outros, de “maneira falsa, grotesca, risível”, e, deste modo, “educam os jovens para uma falsa realidade, enchem sua cabeça com lugares comuns, com coisas chãs, com atitudes não críticas”. O mundo que projetam não corresponde sequer ao momento histórico em que vivemos, já que “a mistificação da realidade não é feita através de uma leitura, seja mesmo ideológica e falsamente otimista da sociedade industrial avançada, mas passando através dos restos rançosos de uma sociedade pré-industrial e agreste que não tem relação alguma com a vida moderna” (p.16).

Não é diferente no caso brasileiro. Tanto Nosella (1979), em obra em que procura desvelar o caráter ideológico de dominação social das lições do livro didático desde o referencial teórico do marxismo estruturalista, quanto Meserani (1980), na apresentação da edição brasileira de *Mentiras que parecem verdade*, identificam no livro didático brasileiro as mesmas características que Bonazzi e Eco encontraram no italiano. Osman Lins, por sua vez, ao analisar ilustrações de algumas obras dedicadas ao ensino de português de 5ª a 8ª séries publicadas nos anos setenta, observa que há nelas, em consequência de uma estratégia de aproximação entre conteúdo e aluno, um “delírio iconográfico”, com a personificação de vírgulas, travessões, etc., bem como “uma grande quantidade de personagens com cara de retardados e em cujos semblantes perpassam todas as gamas da imbecilidade” (Lins, 1977:138). E, ainda que as produções mais recentes de livro didático tenham mostrado a preocupação em incorporar novas linguagens e um perfil mais moderno, assim como valorizar tratamentos considerados politicamente corretos de temas sociais, não há evidências de que tenha havido mudanças substanciais.²³

O teor das críticas pode sugerir que a solução estaria na revisão dos conteúdos e métodos, bem como na seleção mais acurada dos textos oferecidos. A questão central, entretanto, está, mais do que no tratamento ideológico dos temas selecionados, na relação que se estabeleceu entre o livro didático e a prática pedagógica, relação esta que interfere intensamente no estabelecimento dos conteúdos e programas, nas práticas de ensino e na própria dinâmica do cotidiano escolar.

O vínculo quase indissolúvel que se verifica atualmente entre a educação regular e o livro didático decorre de três ordens de razão.

Em primeiro lugar, está a própria estruturação do sistema escolar na sociedade industrial de massa. Apesar de existir há muito tempo (em certa medida, é contemporâneo à instituição escolar), o fenômeno atual do livro didático é produto do processo de massificação do ensino, quando a forte expansão das vagas e a incorporação de segmentos sociais antes excluídos de qualquer tipo de escolarização, sem que houvesse um rearranjo na cultura

²³ Ver. por exemplo, os resultados do grupo de Trabalho instituído pelo MEC em 1993 para avaliar os livros didáticos de 1ª a 4ª séries mais adotados nas escolas públicas (*Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos*. FAE/MEC, 1994)

escolar, implicaram uma modificação substancial no perfil intelectual e sócio-econômico do professor e uma exigência de padronização das práticas de ensino.

Conforme Soares (1996), o processo de massificação (a autora fala em democratização) do ensino foi acompanhado de significativa depreciação da função docente. O aumento da oferta de vagas criou a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, promoveu rebaixamento salarial, condições de trabalho precárias e formação profissional deficiente, fatores estes que, por sua vez, reduziram a autonomia intelectual dos professores, obrigando-os a buscar formas de facilitação e de suporte de sua atividade docente. O livro didático, que muitas vezes é a única fonte de informação e atualização do professor, impõe-se como necessidade pragmática tanto para as políticas de educação quanto para os próprios agentes pedagógicos.²⁴

Em segundo lugar, e diretamente articulado a esta nova realidade, está o papel que ideal e ideologicamente se atribui à escola: o de garantir a transmissão daqueles conhecimentos e habilidades considerados essenciais para a inserção do sujeito na sociedade, os quais se expressam, hipoteticamente, nos currículos, disciplinas, temas de estudos e conteúdos estabelecidos, bem como dos procedimentos pedagógicos e sistemas de avaliação.

Os livros didáticos funcionariam, então, como antenas da sociedade, incorporando para si a tarefa de estabelecer uma ponte entre as instâncias produtoras do conhecimento e o processo pedagógico, sistematizando e didatizando os saberes que a cada momento histórico se definem como necessários. Numa perspectiva ingênua, seus conteúdos manifestariam uma espécie de consenso social daquilo que todo cidadão deve saber. No entanto, como o programa e a organização escolar são objetivamente fruto das disputas e compromissos sociais, os livros didáticos tendem a trazer apenas a versão autorizada, que corresponde à visão de mundo das forças político-sociais dominantes.

O entendimento desta relação passa pela percepção da existência de uma cultura escolar em que “os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores

²⁴ No limite caricatural estão os livros didáticos cuja versão “livro do professor” traz não apenas as respostas às questões, mas a seqüência das aulas e as falas que deve dizer o professor, transformando-o num autônomo. Ver, entre outros, *Escrever e coçar é só começar*, coleção recente de livros de redação para primeira a quarta séries da editora FDT, de autoria de Anna Flora e Ruth Rocha (s/d), em que se oferecem todas as falas que o professor deve ter em cada momento da aula.

aos valores, crenças, expectativas e comportamentos da instituição. Adaptam-se à sua cultura materializada no conjunto de práticas, processos, lógicas, rituais constitutivos da instituição” (Arroyo, 1992:48).

O livro didático é a expressão maior desta cultura, tendo-a incorporado como sua e como natural. Em sua atual formatação, manifesta uma concepção de ensino em que a exposição do conhecimento, distribuída em áreas específicas correspondentes às disciplinas escolares, supõe uma espécie de progressão curricular cumulativa, numa estreita relação com o princípio de seriação escolar. Seu uso supõe um tipo determinado de aula padronizada, em que as atividades propostas se enquadram em unidades temáticas tipificadas, com seções sistematicamente repetidas, pautando o dia a dia da sala de aula. Em outras palavras, ao apresentar-se como curso pronto, o livro didático assume responsabilidades antes atribuídas aos professores, tais como o estabelecimento do programa, a organização dos conteúdos e a elaboração dos exercícios. Uma vez que não existe um programa nacional, os livros didáticos acabam por ser, eles mesmos, os formuladores do currículo efetivo de primeiro e segundo graus.

As conclusões do grupo de trabalho instituído pelo Ministério de Educação para estabelecer critérios de adoção de livros didáticos de primeira a quarta séries para distribuição nas escolas públicas corroboram esta análise:

O livro didático é um dos indicadores do perfil da cultura brasileira e um dos pilares de sua manutenção tal como está: expressa a visão da escola e do papel do professor como um mero repassador de informações estratificadas, obsoletas e errôneas, imune à concepção de que um mundo em mudanças vertiginosas de valores, da ciência e da tecnologia exige, acima de tudo, indivíduos com capacidade de resolver problemas novos para sobreviver, portanto, de pensá-los.(...)

[O grupo de trabalho de avaliação dos livros didáticos sugere o] estabelecimento pelo MEC de um programa mínimo obrigatório de âmbito nacional, com os objetivos, conteúdos e orientação pedagógica em todas as disciplinas que constituem o currículo do 1º grau, visto que, apesar de em muitos Estados da União terem sido elaboradas propostas curriculares atualizadas com assessorias competentes, tais programas são ignorados e é, de fato, o livro didático que estabelece os conteúdos, a gradação, a metodologia do ensino-aprendizagem e a avaliação em sala de aula. (FAE/MEC, 1994:103)

É exatamente esta relação que se estabeleceu entre o livro didático e a cultura escolar que faz com que os livros didáticos, inclusive os que se propõem a inovar em termos programáticos e às vezes metodológicos, apresentem a mesma estrutura. Trata-se, de fato, de num processo simbiótico de realimentação recíproca, em que a definição dos conteúdos

programáticos e estruturação das práticas escolares pautam-se no livro didático, o qual, por sua vez, organiza-se em função da estrutura da escola.

Desta forma, o livro didático deixou de ser apenas um instrumento auxiliar, de natureza enciclopédica, à prática pedagógica, para tornar-se modelo de ensino, que pressupõe uma concepção específica de construção do conhecimento e uma determinada forma de relação com a informação. A forma mais acabada desta cultura se expressa nas chamadas apostilas das escolas modulares, criadas a partir dos cursinhos pré-vestibulares, que estabelecem um progresso da apresentação do conteúdo aula a aula e não têm autoria identificada.²⁵ Esse anonimato é a expressão maior de um processo de transformação da aula numa espécie de linha de produção.

A comparação da organização do livro didático com os pressupostos que regem a estruturação da aula nas práticas pedagógicas mais freqüentes é bastante ilustrativo para perceber de que maneira a cultura escolar é permeada pela indústria do livro didático.

Em trabalho em que investiga a definição do objeto de ensino na aula de língua portuguesa, Batista identifica um conjunto de condições que a cultura escolar estabelece para que um saber possa ser transmitido em sala de aula:

- a. a atribuição de uma natureza teleológica à produção discursiva, cujo fim é definido pela acumulação de um volume de conhecimentos;
- b. sua acumulação progressiva através de formas de desenvolvimento cumulativo;
- c. a construção do tempo escolar como um espaço de tempo útil, delimitado pela consecução de um objetivo e a transmissão de uma determinada porção de conhecimento;
- d. a redução da dispersão e da heterogeneidade das formas de interlocução presentes na situação imediata de uso da linguagem em sala de aula, favorecendo a manutenção dos dois pólos de produção discursiva, realizada através da unificação do corpo de alunos;
- e. a objetivação e a avaliação das relações dos alunos com os conhecimentos a serem acumulados;
- f. a manutenção da finalidade corretiva da interlocução entre professor e alunos, e a consequente unificação de grupos e sua distinção de outros grupos, de acordo com a distância maior ou menor que os separa desses saberes;
- g. o desenvolvimento de estratégias para atenuar a contradição existente entre, de um lado, a situação imediata de interlocução e a necessidade de unificação dos alunos num único pólo e, de outro, a finalidade corretiva da interlocução, que cria uma permanente instabilidade na produção do discurso;
- h. o reforço da autoridade do professor e seu domínio da interlocução;
- i. a distribuição da realização do trabalho de produção do discurso em instâncias que se alternam e em que se alternam diferentes agentes na sua produção. (Batista, 1996:73)

²⁵ Soares (1996) identifica na mudança do perfil do autor do livro didático, que deslocou-se progressivamente dos cientistas, intelectuais e professores catedráticos para professores do ensino elementar e médio, uma evidência da perda de prestígio deste tipo de produção.

A percepção da semelhança entre este conjunto de condições de transmissão do saber em sala de aula e a estruturação do livro didático é imediata. O caráter essencialmente conteudístico e normativo ou corretivo, o princípio da acumulação progressiva, a repartição do tempo em atividades bem definidas correspondem exatamente à formatação atual dos livros didáticos. Mas é na redução da dispersão e da heterogeneidade das formas de interlocução que a presença do livro didático mais se impõe. O livro determina as falas e comportamentos possíveis instituindo uma voz fixa e norteadora de todas as ações. Além disso, apresenta-se como portador do conhecimento verdadeiro e necessário, de modo que cabe ao aluno apenas aprendê-lo. O fato de trazer também as respostas aos exercícios e de usar um estilo de interlocução direta com o aluno faz com que o professor se transforme em gerente da aula, com a finalidade de garantir que o processo ocorra normalmente.

Finalmente, e intrinsecamente associada à representação da escola como lugar de transmissão dos conhecimentos e habilidades essenciais, está a assunção de que, como o aluno é um sujeito em formação e, portanto, ainda não domina plenamente os instrumentos de crítica e análise nem dispõe de informação suficiente para a realização de determinadas tarefas intelectuais, torna-se necessária a elaboração de materiais específicos que, seja por sua organização, seja pela definição de seus conteúdos, seja ainda pela seleção dos textos que oferece, contribuam para a tarefa que se atribui à escola.

Há, assim, um tipo de produção intelectual de textos e de outros materiais que tem no processo escolar sua razão de ser. Aí se incluem os didáticos seriados, que apresentam a matéria correspondente a um ano escolar de uma disciplina, as gramáticas e dicionários escolares, as seletas e coletâneas de textos literários e os chamados paradidáticos, sejam os de ficção (literatura infanto-juvenil), sejam os enciclopédicos (livros organizados em função de um tema ou conteúdo específico), sejam ainda os enciclopédicos ficcionais, que articulam o conteúdo articulado com uma história em que entram elementos de ficção.

O que importa destacar é que esta produção dirige-se a um público específico (alunos e professores) e supõe um processo de facilitação da exposição do conteúdo e uma estratégia de aproximação do leitor que os distinguem de qualquer outro tipo de texto. Há, deste modo, uma diferença formal não desprezível entre a utilização em situação escolar de textos originalmente não redigidos para a escola e a produção de textos com finalidade di-

dática. Nestes últimos, verifica-se a forte tendência de simplificação da linguagem, dentro de um estilo em que predominam as frases curtas, a substituição de palavras ou expressões consideradas difíceis por outras mais acessíveis, a editoração em segmentos pequenos, com inclusão de item e subitens, a marcação no corpo do texto das passagens em que possa haver dificuldades, a numeração de linhas, versos e parágrafos, a inclusão sistemática de glosários e a exposição neutra da informação, com o expurgo de dificuldades e diferenças, fazendo com que a informação apareça como expressão necessária da verdade.

A estratégia de facilitação manifesta-se inclusive em casos de tradução de textos literários editados para o mercado escolar, muitas vezes sem sequer ser explicitada.

Exemplo 26: *Gato por lebre*

Transcreve-se abaixo o primeiro parágrafo de duas versões de “O Barril de Amontillado”, conto de Edgar Allan Poe, o primeiro de uma tradução convencional, o segundo de uma edição realizada para uso escolar, que traz na capa a informação *texto integral*:

Suportava eu, enquanto possível, as mil ofensas de Fortunato, mas quando se aventurou ele a insultar-me, jurei me vingar. Vós que tão bem conheceis a natureza de minha alma, não havereis de supor, porém, que proferi alguma ameaça. *Afinal*, deveria vingar-me. Isso era um ponto definitivamente assentado, mas essa resolução definitiva excluía a idéia de risco. Eu devia não só punir, mas punir com impunidade. Não se desagrava uma injúria, quando o castigo recai sobre o desagravante. O mesmo acontece quando o vingador deixa de fazer sentir sua qualidade de vingador a quem o injuriou. (tradução de Oscar Mendes e Milton Amado, in Poe, A., *Poesia e Prosa*, col. Universidade, Ediouro, s/d.)

As mil ofensas de Fortunato eu agüentei o melhor que pude, mas, quando ele resolveu insultar-me, jurei vingança. Você, que conhece tão bem a natureza de minha alma, não vai pensar, no entanto, que cheguei a fazer ameaças. **Um dia** eu haveria de me vingar, isso estava decidido, e justamente por ser coisa decidida não admitia a idéia de risco. Eu não só tinha de castigar, mas castigar sem ser castigado. Qualquer ofensa fica sem troco se a desforra recai sobre o vingador. E fica também sem troco se o vingador não consegue mostrar que está vingado para a própria pessoa que fez a ofensa. (Tradução de José Rubens Siqueira, in Poe, A., *O Escaravelho de Ouro e outras histórias*, col. Eu leio, Ática, 1993)

Os dois textos podem ser, a princípio, reconhecidos como versões do original e não trazem cortes no enredo. No entanto, as diferenças de estilo decorrentes das opções dos recursos lingüísticos são tão significativos que parecem remeter a diferentes universos literários. O primeiro texto respeita os resultados do trabalho estético do autor, de modo que o

discurso do narrador sugere uma sofisticação intelectual e de costumes que se encontra ausente no segundo.

Vejamos mais atentamente as diferenças através de um quadro comparativo:

	Tradução de Oscar Mendes e Milton Amado	Tradução de José Rubens Siqueira
1.	Supportava eu, enquanto possível, as mil ofensas de Fortunato	As mil ofensas de Fortunato eu agüentei o melhor que pude
2.	quando se aventurou ele a insultar-me	quando ele resolveu insultar-me
3.	não havereis de supor, porém, que proferi alguma ameaça	não vai pensar, no entanto, que cheguei a fazer ameaças
4.	Isso era um ponto definitivamente assentado	isso estava decidido
5.	Eu devia não só punir, mas punir com impunidade	Eu não só tinha de castigar, mas castigar sem ser castigado
6.	Não se desagrava uma injúria, quando o castigo recai sobre o desagravante	Qualquer ofensa fica sem troco se a desforra recai sobre o vingador
7.	O mesmo acontece quando o vingador deixa de fazer sentir sua qualidade de vingador a quem o injuriou	E fica também sem troco se o vingador não consegue mostrar que está vingado para a própria pessoa que fez a ofensa

A tradução didatizada optou sistematicamente por um vocabulário considerado mais acessível ao leitor (*supportar* x *agüentar*, *aventurou-se* x *resolveu*, *supor* x *pensar*, *assentado* x *decidido*, *punir* x *castigar*), inclusive lançando mão de perífrases mais fáceis para evitar expressões menos usuais (*havereis* x *vai pensar*, *proferi* x *cheguei a fazer*, *impunidade* x *sem ser castigado*, *desagravo* x *fica sem troco*, *qualidade de vingador* x *mostrar que está vingado*, *injurou* x *(que) fez a ofensa*).

Estas diferenças não decorrem, absolutamente, da leitura que fez cada tradutor do original ou de seu estilo pessoal. Ao contrário, resultam da intenção deliberada de facilitação, através da escolha de um léxico mais próximo do que seria uma linguagem acessível ao leitor jovem e de uma sintaxe em que se evitam frases longas, inversões sintáticas ou intercações excessivas. A substituição de *vós* por *você* é, neste sentido, denunciadora. Evidentemente, o prejuízo para a leitura da obra literária é enorme, já que se destrói o próprio clima da narrativa e se neutraliza, além do que seria inevitável em qualquer tradução, as marcas próprias do estilo do autor.

Se, em traduções literárias, esta estratégia se manifesta com alguma frequência, no caso de redações de textos didático-expositivos é a regra. Na nota preliminar incluída a título de explicação em *Revoluções de Minha Geração*, livro que traz um depoimento editado de Hebert de Souza, o Betinho, a François Bougon, incluído em uma coleção paradidática

da editora Moderna, explica a organizadora que o texto, ao ser vertido do francês, foi “adaptado ao público a que se destina a Coleção Polêmica”.

Outra característica da estratégia de facilitação, já anotada por Lins na década de 70, é o estabelecimento da interlocução direta com o aluno, excluindo-se o professor do processo pedagógico. Na contracapa da *Gramática Essencial Ilustrada*, de Sacconi (1994), lê-se: “as explicações, desenvolvidas em tom de conversa com o aluno, mantêm a clareza e a objetividade que tornaram esta gramática uma das mais adotadas no país”. Já Nicola e Infante (s/d), na introdução da *Gramática contemporânea da língua portuguesa*, após defenderem a opção de interlocução direta com o aluno - “nossa gramática é fundamentalmente, um diálogo com o aluno, diálogo em que se procura discutir a linguagem, sentir a linguagem, viver a linguagem”- sob o argumento de que “é ele o fim último e justificativa única de qualquer ação pedagógica”, reconhecem o estranhamento que esta opção pode causar e tratam logo de reafirmar, de maneira bastante enviesada, a importância do professor:

À primeira vista, pode parecer curioso que uma apresentação de obra didática não seja dirigida diretamente ao professor, procurando captar-lhe a simpatia com um receituário de fórmulas ‘mágicas’ e frases feitas. Mas, vencida essa primeira impressão, é importante destacar que acreditamos no verdadeiro papel do professor: um orientador do aluno, um companheiro do aluno na descoberta das possibilidades lingüísticas. Por isso, nosso livro não prescinde do professor; pelo contrário, sua presença, como pessoa mais vivida e experiente - o **pedagogo**, *latu sensu*, ‘aquele que conduz o jovem’ -, é fundamental. (Nicola e Infante, s/d:5)

A preocupação dos autores em justificar para o professor sua opção estilística não deriva do reconhecimento do papel do docente, mas das próprias determinações do mercado editorial didático. É interessante anotar que, apesar de denunciarem o artifício das frases feitas para captar a simpatia do professor, o que aparentemente sugeriria uma postura crítica e atual, toda a argumentação desenvolvida é um clichê. A razão disto é que, apesar de o consumidor final do produto ser o aluno, a escolha deste produto passa pelo professor, cujas expectativas devem ser satisfeitas. A constatação não é novidade, já tendo sido feita por Bonazzi e Eco:

A base comercial destas compilações parece explicar, também, o enraizado conservadorismo, o delirante reacionarismo arcaico e a freqüente tendência fascista destas obras. É que, provavelmente, o compilador mantém sua atenção voltada não para o mercado de compras - que não está livre -, mas para o mercado das adoções e procura satisfazer os desejos da média dos mestres e dos orientadores didáticos. Constatação nada alegre, pois, se, de um lado, absolve (no plano intelectual, embora não no plano ético) os compiladores, condena a maioria dos nossos professores.” (Bonazzi e Eco, 1972:17)

Do mesmo modo, a estratégia de facilitação, tanto no que diz respeito às opções temáticas e lingüísticas quanto no que se refere à forma de tratamento, não resulta de nenhuma determinação pedagógica ou metodológica, respondendo apenas a uma necessidade de mercado. Conforme, observava Osman Lins, ao comentar esta intimidade que os autores visam estabelecer com o leitor juvenil,

Não há nisso sinceridade e não há inocência. O que há é a luta feroz pelo mercado e tantos salamaleques, tantos tapinhas nas costas dos alunos, sempre 'amigos', sempre 'companheiros', 'inteligentes' e até, em princípio, cheios de 'idéias geniais' (...), todos esses passes demagógicos expressam o desejo incontrolável de seduzir o consumidor. De o conquistar, não pela eficiência, mas pela lisonja - comportamento típico da sociedade de consumo e freqüente nas mensagens publicitárias. Assim se vendem automóveis, sabonetes, cigarros, bebidas, enceradeiras. Lisonjeia-se o comprador anônimo, pois este, considerado em bloco, é *poderoso*. O mesmo mecanismo, transposto para o campo da educação, assusta-nos. Sabe-se de que concessões e artifícios é capaz a indústria para triunfar, para chegar à liderança do mercado. A tendência não é jamais para elevar o consumidor, mas para explorar seus pontos frágeis e, atendendo à sua expectativa, descer até ele, e até, se possível, aviltá-lo. Que esperar, então, de tudo isso aplicado ao livro didático? (Lins, 1977:130)

Pode-se concluir, nesse sentido, que ocorre atualmente um didatismo reducionista. Sob o argumento de que é preciso organizar material didático acessível à criança e ao jovem e oferecer-lhes histórias que contribuam para o desenvolvimento do gosto pela leitura, boa parte do material didático colocado à disposição dos alunos não contribuem para a aprendizagem da leitura e da escrita: são textos colados na oralidade, com marcada simplificação sintática e semântica, que pressupõe uma autonomia mínima de leitura e prescindem da intermediação do leitor adulto.

Exemplo 27: *Erotismo juvenil*

O fragmento abaixo foi transcrito de "Beijos no Mar", conto de Fanny Abramovich publicado em um livro para adolescentes (*Vamos Nessa*, Coleção Adolescência - entre linhas e letras, editora Atual):

No mar nadaram um pouco. Mergulharam, boiaram, se estenderam na maciez. De repente se olharam. Sorriam, meio envergonhados. Olharam de novo dum jeito carinhoso. Ele pousou a mão no pescoço dela. Licinha fechou os olhos devagarinho e estendeu seu longo pescoço para a frente. Se beijaram. No começo, de levinho. Beijocas e mais beijocas. Beijinhos e mais beijinhos. Pelo rosto, pelo pescoço, nos ombros, nos lábios de modo apressado. Alex puxou Licinha para perto e a beijou demoradamente. Licinha respondeu. Logo, estavam boca na boca, língua na língua. Um arrepio, uma gostosura! Só queriam mais e mais. Arfavam.

Mergulharam outra vez. Alex, debaixo d'água, começou a passar a mão pelas longas coxas se Licinha. Ela saiu nadando ligeira. Ele seguiu. Logo estavam juntos de novo. Se beijando como se fosse o último encontro antes de uma longa viagem. Desta vez, Alex tentou pegar seu biquíni com medo. Ele afastou as mãos dela e colocou a mão no sutiã. De leve. Desajeitadamente. Querendo mais do que tudo no mundo e sem saber muito bem como fazer. Tateou várias vezes. Engasgou com as mãos. (p. 44)

A narrativa, constituída de frases curtas e na ordem direta, léxico cotidiano e hipoteticamente juvenil, explora um tema de atualidade: a descoberta da sexualidade por dois jovens. A história é basicamente fatural, com personagens tipificadas e imagens clichês da sensualidade adolescente. Não se trata, contudo, de nenhum trabalho estético que tome como matéria básica o próprio senso comum e a linguagem cotidiana, mas de um produto para o mercado didático, resultando uma opção que se pretende pedagógica e que se apóia na idéia de que tal linguagem e tal tratamento temático correspondem à situação vivida pelo adolescente. A obra, feita para ser consumida na escola, tanto que é acompanhada de um roteiro de leitura, insere-se dentro do que se chama de literatura de entretenimento.

De fato, o que se tem chamado de literatura infantil e juvenil - e que não necessariamente significa literatura para a infância e adolescência, é essencialmente um produto de *mass media*, produto de consumo ligeiro formatado a partir das exigências de mercado. A exemplo dos demais produtos típicos da cultura de massa, a grande maioria dos livros de ficção produzidos com fins didáticos:

1. Visa nichos mercadológicos específicos, através da segmentação do mercado consumidor por faixas etárias e nível social. Os manuais e catálogos das editoras classificam os livros segundo categorias que vão desde a seriação escolar até aquelas que separam o jovem leitor em *leitor iniciante*, *leitor inexperiente*, *leitor experiente*, etc.

2. Apresenta-se em séries ou coleções, feitas para serem colecionadas, reunidas. Todos os livros didáticos constituem coleções, bem como a maioria das publicações infantis. O exemplo paradigmático é a coleção em livro infantil das aventuras da Turma da Mônica, evidenciando de forma estupenda a proximidade entre o mundo dos gibis e o da literatura infantil.

3. É essencialmente mimética, retratando a realidade imediata do consumidor, de maneira que este encontra no produto um espelho de seu universo ideológico. A maioria das histórias apenas reproduz o universo de senso comum de classe média - o referencial e públi-

co alvo da maioria dos livros. No caso da literatura juvenil, chama a atenção a grande quantidade de título sobre descoberta amorosa, começo de sexualidade, relações de amizade, etc. No caso de histórias infantis predominam as histórias de bicho ou de bruxas.

4. Tende à banalização dos valores e conteúdos. É interessante ver como o zoológico da literatura infantil tem todos os bichos sem ter nenhum, a exemplo do que acontece com os desenhos animado: são todos de pelúcia, de plástico, e apresentam-se normalmente no diminutivo: ursinhos, cachorrinhos, joaninhas, elefantinhos, monstrosinhos. Hipocritamente humanizados, os bichos das histórias desta literatura perdem sua natureza e habitam um universo artificial e superficial.

A única característica desta literatura que, de certa forma, a diferenciaria das outras publicações de massa - a didatização das formas e conteúdos - não decorre de nenhuma preocupação artística, mas da preocupação de melhor adequação do produto a seu principal mercador consumidor: a escola. Usa-se da literatura infantil para se ensinar letra, sílaba, geografia, história, biologia.

Se, no tocando ao texto ficcional e paradidático a estratégia de mercado impõe a opção pela reprodução do universo imediato do aluno, no que diz respeito aos conteúdos escolares, a complexidade do mercado editorial obriga os autores de livros didáticos a apresentarem obras aparentemente atualizadas que, ao mesmo tempo em que respondem as demandas do senso comum, mostram a incorporação das novas reflexões científicas, particularmente daqueles que se vêm se impondo como um novo paradigma da educação e que se vulgarizaram na década de 1980. É através desta incorporação que se pretende legitimar o livro didático como antena social e lhe garantir o espaço na cultura escolar.

De maneira geral, os estudos da linguagem nos livros didáticos organizam-se divididos em quatro grandes blocos: leitura; redação; gramática e literatura (esta última formalmente apenas no segundo grau). Alguns livros apresentam todos os conteúdos, distribuídos em séries e unidades; outros especializam-se em uma área: seleta de textos para o caso de leitura, livro de redação (ou produção de texto), gramática escolar e compêndio de história da literatura.

Veamos um caso: o *Curso de gramática aplicada aos textos*, de Ulisses Infante (1995), uma gramática que, por sua aparente novidade e forma de organização em moldes

de curso, expressa bem a estratégia de articulação de novos discursos com as teses tradicionais da cultura escolar. Interessa particularmente examinar a concepção de língua predominante e de que modo o autor tenda estabelecer um compromisso entre, de um lado, a tradição gramatical e escolar e, de outro, a lingüística moderna e as novas proposições para o ensino de língua.

Já no título se percebe a tentativa de incorporação das críticas desenvolvidas nas últimas duas décadas à metodologia do ensino de gramática: ao incluir a idéia de aplicação dos conhecimentos gramaticais à leitura e produção de textos, o autor sugere que reconhece que a ineficiência do ensino fragmentário e descolado da teoria lingüística e da norma culta da prática efetiva de leitura e produção. O princípio de uma gramática aplicada tem sido um dos principais pilares das propostas renovadoras do ensino de língua, ainda que pouco se tenha modificado na representação de língua, o que impede que tal prática se torne efetiva. Quase sempre, a aplicação da gramática tem se resumido à retirada de exemplos dos textos para identificação de tópicos lingüísticos ou utilização de erros de redações de alunos para se ensinar o padrão normativo.

A idéia de que o estudo de gramática, enquanto atividade metalingüística, pode ser útil é outra tese que circula atualmente no senso comum escolar. Assim, na apresentação de seu curso, escreve Infante que:

Estudar Gramática deve ser uma atividade útil. Para que isso aconteça, é necessário fazer dos estudos gramaticais um meio de aprimorar a capacidade comunicativa de cada um e de todos nós. Por isso, a Gramática deve desenvolver a capacidade de elaborar frases e textos bem-construídos: é por meio deles que cada um de nós participa do cotidiano comunicativo da língua portuguesa. (p. 3)

Novamente, o autor deixa claro que o ensino gramatical tradicional pouco contribui para o aprendizado efetivo da escrita e da leitura e trata de vincular o estudo da gramática com a capacidade comunicativa. No entanto, a idéia mesma de gramática não se modifica, tanto que esta é apresentada como única e personificada: desconsiderando o fato de que qualquer falante tem introjetada uma gramática e que produz normalmente frases e textos bem-construídos a partir dela, o referencial explícito de Infante é a gramática normativa baseada no português escrito:

Este livro toma os textos do cotidiano comunicativo - textos de jornais e revistas, letras de canções, poemas e crônicas contemporâneos para o desenvolvimento de tópicos gramaticais. O estudo de cada um desses tópicos visa apresentar com clareza os modelos da língua portuguesa culta. (p.3)

O estrutura da obra, contudo, reproduz o padrão de qualquer compêndio gramatical tradicional. Trata-se, de fato, de uma exposição da gramática subsumida na nomenclatura gramatical brasileira, com um ou outro acréscimo ou modificação, dividida em partes, capítulos e seções no modelo de livro didático seriado e acompanhada de texto dos quais se extraem exemplos e argumentos com os quais se pretendem justificar a pertinência do tópico abordado. Como não se explica de que maneira a teoria gramatical oriunda da gramática tradicional se articula com o exercício da linguagem, mesmo considerando a opção pelos “modelos da língua portuguesa culta”, não há outra razão aparente para que se ofereçam definições e classificações de palavras e orações se não a própria tradição escolar.

Há, é verdade, em todas as unidades um quadro intitulado “A gramática participa da leitura e da produção de texto”, o qual é considerado pelo autor “o ponto culminante” da seção “Teoria gramatical”, por serem os “estudos gramaticais explicitamente relacionados com os mecanismos de construção de textos na língua” (encarte do professor, p. III). Vejamos um exemplo:

Exemplo 28: *A gramática fora do texto*

A GRAMÁTICA PARTICIPA DA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Conhecer os termos essenciais da oração significa aprender a lidar com os mecanismos da concordância verbal. E esse aprendizado é indispensável a quem pretende comunicar-se eficientemente por meio de textos falados e escritos. Um erro de concordância verbal compromete a credibilidade de quem expõe dados e conceitos em situação formal - como, por exemplo, numa conferência ou num artigo de uma publicação especializada. Por isso, voltaremos a estudá-la num capítulo à parte.

A importância da relação entre o sujeito e o predicado não se limita ao aspecto da correção das formas da língua culta. A concordância verbal é também um dos elementos estruturadores dos textos em língua portuguesa: ela permite a retomada ou a antecipação de seres, dados e conceitos, contribuindo para a coesão do texto. Nesse sentido, quando manuseada com eficiência, a concordância é um instrumento muito útil para a construção de textos bem-formados. É o que veremos nas atividades que seguem. (Cap. 22 - “Termos essenciais da oração”, p. 361)

Dois aspectos se destacam neste quadro: 1. a afirmação - recorrente em toda a obra - de que o erro gramatical compromete a credibilidade do falante; e 2. a identificação do fenômeno da concordância com os processos de coesão textual.

A associação do erro gramatical à avaliação negativa do sujeito - afirmação recorrente no curso de Infante, é muito mais um argumento retórico, de natureza ideológica, do que uma constatação de fato. No caso de um discurso oral, mesmo em situação formal, como uma conferência, são comuns ocorrências em que não se verifica a concordância canônica sem que haja qualquer desqualificação do sujeito. Mais ainda, a avaliação se faz, verdadeiramente, pela inclusão da fala em um determinado referencial discursivo, considerando-se a prosódia, o sotaque, a escolha lexical e a organização sintática geral. A identificação do erro pontual está articulada a uma avaliação pré-existente que se faz do sujeito. Em outras palavras, o que efetivamente está em questão não é o erro lingüístico, mas sim a avaliação que se faz do registro lingüístico utilizado, havendo forte preconceito contra as marcas lingüísticas dos dialetos populares.

O autor não ignora tal fato. Tanto que, ao apresentar o conceito de variação lingüística, afirma que

algumas classes sociais dominam uma forma de língua que goza de prestígio, enquanto outras são vítimas do preconceito, por empregarem formas de língua menos prestigiadas. Cria-se, desta maneira, uma modalidade de língua - a norma culta -, que deve ser adquirida durante a vida escolar e cujo domínio é solicitado como forma de ascensão profissional e social. O idioma é, portanto, um instrumento de dominação e discriminação social. (p. 20)

Apesar de incorporar em seu discurso a reflexão recente da sociolingüística, Infante inverte preconceituosamente sua interpretação. A questão do prestígio de uma modalidade lingüística resulta da condição social de seus falantes e se confunde com a norma culta, cujo domínio, aliás, não garante ascensão social e profissional.

Tem razão o autor quando afirma que se trata de uma situação de preconceito e discriminação. Falseia a realidade, entretanto, apenas reproduzindo o preconceito, ao sugerir que aqueles que não falam a modalidade de prestígio devem passar a falá-la para ter sucesso social. Seria o mesmo que dizer a um sujeito que sofra discriminação racial para mudar de cor ou a uma mulher para mudar de sexo, já que assim teria maior sucesso social e profissional.

Quanto ao segundo aspecto tratado no quadro, a identificação do fenômeno da concordância com os processos de coesão textual, do modo com é apresentada, conduz a uma interpretação equivocada de coesão textual. É evidente que nenhuma concordância pode "retomar ou antecipar seres, dados e conceitos", que são categorias de natureza semântica.

A concordância verbal é, sim, “um dos elementos estruturadores dos textos em português”, mas apenas na medida em que explicita a relação entre um verbo ou uma série de verbos e o termo determinado, sem estabelecer nenhuma relação com a referencialidade deste termo.

A mesmo equívoco no que diz respeito à aplicação da gramática aos textos aparece na abertura de cada unidade. Para o autor, “o trabalho de leitura e interpretação do texto de abertura colocado em cada capítulo busca explicitar aquilo que o texto apresenta de importante, estrutural e linguisticamente falando. Dessa análise surgirão elementos para o posterior desenvolvimento da teoria gramatical.” (“Encarte do professor”, p. III)

Vejamos um caso:

Exemplo 29: *Salada gramatical*

12. ESTUDO DOS SUBSTANTIVOS

Neste capítulo, vamos estudar a classe gramatical dos substantivos. Começaremos com a análise de uma crônica de Clarice Lispector

Como se chama

Se recebo um presente dado com carinho por pessoas de quem não gosto - como se chama o que sinto? Uma pessoa de quem não se gosta mais e que não gosta mais da gente - como se chama essa mágoa e esse rancor? Estar ocupada, e de repente parar por ter sido tomada por uma desocupação beata, milagrosa, sorridente e idiota - como se chama o que se sentiu? O único modo de chamar é perguntar: como se chama? Até hoje só consegui nomear com a própria pergunta. Qual é o nome? E este é o nome.
(LISPECTOR, Clarice. *Para não esquecer*. São Paulo, Círculo do Livro, 1988, p.33)

LENDO O TEXTO

1. Quais as três sensações ou sentimentos para os quais se procuram nomes? Você já os sentiu alguma vez?
2. Que nomes você daria para designar cada uma das sensações ou sentimentos de que nos fala o texto?
3. Nomear sensações e sentimentos com uma pergunta é satisfatório? Você já passou por essa situação alguma vez? Comente.
4. O texto nos coloca uma questão muito delicada: a da relação entre as nossas necessidades de expressão e os meios de que dispomos para satisfazê-las. Comente essa relação, pensando nas idéias que o texto levanta: tudo o que se sente já tem nome? Esses nomes descrevem apropriadamente nossos sentimentos?

ESTUDO DOS SUBSTANTIVOS

Conceito

Substantivo é a palavra que nomeia os seres. O conceito de seres deve incluir os nomes de pessoas, de lugares, de instituições, de grupos, de indivíduos e de entes maravilhosos: mulher, Maria, Brasil, Teresina, sociedade, senado, cidade, comunidade, vegetação, paineira, cavalo, cidadão, sereia, saci. Além disso, deve incluir os nomes de ações, estados, qualidades, sensações, sentimentos: acontecimento, correria, o encontro, pobreza, miséria, honestidade, integridade, amor, liberdade, cidadania. No texto de Clarice Lispector que abre este capítulo, procura-se justamente nomear determinadas sensações e sentimentos ('Como se chama o que se sentiu?'; 'Qual é o eu nome?'); em outras palavras, procuram-se substantivos. (p. 223)

A novidade introduzida por Infante no ensino de gramática, inspirada nas novas propostas de ensino de língua, estaria na introdução de um texto para análise em que o tópico gramatical em estudo esteja realçado. Crê o autor que, deste modo, está tornando concreto e efetivo o estudo da gramática, aplicando-o aos textos.

Não é possível, contudo, reconhecer que sua estratégia seja, do ponto de vista do ensino de língua, bem sucedida. As questões feitas para o texto de Clarice Lispector visam apenas estabelecer uma relação entre a indagação da narradora sobre seus sentimentos e a existência de substantivos. Na questão 1, pede-se para o aluno a identificação dos sentimentos (a resposta no "Encarte do professor" é apenas uma paráfrase de fragmentos do texto); na questão 2, pede-se a criação de nomes para os sentimentos, devendo o aluno perceber, segundo a resposta no livro do professor, "que essas sensações **ainda** não foram nomeadas em nossa língua" (grifo meu); na questão 3, fica sugerido - e a resposta dada pelo autor no livro do professor confirma - que a pergunta não é uma forma satisfatória de resolver o problema ("para, nós, ocidentais - racionalistas por formação"); na questão 4, finalmente, espera-se que o aluno diga que nem tudo tem nome, cabendo ao professor "observar que os nomes das coisas e sensações serão substantivos". ("Encarte do professor", p. XVIII)

A leitura de Infante do texto de Clarice Lispector, buscando estabelecer uma associação entre o conceito de substantivo e aquilo que a narradora procura com seu discurso ("No texto de Clarice Lispector que abre este capítulo, procura-se justamente nomear determinadas sensações e sentimentos ('Como se chama o que se sentiu?'; 'Qual é o eu nome?'); em outras palavras, procuram-se substantivos."), é utilitária e falseia a questão fundamental da narradora: a dificuldade imensa de nomear as experiências individuais. O problema não está em buscar substantivos (categoria formal de análise), mas, ao contrário,

em explicitar sua impossibilidade, isto é, trazer a indagação mesma da experiência vivida e a dificuldade de sua verbalização, consequência da não transparência da linguagem, da impossibilidade do dizer, de transferir sentimentos. Daí por que o nome é a pergunta.

O racionalismo ocidental de Infante é simplório e faz lembrar o desespero de Funes, o memorioso, personagem de um conto de Borges que, dono de prodigiosa memória, supunha ser necessário nomear cada uma das percepções que tinha da realidade, não admitindo, por exemplo, “que o símbolo genérico *cão* abrangesse tantos indivíduos dispares de diversos tamanhos e formas”. Por isso mesmo, afirma o narrador do conto, Funes “tinha aprendido sem esforço o inglês, o francês, o português, o latim. Suponho, entretanto, que não era capaz de pensar. Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No abarrotado mundo de Funes não havia senão pormenores, quase imediatos” (Borges, 1942:96).

Dizer que a narradora procura substantivo é uma análise redutora, subserviente ao didatismo, reflexo da intenção de estabelecer uma relação entre o texto que abre o capítulo e o estudo do substantivo. Não há nenhuma aplicação de gramática e muito menos um ensinamento interessante.

O conceito de substantivo introduzido logo após as questões, reproduz a prática tradicional: trata-se de definição de base semântica em que o conceito de *ser* é de tal modo generalizado que perde sua razão de ser. Obviamente, não é possível considerar palavras como *sociedade*, *senado*, *vegetação*, *correria* e *cidadania* como seres, e o autor tem consciência disto. Seu problema está na tentativa de aproximar as críticas que se fazem à gramática tradicional da definição usual. Como não consegue encontrar uma solução de compromisso, contenta-se com a enumeração dos seres como forma de evitar que se diga que sua definição é limitada.

Enfim, a tentativa de autores de manuais escolares, aparentemente sensíveis às críticas que se fazem à gramática tradicional de unir a reflexão moderna com a exposição tradicional da gramática acaba por construir absurdos teóricos, cuja inconsistência é ainda maior do que a que se encontra no compêndios clássicos. No caso do substantivo isto se manifesta na incoerência do conceito de *ser*. Já no caso do estudo do sujeito a inconsistência é ainda maior.

Infante assume, ainda que sem fazer nenhuma referência, a definição de sujeito proposta por Perini (1985,1989,1995): “termo que estabelece com o verbo uma relação de concordância em número e pessoa” (p.351). Adverte o autor que

só faz sentido falar em **sujeito** quando estamos lidando com orações, ou seja, quando é possível perceber uma relação entre determinado termo de uma oração e o verbo dessa mesma oração. **Sujeito** é, portanto, o nome de uma função sintática - o que significa dizer que é o nome que se atribui a um dos papéis que as palavras podem desempenhar quando se relacionam umas com as outras. (p. 350)

E, portanto, não se deve confundir *sujeito* com *agente*:

Note que estamos lidando com conceitos bastante diferentes: **sujeito** é o termo que concorda em número e pessoa com o verbo; **agente** é quem pratica a ação expressa pelo verbo. (p.371)

A opção é problemática em si, mas em Perini encontra-se uma explicitação dos critérios de análise e consistência na aplicação da definição. Infante, ao contrário, não examina as conseqüências da definição adotada, de modo que, no corpo de sua gramática, ela, além de equivocada, é também incoerente. O autor não só fala repetidas vezes “do ser a que o verbo se refere”, como mantém o conceito de predicado como sendo “aquilo que se declara a respeito do sujeito” (p.350), uma concepção semântica que não se articula minimamente com a definição anterior. Além disso, insiste na subclassificação tradicional de sujeito (sujeito simples, composto, oculto e indeterminado), que é incompatível com aquela definição. Se *sujeito* é o nome de uma função sintática exercida por um termo, não há como dizer que existe algo como *sujeito indeterminado* ou *oculto*. (cf. Perini, 1985)

As confusões que faz Infante decorre da tentativa inconsistente, aleatória e oportunista, de modernizar a gramática escolar e, ao mesmo tempo, de manter-se na tradição e de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira, para que continue dentro do mercado editorial didático. Conforme observa Perez, em trabalho em que investiga os conceitos predominantes de língua e gramática em quatro manuais didáticos, a exposição teórica, acrescida de elementos de modernidade (no caso, aspectos lingüísticos oriundos do estruturalismo),

desliza para o emprego de um vocabulário de senso comum. Esse mecanismo assemelha-se ao sintoma, no sentido psicanalítico: a teoria moderna incorporada pelos manuais evapora-se, emergindo a verdadeira face oculta, isto é, o discurso tradicional que estava por trás começa a se tornar explícito. (Perez, 1991:39)

Enfim, a justificativa de Infante para a inclusão de testes de vestibular serve para compreender toda proposta de seu curso:

Pessoalmente, o autor gostaria de ter deixado de lado essas questões e testes, que, infelizmente, em sua maioria, insistem nos aspectos teóricos da Gramática, deformando-a no sentido de transformá-la num fim em si mesmo. Como a realidade educacional do país não pode ser modificada de um instante para o outro, resignamo-nos a colocá-los num capítulo à parte, o que, além de denunciar seu caráter de excrescência (excetuados, é óbvio, poucos casos como o da Unicamp), permite ao professor utilizá-los da forma que julgar mais conveniente. ("Encarte do professor", p. III).

Apesar de suas afirmações de boas intenções, a orientação pedagógica e a articulação teórica dadas a seu curso, bem como a maioria das propostas de atividades, não se distinguem do que o autor acaba de chamar de excrescência, reproduzindo a prática tradicional de insistir em um modalidade lingüística superior e na identificação e classificação das partes da oração e reprodução de modelos e paradigmas como forma de adquiri-la.

O que se constata desta análise é que a produção de textos com finalidade explicitamente didática conduz a uma confusão conceitual, a uma vivência empobrecida do fenômeno lingüístico e a uma concepção equivocada de linguagem e de conhecimento. Curiosamente, ao mesmo tempo, mantém o preconceito lingüístico, valorizando, em sua retórica, uma forma de linguagem ideal que não corresponde sequer a que se manifesta nos próprios textos escolares.

Parte II

6. A nova crítica ao ensino de língua

tudo dança
hospedado numa casa
em mudança
(Paulo Leminski)

A discussão sobre a necessidade de uma reforma do ensino de português no Brasil (como, aliás, de todo o ensino regular), tanto no que diz respeito a seus conteúdos quanto no que diz respeito aos métodos, é antiga, estando intrinsecamente associado ao forte processo de escolarização e alfabetização universal que se impôs como necessidade política para as nações de terceiro-mundo no século XX.

Anísio Teixeira, em sua pregação pela escola pública, universal e gratuita no Brasil, insistia em seu caráter democratizador e modernizador da sociedade. Mais ainda, a escola deveria transformar-se radicalmente, abandonando seu caráter elitista e excludente, para tornar-se um instrumento civilizatório fundamental:

A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão, mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada - ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação; hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia dos outros, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência e certas realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem. (Teixeira, 1956:78)

A forte expansão quantitativa da educação formal de primeiro e segundo graus que se deu a partir do projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, incorporando segmentos sociais historicamente alijados da educação formal (a democratização do acesso à escola), não foi acompanhada da reelaboração dos métodos e conteúdos (a democratização da escola). Ao contrário, o que se verificou foi um progressivo abandono da escola pública pelas elites e a valorização do ensino particular, especialmente nas grandes cidades. A questão se tornou ainda mais grave durante o regime militar quando se verificaram um brutal arrojo salarial e a abertura indiscriminada de faculdades particulares, com o evidente comprometimento da qualidade de ensino oferecido.

Conforme Soares (1986:5 e 15),

o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização *do acesso à escola*, não tem igualmente ocorrido a democratização *da escola*. (...) O aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como 'certos', enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como 'errados'. (Soares, 1986:5 e 15)

Por isso mesmo, durante o período da ditadura militar, as críticas que promoviam o debate sobre um novo ensino, fortemente referenciadas nas análises marxista-estruturalistas, não se restringiam simplesmente à falta de democracia formal, estendendo-se à própria estruturação dos aparelhos de Estado, vistos como instrumentos de perpetuação do poder, fosse através de um processo de seleção e exclusão perverso, fosse através da reprodução da ideologia das classes dominantes.

Pode-se dizer, assim, que a questão da transformação das práticas, métodos e conteúdos escolares está em pauta desde que a escola deixou de ser, no plano do embate político, ainda que não de fato, um privilégio de um segmento social para se tornar um direito de todos.

Interessa-nos, particularmente, identificar um tipo particular de reflexão: aquele que tendo surgindo no interior da universidade, particularmente nos institutos e faculdades de língua e de pedagogia de alguns centros, constrói uma concepção de linguagem e de ensino alternativa à tradicional.

Pode-se localizar o início desta proposta como coincidindo com o processo de redemocratização do país iniciado por volta de 1973, quando a sociedade civil voltou a organizar-se e manifestar-se contra a ditadura (até então apenas os movimentos de esquerda armada tinham alguma organização).

Houve, sem dúvida, um movimento pedagógico transformador anterior ao período negro da ditadura e que, em parte, seria retomado pelo movimento que se iniciou com a luta da sociedade civil pela redemocratização do país; merecem destaque o pensamento de Paulo Freire, que informou o Movimento de Educação de Base, os Centros de Cultura Popular, ligados à União Nacional dos Estudantes e a experiência dos colégios vocacionais e de aplicação.

Estes movimentos, no entanto, à exceção dos colégios vocacionais e de aplicação, não tinham como alvo o ensino regular propriamente. Mesmo assim, sua contribuição para o debate sobre a escola foi enorme. Em *A Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1969) vincula todo processo educacional à condição histórico-social dos sujeitos envolvidos no processo e insiste que o conhecimento resulta de uma relação dialética que se estabelece entre educador e educando, na qual ambos têm o que aprender. Mais ainda, identifica o caráter político da educação e propõe uma prática pedagógica radicalmente comprometida com a libertação.

Num momento em que a alfabetização (como condição de acesso à escrita) torna-se um questão de segurança nacional e pilar de desenvolvimento, Freire insiste que

o aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos. (...) Na medida em que os alfabetizandos vão organizando uma forma cada vez mais justa de pensar, através da problematização de seu mundo, da análise crítica de sua prática, irão podendo atuar cada vez mais seguramente no mundo. (Freire, 1976: 16 e 20)

Decorre daí que o aprendizado efetivo da escrita não decorre de um processo de treinamento, mas sim da inserção do sujeito no mundo, da relação que estabelece entre o que aprende e seu universo sócio-histórico. Ao propor devolver ao educando sua palavra, Freire não está sendo populista ou demagógico, mas reconhecendo que a questão fundamental colocada para a educação popular não é levar-lhes um modo de dizer, mas sim permitir a intervenção política do sujeito no mundo em que vive.

Esta tese ressurgiu nas palavras de Soares, em um livro que analisa a questão do ensino de língua materna:

Quando teorias sobre as relações entre linguagem e classe social são acolhidas para fundamentar e orientar a prática pedagógica, a opção que se está fazendo não é, apenas, uma opção *técnica*, em busca de uma competência que lute contra o fracasso *na* escola, que, na verdade é *da* escola, mas é, sobretudo, uma opção *política*, que expressa um compromisso com a luta contra as discriminações e desigualdades sociais. (Soares, 1986:79)

Do ponto de vista específico da área de língua portuguesa, verificou-se, a partir do anos setenta, uma grita generalizada, inclusive dos setores conservadores, em decorrência da cada vez maior dificuldade dos alunos egressos do segundo grau de ler e escrever de forma correta, clara e bem articulada. Uma das consequências desta constatação foi a instituição da obrigatoriedade da prova de redação nos exames vestibulares a partir de 1976. Entretanto,

até este momento, nem haviam se fixado no Brasil os estudos lingüísticos independentes da tradição normativa e filológica, nem se consolidara um corpo coeso de reflexão sobre a finalidade e os conteúdos mesmos do ensino de português, de modo que a dificuldade identificada era atribuída à simples falta de prática de redação e à influência crescente dos meios de comunicação de massa (hipótese presente até hoje na fala de alguns autores e no senso comum), até porque ela se restringia aos setores médios da sociedade. Mesmo assim, a inclusão da prova de redação sugere que já começava a criar corpo a idéia de que o conhecimento da gramática não garante ao aluno uma redação adequada.

Num primeiro momento, as novas propostas de ensino de português que surgem a partir da crítica de que o ensino é descontextualizado e autoritário, procuram dar conta mais do modo de ensinar do que propriamente dos conteúdos ensinados, valorizando, na esteira do pensamento escolanovista, a criatividade do aluno, como, por exemplo, do livros didáticos de redação *Criatividade*, coordenada por Samir Meserani. Cria este autor que a dificuldade de escrever dos alunos advinha do “próprio sistema escolar que amedronta e inibe o aprendiz” (Meserani, 1989: III). Propunha, então, uma metodologia em que se valorizasse a fluência e a desinibição do ato de escrever, através de estímulos apropriados e uma nova postura do professor. A proposta de Meserani, ao efetivamente apontar para um novo enfoque no ensino de língua, priorizando a produção de texto, transformou-se em um marco do ensino de língua e serviu de modelo para muitos livros didáticos que vieram a ser escritos na sua esteira.

A nova crítica do ensino de português, no entanto, apenas se estabeleceria mais consistentemente com o desenvolvimento de uma nova orientação nos estudos lingüísticos no Brasil, a partir do final da década de setenta, quando, conforme aponta Castilho,

registrou-se um crescente empenho pela aplicação de modelos teóricos ao estudo da língua portuguesa, [com] a criação de veículos apropriados para o embate de idéias [as associações científicas da área com seus respectivos encontros], a instalação de programas de pós-graduação, o envio de bolsistas ao exterior e a publicação de revistas [especializadas]. (Castilho: 1991:10)

Já a partir do começo dos anos oitenta, assistiu-se à expansão de linhas editoriais de bibliografia crítica, organização de encontros de professores, oferecimento de cursos de extensão e formação do professor e desenvolvimento de projetos de ensino dentro de uma nova perspectiva, estabelecendo-se uma rede de formação de opinião que tinha como base a

importância da promoção da leitura. Com a eleição de políticos de oposição para prefeituras e governos de Estado, puderam surgir projetos mais amplos, com a elaboração de currículos alternativos e textos de apoio ao professor (como por exemplo, os guias curriculares das secretarias de educação estaduais e municipais). Este processo, cabe registrar, não se deu apenas em língua portuguesa, mas em todas as áreas, visto que a motivação inicial estava na própria crítica à escola.

Neste processo, evidenciaram-se as mais variadas formas de restrições ao ensino da gramática tradicional (o principal pilar do edifício do ensino tradicional de língua), tanto do ponto de vista teórico (os erros e inadequações da teoria a ela subjacente), quanto do ponto de vista metodológico (sua forma de apresentação e a utilidade dos conceitos e valores oferecidos ao aluno).

Fundamentalmente, a crítica reformadora indica que a preocupação com o ensino de uma determinada teoria gramatical e sua respectiva metalinguagem, assim como a valorização absoluta de uma modalidade lingüística no ensino fez com que a escola esquecesse, progressivamente, aquilo que é fundamental no exercício da língua: o texto. A escola abandonou o texto. Trazê-lo de volta para a sala de aula significa desviar o foco de atenção e pensar a língua em suas condições efetivas de uso. Nesta perspectiva, ensinar gramática seria pensar a língua tal como ela é exercitada e avaliada em sociedade.

Apesar de todo este movimento, que instituiu uma nova consciência pedagógica e reduziu significativamente a influência teórica do ensino tradicional, não houve ainda transformação significativa nas práticas pedagógicas. De fato, o arcabouço teórico do ensino de língua portuguesa sofreu significativo abalo. No entanto, o ensino regular e tradicional de gramática absolutamente não deixou de ser feito, mesmo tendo se tornado o patinho feio do ensino de português, a obrigação desagradável, a coisa indesejada.

As críticas ao ensino tradicional da língua portuguesa

Entre os principais problemas identificados no ensino tradicional pela crítica renovadora estavam (e ainda estão):

1. A indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar (ensinar para quê?);

2. A valorização da norma culta e da escrita, bem como a insistência nas regras de exceção no ensino da norma, ao invés do privilégio da regularidade, com o conseqüente abandono das e o preconceito contra as formas de oralidade;

3. A descontextualização e a falta de sentido nas atividades de leitura e produção de texto;

4. A falta de consistência e de adequação à realidade da teoria gramatical subjacente às gramáticas escolares;

5. A falta de vínculo claro entre a metalinguagem e a prática efetiva de análise lingüística, que se limita a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos.

6. A desconsideração das descobertas e elaborações da lingüística contemporânea.

Vejamos detalhadamente cada um deles.

A indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar

A finalidade não é inerente a nenhuma ação ou existência: as coisas podem ocorrer gratuitamente, sem uma teleologia ou uma razão de ser. Toda definição de uma finalidade encerra um propósito que tem, necessariamente, uma dimensão moral, ética, humana e está necessariamente inserida em um contexto sócio-histórico. Assim, ainda que pressuponha um efeito, a finalidade não se reduz à relação causa-efeito; por isso mesmo não se costuma dizer que *o vento destruiu propositadamente o telhado*, ou mesmo que *o cachorro sujou o tapete de propósito*. Apesar de haver uma relação de causalidade nas duas situações e, na segunda frase, um sujeito animado, não se pode supor que haja intenção por parte dos agentes, a menos que estes fossem antropomorfizados.

A questão da finalidade é tão importante que, para Feyerabend (1979), é um fator crucial na definição de funcionamento da ciência de outras atividades. Em sua crítica ao modelo das revoluções científicas de Kuhn (1979), o autor mostra, primeiramente, que este modelo autorizaria considerar científico o crime organizado, porque seus integrantes se comportariam exatamente do mesmo modo que os cientistas, solucionando enigmas, seguindo paradigmas e alterando períodos de “normalidade” com “períodos revolucionários”, aspectos centrais na teoria kuhniana. Feyerabend diz que esta possibilidade absurda ocorre

precisamente porque Kuhn não considera a **finalidade da ciência** em sua análise e conclui seu raciocínio defendendo que a razão de ser desta não se limita à mera resolução de problemas, devendo estar a serviço da felicidade e da realização plena do homem.

É óbvio que a escola tem finalidade, sempre. Trata-se, em qualquer sociedade, de um poderoso instrumento social de produção de consciências e, na sociedade capitalista, constitui-se fundamentalmente como lugar de reprodução de um saber instituído, exercendo sua ação através de procedimentos coercitivos e discriminatórios, assim como pelo estabelecimento de modelos de avaliação de valores e comportamentos. O que interessa registrar é que, no mais das vezes, a prática pedagógica “normal” não passa por uma definição de interesse de seus agentes (professores, alunos, a comunidade em que estes se inserem e a classe social a que pertencem). A atitude do professor, neste particular, é muito semelhante à do cientista “normal” de Kuhn, com o agravante de que sequer soluciona enigmas, porque só ensina aquilo que já está bem resolvido em nível do conhecimento. Chama a atenção neste sentido a absoluta ausência de autoria no saber veiculado pela escola: não se estuda a história do Brasil, por exemplo, como sendo um discurso sobre a história realizado por sujeitos históricos e politicamente comprometidos, mas sim como um relato objetivo de acontecimentos passados. Assim apresentada, a informação torna-se verdade absoluta e, portanto, inquestionável. Quando um historiador apresenta uma análise particular de um determinado acontecimento histórico é normalmente tomado como marginal ou desviante.

No que diz respeito ao ensino de gramática, a falta de autoria e a ideia de correção constroem uma impressão de neutralidade e uma aparente necessidade pragmática que fazem com que se imponha uma ilusão técnica. A finalidade “normal” passaria a ser a própria apresentação de um conteúdo objetivo, que se consubstancia na apresentação da língua culta e na identificação das partes do discurso.

A ilusão de neutralidade apenas obscurece o caráter preconceituoso presente nesta prática de ensino “normal”. Efetivamente, conforme observa Geraldi,

qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação - e por isso uma concepção de ato político - e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão - no nosso caso, a linguagem - com as atividades desenvolvidas em sala de aula. (Geraldi 1984b:121)

Tomar consciência da impossibilidade de neutralidade no ensino implica perguntar quem são os agentes do conhecimento, em que situação histórica se inserem e quais seus interesses políticos reais.

Em suma, ao afirmar que a escola não tem clareza de sua finalidade, a crítica reformadora enfatiza:

1. Que as práticas pedagógicas e os conteúdos decorrem de interesses outros que não os dos alunos;
2. que os interesses, sejam de uma classe ou de outra, se estabelecem sempre no nível político-ideológico; e
3. que os professores não têm claro que seus objetivos não se realizam com tais práticas e conteúdos.

A valorização da norma culta e da escrita e o preconceito contra as formas de oralidade.

Segundo o relatório do Grupo de Trabalho instituído pelo MEC em 1993 para avaliar os livros didáticos mais requisitados pelos professores ao Programa Nacional do Livro Didático,

o objetivo fundamental evidente, ainda que nem sempre explícito, dos livros didáticos analisados é promover a fixação pela criança do sistema de representação da escrita, de modo a levar o aluno a expressar-se com clareza e correção. Em segundo lugar, mas extremamente articulado ao primeiro objetivo, vem a apresentação da teoria lingüística e nomenclatura próprias da Gramática Tradicional. Pode-se dizer, sem risco de erro, que todas as demais atividades (leitura de texto, redação, etc.) submetem-se a este intento. (...) O exame do tratamento dado pelos livros didáticos às questões relativas ao sistema de representação da escrita e convenções gráficas releva a inexistência de uma consciência sobre a representação mental da oralidade. (...) Como consequência, a única representação que prevalece é a do sistema escrito: conteúdos, conceituações, exercícios e atividades giram em torno de uma só realidade: o sistema escrito. (Soares et alli, 1994:43)

A tendência anotada pelos autores do relatório de valorização da forma gráfica no ensino de primeira a quarta séries se mantém - e até se intensifica - nos outros níveis do ensino regular. Conforme vimos no capítulo anterior, esta perspectiva decorre de dois equívocos históricos: confundir ensino de língua com ensino da norma culta ideal; e articular de

maneira inextricável esta norma à forma escrita. Com isso, tende-se a considerar todas as demais manifestações lingüísticas como erros que devem ser corrigidos pela escola.

Exemplo 30: Silabada pedagógica

Ao encerrar o capítulo 6 de livro *Curso de gramática aplicada aos textos*, que versa sobre acentuação, Infante traz um pequeno boxe intitulado “A gramática participa da leitura e produção de textos” em que se lê o seguinte:

A acentuação tônica interfere no nosso cotidiano da língua. Há situações em que temos de utilizar formas mais rígidas de linguagem oral - em uma reunião pública, por exemplo. Nesses casos, cometer uma silabada pode comprometer a seriedade da nossa exposição oral. Igual importância tem a acentuação gráfica no caso do uso escrito da língua formal: erros de acentuação podem provocar a perda de credibilidade de um redator ou de uma mensagem. (Infante, 1995:78)

A referência do padrão escrito e a preocupação normativa com casos de exceção são evidentes na fala deste autor de gramática. Observe-se, inicialmente, que o entendimento de acentuação decorre de uma representação da língua que se faz através da escrita, na qual as palavras ganham uma autonomia inexistente no fluxo da fala. O autor desconsidera completamente o fato de que a acentuação é um recurso oral que permite a organização entoacional do discurso, limitando sua exposição à observação de palavras isoladas. Além disso, reinterpreta o conceito de nível de registro, que se traduz por “formas mais rígidas de linguagem oral”, em uma evidente referência ao padrão da norma escrita.

Sua preocupação com as silabadas deixa explícito o viés normativista e a insistência nas formas de exceção. O próprio conceito de prosódia que oferece reforça a visão equivocada de língua, comum na gramática tradicional. Para o autor, contrariamente ao que ensina qualquer bom trabalho de fonética e fonologia, a prosódia é “a parte da Fonologia que estuda e fixa a posição correta das sílabas tônicas nos vocábulos. (...) A língua culta fixa a posição correta da sílaba tônica das palavras. Há casos em que ocorre disparidade entre a pronúncia correta e adequada e aquela de maior emprego cotidiano”(p.69).

Cagliari, entretanto, ensina que

Os elementos prosódicos servem para ponderar os valores semânticos dos enunciados, sendo uma das formas de que dispõe o falante para dizer ao seu interlocutor como ele deve proceder diante do que ouve. (...) A prosódia, portanto, visa sempre a um determinado fim no discurso: salientar ou diminuir o valor de algo no texto. (Cagliari, 1992:47 e 49)

Ao reduzir o conceito de prosódia a questão da tonicidade das palavras, Infante nada mais faz do que submeter de maneira estreita a língua como um todo à chamada norma culta, que, por sua vez, subsume-se à própria representação escrita.²⁶ Ao dizer que as formas de “maior emprego cotidiano” estão erradas, reforça o preconceito contra a oralidade.

Não se trata, como se poderia supor, de um equívoco localizado. Conforme registra Câmara Jr. (1977), o conceito de prosódia confunde-se na tradição gramatical com ortoépia. Ao insistirem na pronúncia correta das palavras e marcarem as formas coloquiais como erradas (silabadas), os gramáticos tradicionais nada mais fazem do que limitarem sua visão de língua a um normativismo injustificável. O erro de Infante também se encontra, para citar apenas mais uma gramática escolar, em Faraco e Moura: “a prosódia trata da correta acentuação tônica das palavras” (1994: 54).

A sociolinguística trouxe argumentos irrefutáveis que demonstram que nenhuma variedade linguística é melhor que outra. Ao contrário, é a discriminação de um dialeto diferente daquele tomado por padrão que conduz ao fracasso escolar. Labov (1982), em um trabalho que relata a luta de uma comunidade negra em uma cidade dos EUA de maioria branca contra a discriminação escolar, mostrou que muito do insucesso das crianças negras - algumas das quais chegaram a ser identificadas como manifestando uma deficiência mental - devia-se às diferenças entre o *standard english*, usado como oficial pela escola daquela comunidade, e o *black english* falado pelos alunos.

Diferentemente do que afirmam os defensores do ensino da norma culta, não é através do domínio desta que os indivíduos podem ter acesso aos bens que a sociedade industrial produz. Ao contrário, é através do exercício pleno da cidadania, o que inclui o acesso a todos os direitos e às atividades da classe dominante, que os segmentos excluídos poderão conhecer e eventualmente dominar outras variedades linguísticas, entre as quais a norma culta.

O que está em questão efetivamente é uma interpretação estreita do que seja adequação de registro à situação de fala. Tem razão Savioli e Fiorin (1990:220) quando afirmam que “assim como o uso inadequado de certo tipo de linguagem pode funcionar para impor

²⁶ É interessante registrar que este autor acusa a linguística contemporânea de não dar à prosódia a atenção necessária para a descrição do fenômeno linguístico.

respeito, o uso inadequado pode ter efeito contrário, isto é, expor o falante ao ridículo”. Isto, no entanto, não permite concluir que a questão da adequação, mesmo em situações formais, se faça pelo conhecimento de regras gramaticais da chamada norma culta. A questão real é ideológica. Sirva de exemplo a famosa frase (infeliz?) de Ruth Escobar ao caracterizar a disputa pela presidência da República entre Luiz Inácio Lula da Silva e Fernando Henrique Cardoso como uma disputa entre “o filósofo e o encanador”.

Poderíamos listar uma infinidade de exemplos de violação da norma culta dos gramáticos feitas por personalidades e intelectuais que não causaram nenhuma avaliação negativa do autor simplesmente porque sua fala (ou texto) se construía conforme um discurso próprio da modalidade culta. É preciso insistir neste ponto: a norma culta e a escrita não se caracterizam por regras localizadas, ainda que as pressuponham, mas sim por uma organização sintático-semântica e por um universo referencial.

O ensino de língua, incluindo eventualmente a reflexão gramatical, absolutamente não pressupõe, ainda que também não exclua, o ensino da norma culta. Conforme Staub (1992), “todo ensino deve ser gramatical, [já que] saber gramática não significa dominar nomenclatura, saber regras, regrinhas e exceções; saber gramática é saber concatenar, combinar, criar de acordo com regras interiorizadas”.

Insistir na superioridade da norma culta, entendida não como a que se fala, mas sim como a que se quer que se fale, e, em consequência, no seu uso privilegiado ou exclusivo, inclusive na escola, é uma forma perversa de exclusão.

A descontextualização e a falta de sentido nas atividades de leitura e produção de texto.

A prática de identificação de fragmentos lingüísticos é consequência direta da compreensão de gramática como caracterização das partes da oração ou do período e de uma concepção de aprendizagem que passa pela demonstração ostensiva e pelo treinamento de repetição. Uma vez que se trata de treinar o aluno para que siga adequadamente os preceitos estabelecidos pelo que se considera o bom uso da língua, os quais se limitam basicamente ao

nível da frase, quando não do próprio vocábulo, os exercícios não passam de correções localizadas.

O problema torna-se mais dramático, desde a perspectiva de que interessa à escola que os alunos tenham acesso efetivo à modalidade escrita, quando se constata que a prática escolar é, paradoxalmente, essencialmente oral, havendo poucas e mal dirigidas atividades específicas de leitura e escrita e praticamente nenhuma reflexão sobre o que se escreveu ou trabalhos de reescritura.

Sob o argumento de que é preciso organizar material didático acessível à criança e oferecer-lhe histórias para que desenvolvam o gosto pela leitura, boa parte do material didático e da chamada literatura infanto-juvenil colocada à disposição do aluno é composta de textos colados na oralidade, com marcado reducionismo sintático e semântico, que pressupõe uma competência mínima de leitura e pura ação mecânica de decodificação gráfica. Em outras palavras, a prática escolar, quando não é totalmente oral, é intermediada por um tipo de literatura, seja de informação ou de ficção, em que se identifica uma forte tendência à sintaxe da oralidade e simplificação na exposição dos objetos, fenômenos, fatos que se pretende estar ensinando.

A prática de produção de texto, por sua vez, se relaciona com a apresentação da norma, com destaque para a correção dos erros limitados de ortografia, concordância e regência. Efetivamente, ensina-se redação apenas para fixar a norma, ainda que nem sempre se assuma explicitamente esta perspectiva.

Em função disto, tem-se a caracterização da redação enquanto um gênero escolar, que subdivide-se em dissertação, narração e descrição, desvinculado do exercício efetivo de leitura e escrita, que se realiza no interior de uma disciplina. A própria inclusão da prova de redação no vestibular reforça este ponto de vista: a redação é parte do exame de português e a ela se atribui o papel de verificação da capacidade de escrita dos candidatos. A concepção subjacente é a de que leitura e escritura são habilidades independentes do domínio dos discursos que portam e que o sujeito pode adquiri-las com treino e assimilação de regras.

De Lemos, analisando redações de vestibular, chama a atenção para o fato de que o aluno, ao invés de engajar-se na tarefa de desenvolver um raciocínio efetivo sobre o tema que se lhe pede, opta por uma “estratégia de preenchimento”:

O vestibulando, em geral, operaria com um modelo formal preexistente à sua reflexão sobre o tema. Ou melhor, a organização sintático-semântica de sua discussão não representaria o produto de sua reflexão sobre o tema, mas, ao contrário, de um arcabouço ou esquema, preenchido com fragmentos de reflexões ou evocações desarticuladas. (De Lemos: 1977:62)

Em outras palavras, o vestibulando, premido pela necessidade de escrever, trata de preencher o papel com frases de efeito, noções vagas e de valor absoluto, ao invés de engajar-se em uma linha argumentativa própria.

Pécora, trabalhando com o mesmo *corpus*, identifica, como um dos fatores que levam àquilo que De Lemos identificou como estratégia de preenchimento, a ausência de um interlocutor definido e claro a quem se escreva:

Em produtores com um leque mais ou menos restrito a interlocutores orais, a ausência do interlocutor na situação de produção de escrita pode apresentar uma nova dificuldade para a obtenção de coesão do texto. (Pécora, 1983:72)

Conforme já escrevemos em outra oportunidade, objetivamente, o que se constata é que “a produção de textos em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, na qual são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber, a sua funcionalidade, a subjetividade de seus interlocutores e o papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação domina todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final” (Britto, 1983:167).

Geraldí (1984b) e Franchi (1991) mostram como a avaliação escolar dos textos dos alunos, já nas séries iniciais, referenciada na valorização a-crítica da escrita e em textos didáticos de cartilha, valoriza pseudotextos produzidos dentro das regras estabelecidas - mesmo que, nestas condições, desapareçam os sujeitos dos discursos - e recusa textos reais por causa de seus erros de gramática.

Caberia à escola transformar estes exercícios de redação em práticas efetivas de produção de textos, nas quais os sujeitos apareçam como tais e sua palavra tenha uma razão de ser. Isto implica que não se exercita a linguagem para depois, nem se ensinam recursos e estratégias através de exercícios mecânicos de preenchimento ou substituição. Ou como diz Geraldí,

é devolvendo o direito à palavra - e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita - que talvez possamos um dia ler a história contada, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. (Geraldí, 1984b:124)

Em suma, o ensino de português, ou mais exatamente, o ensino da escrita, pressupõe a inserção do sujeito no mundo da escrita, o que, por sua vez, só ocorrerá na medida em que se lhe permite o uso de sua palavra e houver razão para tanto.

A falta de consistência e de adequação à realidade da teoria gramatical subjacente às gramáticas escolares.

Muito sucintamente, já que ainda não se fez uma história da gramática no Brasil²⁷, a gramática normativa pode ser caracterizada como um conjunto de regras de uso de uma determinada variedade do português que se faz acompanhar da apresentação pretensamente sistemática de uma descrição desta mesma variedade fundamentada em uma tradição lingüística que tem sua origem no Renascimento e sua formalização com o advento das gramáticas racionais, que, por sua vez, retomaram a tradição greco-latina. A esta base, acrescentam-se elementos esparsos advindos de outras teorias (teoria da comunicação, estruturalismo de base saussureana e, mais recentemente, da sociolingüística).

Os que sustentam a legitimidade desta gramática costumam afirmar que “as teorias lingüísticas ainda não chegaram a consolidar um corpo e doutrina capaz de permitir uma descrição funcional-integral do saber elocucional, do saber idiomático e do saber expressivo” (Bechara, 1985:7). Em verdade, não estão errados. O problema é que, em primeiro lugar, uma apresentação sistemática da língua não pode ser confundida com uma teoria que se limite à frase e parta de um princípio normativo; em segundo lugar, nenhuma teoria lingüística é capaz de dar conta da diversidade de aspectos que envolvem as línguas naturais. Muito menos a gramática tradicional, mesmo se livre dos despropósitos que lhe acrescentam os manuais didáticos contemporâneos.

O que os modernos estudos lingüísticos vieram mostrar é que não se pode tomar por verdadeira e correta a teoria tradicional, ainda que esta tenha intuições interessantes e decore de um longo período de reflexão sobre a linguagem.

²⁷ Guimarães (1996), em estudo recente, faz um breve esboço sobre a gramatização brasileira, a partir do modelo estabelecido por Auroux, no qual identifica quatro períodos, sendo que o último coincide com o desenvolvimento dos estudos lingüísticos no Brasil a partir dos anos 70.

Dentre as críticas, muitas, que, a partir dos estudos da lingüística, se fizeram à gramática tradicional nos últimos vinte anos, podem-se destacar:

1. *Suas conceituações não permitem as análises que se fazem a partir dela.*

O que se espera de uma conceituação de um determinado objeto em qualquer área de conhecimento é que se aplique exatamente aos casos que se pretende abranger e nenhum outro. As definições (entendidas como uma espécie de paradigma) da gramática tradicional, não só não se aplicam a muitos dos casos esperados como podem compreender outros casos que deveriam estar excluídos. Além disso, exigem procedimentos heurísticos independentes e que não decorrem da definição nem com ela necessariamente se aplicam.

Conforme mostra Perini (1985), ao lado de uma “doutrina gramatical explícita”, aquela que aparece em nível de definição, existiria outra - a “doutrina gramatical implícita”, esta sim responsável pelos procedimentos de identificação.

Por exemplo, para ficar em um dos casos mais conhecidos, não há como reconhecer *ladrão* como sujeito de *Aqui não vem ladrão*, a partir da definição de que sujeito é o termo (ou ser) sobre o qual se faz uma declaração.

O exemplo a seguir, transcrito de um livro didático de 3ª série, mostra bem como funciona este procedimento:

Exemplo 31: *O palhaço é o sujeito*

O palhaço deu cambalhotas
QUEM deu cambalhotas? -----> o palhaço -----> sujeito

O pião roda no terreiro
O QUE roda no terreiro? -----> o pião -----> sujeito

Sujeito é o ser de quem ou de que se diz alguma coisa
(Azevedo, 1992:131)

Como se pode constatar, a definição de sujeito - “ser de quem ou de que se diz alguma coisa” - não decorre do raciocínio apresentado à criança nem é aplicado para a resolução do problema. A análise efetivamente desenvolvida neste caso lança mão de outro raciocínio - para encontrar o sujeito da oração faça a pergunta *quem* ou *o que* ao verbo. A definição conceitual apenas reproduz a doutrina gramatical explícita.

A dualidade de doutrinas gramaticais presente na gramática tradicional decorre, em grande parte, da perda da referência teórica que sustentava suas definições. A gramática de Port-Royal, por exemplo, partia do pressuposto de que a língua é a expressão de pensamento e identifica três operações próprias de nosso espírito (“Conceber, julgar e raciocinar”), de tal modo que uma proposição (não se postula nesta gramática o conceito de frase), como “a terra é redonda”,

encerra necessariamente dois termos: um chamado *sujeito*, que é aquilo que se afirma de algo, como *terra*; o outro, chamado *atributo*, que é o que se afirma, como *redonda* - além da ligação entre esses dois termos, é. (Arnauld e Lancelot, 1660: 28)

É neste contexto teórico que faz sentido afirmar que “sujeito é um ser sobre o qual se faz uma declaração” (Cunha e Cintra, 1985:119). Trata-se de uma concepção lógica de sujeito, concepção que decorre de uma concepção de homem e de pensamento. A substituição de *ser* por *termo* (Cunha, 1972:137) torna o conceito completamente sem sentido, já que não é a respeito do termo que se fala, mas sim do objeto de mundo que ele refere.

Algumas gramáticas mais recentes, procuram resolver o problema incorporando fragmentos analíticos ou argumentativos da lingüística contemporânea, sem, no entanto, abandonar a nomenclatura tradicional e as categorias que ela implica. Assim, por exemplo, Faraco e Moura (1994) afirmam que “sujeito é o termo que denota o ser a respeito de quem ou de que se faz uma declaração”, solução que só não resolve a dualidade de doutrinas gramaticais, como incorpora as dificuldades inerentes ao conceito de denotação. Além disso, mantêm a subcategorização de sujeito prevista na NGB, a qual não é compatível com as definições assumidas.²⁸

²⁸ A evidência de que estes autores tentam levar em conta as críticas recentes à gramática tradicional está na própria apresentação de seu livro: “a experiência de sala de aula vivenciada pelos autores tem demonstrado que a dificuldade de aprendizagem deve-se, em geral, a três fatos: exposição teórica muito complexa; exemplificação limitada apenas a textos literários, abrangendo um registro muito específico da língua; frases artificiais, que nem sempre ilustram adequadamente as estruturas abordadas” (Faraco e Moura, 1994:3). Obviamente, as observações aqui debitadas à experiência didática dos autores são na verdade incorporadas da crítica lingüística ao ensino tradicional de gramática

2. *As definições e procedimentos da gramática tradicional misturam critérios sintáticos e semânticos sem explicitar o nível de análise em que se trabalha.*

Ao definir substantivo, por exemplo, costuma-se lançar mão da idéia de referencialidade (“substantivo é a palavra que usamos para designar ou nomear os seres em geral”); no entanto, uma *oração substantiva* é caracterizada como tal não porque designe ou nomeie um ser, mas sim porque “a função que cumpre na frase é comparável à exercida por um substantivo” (ver, por exemplo, Cunha e Cintra, 1985).

É evidente que o nível sintático e o nível semântico se articulam de forma fundamental nas línguas naturais e, muito provavelmente, uma análise de nível estritamente sintático será obrigada a deixar de lado questões fundamentais da estrutura das línguas. Espera-se, contudo, que uma análise explicita a cada momento seus procedimentos e seja coerente com eles.

Tomemos a título de exemplo a descrição dos pronomes pessoais e sua relação com as pessoas do discurso. Se se reconhece que a segunda pessoa é *aquela com quem se fala*, afirmar que *você* é um pronome de terceira pessoa é um completo contra-senso. A caracterização de *você* como pronome de tratamento por causa de sua origem histórica é tão equivocada quanto seria chamar o pronome *ele* de demonstrativo, porque assim seria no latim; dizer que *você* concorda com a terceira pessoa do verbo é ser incoerente com a própria definição de pessoa oferecida anteriormente.

No entanto, é bastante forte na tradição gramatical a idéia de que pronomes que hoje são de segunda pessoa se articulam com formas verbais de terceira pessoa, tanto que esta tendência aparece inclusive em estudos acadêmicos de orientação descritiva. É o que ocorre em um recente trabalho sobre os pronomes pessoais do português falado, articulado ao projeto da Gramática do Português Falado, que traz a seguinte afirmação a respeito das formas pronominais *a gente*, *você* e *vocês*:

Os pronomes do terceiro grupo são *a gente*, de primeira pessoa, e *você* e *vocês*, de segunda pessoa.

Originárias de expressões lexicais de terceira pessoa, essas formas guardam várias características destas últimas: a) são sempre tônicas; b) levam o verbo para a terceira pessoa quando desempenham o papel de sujeito: (4-5) inf. roda viva você assistiu? (Ilari et alii, 1996:153).

Os pesquisadores reconhecem que *a gente* é um pronome de primeira pessoa e que *você* e *vocês* são pronomes de segunda pessoa. No entanto, ainda afirmam que tais formas “levam o verbo para a terceira pessoa quando desempenham o papel de sujeito”. Observe-se que sua primeira referência à noção de pessoa é feita desde o ponto de vista semântico-pragmático (pessoas do discurso), enquanto que a segunda referência, que diz que as formas verbais ficam na terceira pessoa, é morfossintática (caracterizada pela desinência verbal). Ora, se a mudança ocasionada pela incorporação de *você* e *a gente* pelo português contemporâneo gerou uma neutralização das formas desinenciais de pessoa, a exemplo do que já ocorria com as formas de primeira e terceira pessoa (e agora também de segunda) no chamado imperfeito do indicativo, não há porque insistir na caracterização formal de pessoa do verbo.

3. *A generalização do que se observa em certos casos para todos aqueles que devem estar incluídos na definição.*

A generalização decorre principalmente de uma decisão que, de fato, é tomada previamente à análise, isto é, já se têm definidos os casos que se quer incluir, de modo que o trabalho acaba sendo o de construir uma explicação aparentemente legítima, e não de aplicação efetiva do instrumental analítico adotado. O exemplo mais contundente é a inclusão na mesma classe - a dos advérbios - da negação, de elementos de interrogação, de intensificação, de palavras denotativas de tempo e espaço, de modalizadores, etc.

Ilari et alii, em estudo sobre a posição dos advérbios no português falado, identificam, entre as dificuldades de dar um tratamento adequado sobre o tema porque

às dificuldades da aplicação dos próprios critérios, a gramática tradicional tem acrescentado um tratamento até certo ponto inconseqüente, decorrente em grande parte da tentativa de associar de maneira constante à palavra certas propriedades que se confirmam apenas para algumas de suas ocorrências. O caso mais evidente é o tratamento dado ao 'advérbio', ora entendido como 'modificador do verbo', ora como 'a palavra que indica circunstância'. (Ilari et alii, 1991:69).

Outro exemplo é a inclusão dos diversos elementos que se articulam com o núcleo do sintagma nominal em uma única categoria sintática - a do o adjunto adnominal - , desconsiderando as diferenças de comportamento tanto sintático quanto semântico que há entre eles. Novamente, a prática dos gramáticos tradicionais tem sido a de tentar incorporar as

críticas sem abrir mão de seu arcabouço teórico. Cunha & Cintra (1985), por exemplo, utilizam em sua gramática conceitos como *determinante* e *modificador* sem, contudo, explicitar o que significam estes novos conceitos. Assim, em certo momento, caracterizam os artigos, os numerais e os pronomes adjetivos de “determinantes” e os adjetivos de “modificadores” (p.129), mas continuam afirmando que o adjunto adnominal é o termo de valor adjetivo que serve para especificar ou delimitar o significado de um substantivo” (p.145). Nesta gramática, determinante e modificador não são nem classe nem função.

O que se conclui é que não só a gramática tradicional não constitui, senão enquanto idealização, “um corpo e doutrina capaz de permitir uma descrição funcional-integral do saber elocucional, do saber idiomático e do saber expressivo”, como mostra uma incoerência teórica e um anacronismo que obrigam qualquer pessoa isenta a recusar seu ensino sistemático.

A revisão crítica bibliográfica que Haug (1986) faz das gramáticas tradicionais não sugere outra coisa. Em um detalhado levantamento de apresentação de conceitos gramaticais entre os compêndios mais conhecidos, a autora identifica diversos casos de falsas definições, má exemplificação, diversidade de conceituação e multiplicidade de análise. Mostrando o quanto há de impreciso, equivocado e até contraditório, a autora torna evidentes os limites e possibilidades deste tipo de estudo.

As gramáticas escolares apresentam-se, assim, como uma subespécie mitigada da Gramática Tradicional, com incorporações aleatórias de elementos da teoria da comunicação, da lingüística estruturalista, da sociolingüística, etc. O que seus autores parecem pretender é, corrigindo o aparentemente insustentável, manter sua exposição dentro do quadro da Nomenclatura Gramatical Brasileira, sem se dar conta que ela mesma só teria alguma sustentação dentro do pensamento que informa a gramática tradicional.

Duas têm sido as respostas da crítica renovadora a esta questão: 1. buscar construir uma gramática descritiva coerente ou apresentar a gramática tradicional apontando suas limitações e defeito; e 2. abandonar o ensino de uma teoria gramatical, substituindo-o por atividades de leitura e produção de textos, articulando-as com exercícios de análise lingüísticas, de modo a perceber os variados recursos expressivos disponíveis e estabelecer as exigências formais do padrão escrito. (Voltaremos a esta questão mais adiante.)

A desconsideração das descobertas e elaborações da linguística contemporânea.

A idéia de que a gramática tradicional constitui um corpo coeso e acabado tem como conseqüência a desconsideração de fenômenos lingüísticos que ela não abarque. A oralidade e a variedade lingüística, quando não claramente contestadas como impróprias, ficam excluídas das práticas pedagógicas; o mesmo ocorre com as funções da linguagem e com os processos de coerência e coesão textual. É como se estes fenômenos ou não estivessem incorporados à gramática da língua ou fossem insignificantes. Nas vezes em que se encontra algum tratamento destes aspectos, eles aparecem como características gerais da linguagem em um capítulo inicial, sendo logo abandonados.

Vejamos um caso que, por estar relacionado com a estratégia de produção de discursos é particularmente interessante: as estratégias de coesão e coerência textual.

Possenti, adotando a concepção de Franchi (1977) de que a linguagem é uma atividade quase-estruturante, afirma que “a sintaxe não oferece todos os elementos necessários para a interpretação semântica, [assim como] há mais de um elemento sintático que leva a uma mesma interpretação” (...) Gramática e interação são dois pólos exatamente do mesmo nível, com a mesma importância, com ação de igual peso um sobre o outro. É por isso que permitem sempre novas construções, mas se exige uma certa sedimentação” (Possenti: 1988:73 e 72). Nesta perspectiva, pelo menos duas decorrências são inevitáveis:

1. se há casos em que a forma sintática está bastante sedimentada, dando-nos a impressão de algo fixo, há muitos outros em que não é possível encontrar regras únicas, o que significa dizer que em relação à distribuição dos elementos sintáticos em um enunciado, nem sempre as regras são categóricas; e

2. Uma análise de base exclusivamente formal não pode dar conta da complexidade dos processos de estruturação do discurso, já que muitos deles estarão fortemente contextualizados.

As gramáticas tradicionais dedicam grande espaço à sintaxe do período composto. No entanto, as atividades relativas a este tópico, todo ele interpretado como parte da sintaxe, resumem-se ao reconhecimento das conjunções e de fragmentos de frases (orações), que

são submetidos a uma extensa subclassificação. Não obstante, a análise que se faz com base na gramática tradicional das orações coordenadas sindéticas e subordinadas adverbiais, apesar de manter a confusão no que diz respeito à indefinição dos critérios aplicados e limitar-se a construir uma certa taxionomia, sugere a percepção intuitiva desta relação entre sintaxe e semântica. Sua posição dogmática e a idéia de um corpo definitivo, entretanto, impedem que se perceba o quanto há de discurso nestas construções. Em consequência, “os alunos não sabem que esses nomes de subtipos identificam relações que se podem estabelecer entre proposições, que essas relações podem ser lógicas ou discursivo-argumentativas e também não sabem o que exatamente significam” (Travaglia, 1996:180).

Conforme anota Guimarães (1987), ao propor uma análise das conjunções em português desde a perspectiva da Semântica da Enunciação, a organização do período composto, particularmente das relações que os conectivos estabelecem entre os diferentes constituintes, só se explica se se consideram as orientações argumentativas e o jogo polifônico que aí se instaura. Para este autor é possível identificar classes argumentativas que se manifestam de forma regular no interior dos enunciados. E completa: “o que normalmente se diz das conjunções é que elas ligam orações. Isto sem dúvida é verdade, mas esta classe de palavras tem, nas construções em que aparecem, outras funções, seguramente tanto e até mais significativas” (Guimarães, 1987:35).

Nesta perspectiva, que incorpora a semântica, é possível assumir que a coesão é parte essencial do sistema de uma língua, de modo que não se pode produzir e compreender os enunciados sem levá-la em consideração (Halliday e Hasan, 1976; Koch 1989).

Vejamos, então, um exemplo em que a análise semântico-discursiva se impõe como necessária para o próprio entendimento do efeito de sentido que a agenciamento de certas conjunções pode dar a um texto.

Exemplo 32: *Sim e não*

A nota abaixo foi transcrita de uma matéria sobre futebol:

O clássico vale o primeiro lugar na tabela. *Entretanto*, os jogadores da Portuguesa consideram que mais importante que a primeira posição é aproveitar o bom momento para conseguir os pontos que deixem o time mais o próximo da classificação - evitando assim a correria por resultados no final desta fase. *Mas* manter a hegemonia na competição é um objetivo que anima mais o grupo. (*O Estado de São Paulo*, 18/03/94)

Em primeira instância, a notícia apenas informa sobre uma partida de futebol. Sua razão de ser, entretanto, está muito mais na caracterização da importância que a partida tem para os jogadores da portuguesa, dentro da cultura do futebol.

O repórter, na redação da matéria, após apresentar o jogo entre Palmeiras e Portuguesa pelo campeonato paulista de 1995 como muito importante - vale o primeiro lugar no campeonato -, estabelece duas relações argumentativas que dirigem a construção de sentido de seu texto. Pela leitura, ficamos sabendo que a conquista de pontos [argumento 2] é, para os jogadores, mais importante que a primeira colocação na tabela do campeonato [argumento 1]; o *entretanto* explicita esta oposição. O argumento 3 (a animação por manter a hegemonia do campeonato), contudo, recupera o argumento 1 (hegemonia no campeonato = primeiro lugar na tabela), negando o argumento 2.

Este discurso aparentemente contraditório articula, dentro do universo futebolístico, duas falas complementares: uma interna: “o que interessa é a classificação e este jogo é apenas mais um jogo”; e outra externa, para o torcedor: “ganhar do Palmeiras é importante, porque vai motivar mais o grupo”.

Trata-se, assim, de um jogo argumentativo bastante sutil, no qual o interlocutor do argumento 2 não é o mesmo do argumento 3. Diferentemente do que ocorre em construções com *embora* (classificadas pela gramática tradicional de concessivas), não há propriamente uma supremacia de um dos argumentos como ocorreria se a fala dos jogadores fosse algo como “embora a hegemonia do campeonato seja um estímulo, o que importa é a classificação e, portanto, perder para o Palmeiras não é um problema”. Tal afirmação seria inaceitável aos torcedores da Lusa, para quem não interessa outra coisa senão a vitória.

Como se trata de um discurso relatado, pode-se dizer que existem duas respostas à pergunta “qual a importância do jogo?” feita pelo repórter aos jogadores. As conjunções *entretanto* e *mas* funcionam como operadores discursivos que permitem ao jornalista relatar este jogo argumentativo. Reduzir a análise de *entretanto* e de *mas* à sua classificação como conjunções adversativas em nada contribui para a compreensão do texto ou da estrutura linguística que lhe dá sentido.

Os mecanismos coesivos e as estratégias argumentativas articulam-se diretamente com o estudo dos pronomes, substantivos, verbos, conjunções, etc. No entanto, como a análise sintática se limita ao nível da frase, a anáfora, a coesão lexical, os operadores argumentativos, etc. não aparecem, pelo menos explicitamente, no ensino tradicional.

Novamente citando Infante (cuja gramática é um típico produto que busca incorporar as novas tendências de ensino de língua), lá encontram-se repetidas afirmações do tipo “os pronomes são responsáveis por muitos dos mecanismos que garantem a coesão textual; (...) é óbvio que uma classe gramatical dessa importância deve ser cuidadosamente observada quando precisamos interpretar ou produzir um texto de qualquer gênero (Infante, 1995: 303)”. Contudo, não há em todo o livro nenhum capítulo sobre a coesão, nem exercícios em que ela se manifeste, nem a caracterização da função anafórica dos pronomes. No entanto, Infante explica detalhadamente a diferença de uso de *esse* e *este* (sem nenhuma explicitação de que tal diferença só se aplica a alguns tipos de registro muito particulares) e lembra que os pronomes retos “não devem ser usados como complementos verbais na língua formal escrita ou falada” (p.288).

Os processos de coesão e coerência textual não se incorporam facilmente ao ensino porque estão fora do âmbito da gramática normativa e, portanto, dentro desta perspectiva de língua não se submetem à norma culta, pelo menos tal como esta é apresentada pelas gramáticas escolares.

Falta de vínculo claro entre o estudo da metalinguagem e a prática efetiva de análise lingüística

A questão da metalinguagem é um dos grandes nós no debate sobre o ensino de gramática. De maneira geral, crê-se que não é possível ensinar gramática sem se oferecer uma taxionomia articulada e abrangente. Não se trata de negar a legitimidade da metalinguagem, mas sim de entender que ela só faz sentido no interior da disciplina que a constitui e só pode funcionar como um instrumento efetivo e econômico de análise se aqueles que a manipulam forem capazes de conhecer sua referencialidade e seus limites.

Assim, a crítica maior que se faz à prática de ensino da gramática na escola não é à adoção desta ou daquela taxionomia, mas sim ao seu esvaziamento e à valorização de exercícios de pura identificação e rotulação de fragmentos da frase.

Exemplo 33: *Caroços alegres*

Questão 16:

A prosopopéia, figura que se observa no verso 'Sinto o canto da noite na boca do vento', ocorre em:

- a) A vida é uma ópera e uma grande ópera.
- b) Ao cabo tão bem chamado, por Camões, de 'Tormentório', os portugueses apelidaram-no de 'Boa Esperança'.
- c) Uma talhada de melancia com seus alegres caroços.
- d) Oh! Eu quero viver, beber perfumes,
Na flor silvestre, que embalsama os ares.
- e) A felicidade é como uma pluma...

(FUVEST-96, questão 31)

O exercício mostra de maneira cristalina de que modo o domínio da metalinguagem é compreendido na prática escolar. A questão apresenta um verso solto, fora de contexto e sem autoria, com a única finalidade de verificar se o candidato é capaz de reconhecer um fragmento lingüístico e rotulá-lo adequadamente. Não existe finalidade analítica, não se considera o texto e a razão de ser da figura na construção de sentido. As demais alternativas, estabelecem um contexto específico em que se identificam - como em um quebra-cabeça - outras figuras que aparecem em outros versos ou frases igualmente soltas e descontextualizadas.

O exemplo oferecido no enunciado da questão é absolutamente inútil para quem desconheça a metalinguagem, já que são muitas as associações possíveis na frase e, mais ainda, não há como relacionar *canto da noite e boca do vento* com *caroços alegres*. Ou bem o candidato já sabe o que é prosopopéia - e neste caso o exemplo só pode servir de despiste -, ou não sabe - e aí pouco lhe vale o exemplo.

Apesar da aparentemente ser insignificante, - as figuras de linguagem têm estatuto marginal nas gramáticas escolares -, o exercício explicita um procedimento que não difere quando se trata de análise sintática, morfológica ou fonológica. E explicita também que não

basta corrigir os defeitos da taxionomia tradicional - no caso da questão da Fuvest não se questiona a propriedade da definição. É a própria prática de análise que está em xeque.

7. Novas propostas de ensino de gramática

Durante dois séculos, o discurso ocidental foi o lugar da ontologia. Quando ele nomeava o ser de toda representação em geral, era filosofia: teoria do conhecimento e análise de idéias. Quando atribuía a cada coisa representada o nome que convinha e, sobre todo o campo da representação, dispunha a rede de uma língua bem-feita, era ciência - nomenclatura e taxinomia. (Michel Foucault)

Uma corrente que se pode identificar entre os críticos ao ensino tradicional de língua portuguesa no Brasil é aquela que, a partir da constatação das limitações e equívocos da chamada gramática tradicional, defende a necessidade e a importância do estudo da gramática na escola regular. Esta é a posição de Câmara Jr. (1969), Macambira (1982), Lemle (1984), Haug (1986), Kato (1988), Perini (1985; 1989; 1995) e Travaglia (1996).

Mattoso Câmara: Linguística estrutural e gramática do português

Joaquim Mattoso Câmara Jr. é, sem dúvida, um dos maiores linguistas da primeira geração da linguística brasileira, com larga contribuição para o estabelecimento desta ciência no Brasil. De formação estruturalista, defendia a necessidade de um estudo sistemático e rigoroso do português do Brasil centrado nos princípios da escola estruturalista, particularmente daquela que se desenvolveu na primeira metade do século XX nos Estados Unidos e que ficou conhecida como distribucionalista.

Em seu livro *Estrutura da língua portuguesa*, projeto inconcluso de uma gramática descritiva do português culto falado do Rio de Janeiro, Câmara Jr. distingue gramática descritiva (“científica e desinteressada”) da gramática normativa (que se imporia “por injunções de ordem prática dentro da sociedade”). O autor considera ambas significativas, mas defende que “a gramática normativa depende da linguística sincrônica, ou gramática descritiva em suma, para não ser caprichosa e contraproducente” (Câmara Jr., 1970:15).

A prática dos gramáticos normativos e do professor de língua, no entanto, afirmava o linguista há quase trinta anos, é outra:

Impõem as suas regras praxistas como sendo linguísticas. Corrigem às cegas, sem tocar no ponto nevrálgico do procedimento linguístico que querem corrigir e com isso só criam confusão e distúrbio. Partem do princípio insustentável de que a norma tem de ser sempre a

mesma, e fixam um padrão social altamente formalizado como sendo o que convém sempre dizer. (Câmara Jr., 1970:16)

Insiste Câmara Jr. que este erro decorreria de uma atitude dogmática por parte dos gramáticos e professores, assim como de seu desconhecimento da lingüística estrutural descritiva de português e da falta de uma descrição para fins didáticos do português. Dispõe-se, então, a “fornecer-lhes uma gramática descritiva desinteressada de preocupações normativas” (p. 16).

Sua primeira decisão diz respeito à modalidade a ser descrita, já que reconhece que “a língua é variável no espaço e na hierarquia social, ou ainda em um mesmo indivíduo conforme a situação em que se acha” e que qualquer modalidade lingüística pode ser objeto de descrição (p. 16). Como, no entanto, crê que o ensino deve valorizar a norma culta, propõe-se a “descrever a língua portuguesa, no Brasil, tal como é usada pelas classes ditas ‘cultas’ em um registro formal, isto é adequado às situações sociais mais importantes” (p. 18). Vale observar que Câmara Jr. não dispunha de um *corpus* com o qual pudesse trabalhar, lançando mão de seu próprio conhecimento da modalidade que pretendeu descrever, o que, certamente, aproximou a fala culta ao português padrão escrito em sua análise.

Câmara Jr., seguindo a distinção da dupla articulação de André Martinet, divide a apresentação da *Estrutura da língua portuguesa* em duas partes independentes: na primeira, traz uma descrição da segunda articulação - a fonologia -, em que identifica de maneira bastante aguda e ainda muito atual o quadro fonológico do português culto falado no Rio de Janeiro; na segunda, oferece uma análise do sistema morfológico, em que apresenta uma proposta de classificação dos vocábulos formais, com especial atenção à identificação dos morfemas e do sistema de flexão em português.

A classificação desenvolvida por Câmara Jr. considera três critérios básicos: o semântico, o formal ou mórfico e o funcional, sendo que os dois primeiros estão intimamente associados, formando praticamente um único critério morfo-semântico, já que “o sentido não é qualquer coisa de independente, ou, mais precisamente, não é apenas um conceito; conjuga-se a uma forma” (p. 77). A partir daí, identifica dois grandes grupos de vocábulos: um incluindo o verbo, o nome e o pronome (os dois últimos, subdividindo-se em substantivo, adjetivo e advérbio, conforme se caracterizem enquanto termo determinado ou termo

determinante); e outro incluindo os conectivos, que abarcariam o pronome relativo, as conjunções e as preposições, segundo a classificação tradicional. Sua análise dá maior ênfase aos nomes (substantivos e adjetivos), verbos e pronomes. As classes relacionais (os conectivos), apesar de identificadas, não são objeto de descrição.²⁹

O estudo dos processos de flexão buscam estabelecer regularidades. A exposição deixa claro que não se pode falar em flexão para os casos de aumentativo, superlativo e gênero, quanto este não é marcado pelo processo desinencial.

Efetivamente, a *Estrutura da Língua Portuguesa* não teve, no ensino de língua na escola regular, praticamente nenhuma influência direta, provavelmente por seu afastamento da gramática tradicional, pelas diferenças terminológicas com a nomenclatura gramatical brasileira e pelo forte dogmatismo que impera nesta área, de modo que seu estudo do sistema fônico e dos mecanismos de flexão do português acabou por servir mais às pesquisas da lingüística do que propriamente a seu objetivo explícito.

Em sua análise do gênero dos nomes, por exemplo, Câmara Jr, após chamar a atenção para a confusão que se faz entre gênero - uma característica formal da língua - e sexo insiste que não tem nenhuma base lingüística ver palavras diferentes, tais como homem e mulher ou bode e cabra como sendo uma o feminino da outra - "na descrição da flexão de gênero em português não há lugar para os chamados nomes que variam em gênero por heteronímia" - e conclui: "as divisões das nossa gramáticas a respeito do que chamam inadequadamente "flexão de gênero são inteiramente descabidas e perturbadoras na exata descrição gramatical" (Câmara Jr. 1970:89). No entanto, praticamente todas as gramáticas escolares continuam afirmando que *mulher* é feminino de *homem*, sem sequer trazer uma observação sobre o fato.³⁰

Cabem aqui algumas observações sobre sua defesa da gramática normativa e sua opção por "descrever a língua portuguesa, no Brasil, tal como é usada pelas classes ditas 'cultas' em um registro formal, isto é adequado às situações sociais mais importantes".

²⁹ Conforme esclarecem os editores em nota que abre o livro, a *Estrutura da Língua Portuguesa* deveria ser uma "gramática completa", o que acabou não acontecendo por ter o autor falecido antes de terminá-la.

³⁰ Ver, por exemplo, Terra (1991) Paschoalin (1989), Tufano (1990) Sacconi (1990) e Infante (1995), para ficar apenas nos casos em que o livro de Câmara Jr. está citado na bibliografia. Infante chega a afirmar que não se pode confundir gênero com sexo, mas ensina que há "substantivos biformes cujas formas masculina e feminina apresentam radicais diferentes" (Infante, 1995:230).

Primeiramente, registremos a impossibilidade de qualquer descrição lingüística desinteressada e neutra da modalidade escolhida. Como se não bastasse o fato de que a própria escolha implica uma exclusão, a norma culta, uma vez que se impõe “por injunções de ordem prática dentro da sociedade”, não constitui logicamente uma forma lingüística efetivamente realizada, mas sim um conjunto de regras de uso que servem de referência para a produção e avaliação de enunciados. Sabemos hoje que sequer as pessoas ditas cultas falam, mesmo em situações formais, conforme as regras da norma padrão. Dadas as diferenças entre escrita e oralidade na organização do discurso, é impossível supor que sigam as mesmas regras. Câmara Jr. mostra-se consciente disto quando afirma que “a língua escrita se manifesta em condições muito diversas da língua oral” (p. 19); “não reproduz fielmente a fala; ela tem as suas leis próprias e tem um caminho próprio (p. 20); e que “a norma não pode ser uniforme e rígida. Ela é elástica e contingente, de acordo com cada situação social específica” (p. 19 e 16).

Conforme já vimos, o que efetivamente ocorre é uma representação ideal de um falar correto que toma a escrita por referência, fato que o próprio autor reconhece ao criticar a prática tradicional: “é a escrita que as gramáticas normativas escolares focalizam explícita ou implicitamente. (...) Os professores partem da ilusão de que, ensinando-a, estão ao mesmo tempo ensinando uma fala satisfatória” (p. 19).

Também não é possível concordar com sua afirmação de que o domínio da norma culta “possibilita a clareza e a eficiência da capacidade de comunicação dos indivíduos”. Esta afirmação só poderia ter sentido, e mesmo neste caso não há certeza, no interior de um grupo de falantes cuja modalidade tenha por referência a norma. Muito mais do que o domínio da norma, é o acesso à informação que pode garantir, para os casos em que ela se faz necessária, maior eficiência comunicativa.

Sabemos igualmente que não é o erro, mas sim o status social do falante que conduz efetivamente ao preconceito. Mesmo que o ensino da norma culta condene igualmente “nós vai” e “chama-me a atenção os desdobramentos”, já que em ambos os casos não se fez a concordância do sujeito com o verbo, é evidente que a primeira forma é mais estigmatizada, e isto porque não se conformam aos padrões da variedade lingüística dos falantes socialmente mais favorecidos. Tem razão Possenti (1996:13) quando afirma que “a história da língua é

em boa parte a história da mudança de gosto das classes privilegiadas em relação a certos fatos lingüísticos”.

De qualquer modo, o trabalho pioneiro de Câmara Jr. evidencia a distância que há entre as gramáticas escolares e uma percepção minimamente objetiva do fenômeno lingüístico e da realidade do português atual.

Macambira: a gramática tradicional revisitada

A *Estrutura morfo-sintática do português*, de José Rebouças Macambira (1980), não pode propriamente ser considerada uma nova proposta de gramática, já que se mantém, em essência, no interior da tradição gramatical e segue a Nomenclatura Gramatical Brasileira, ainda que em alguns momentos anote sua discordância. Trata-se, isto sim, de uma nova forma de exposição, mais crítica e mais articulada.

Desenvolvida nos anos setenta como material de apoio para aulas de gramática na Universidade Federal do Ceará, a gramática de Macambira busca estabelecer uma interlocução entre a tradição gramatical e a lingüística estruturalista. A presença estruturalista manifesta-se já na citação de Saussure na abertura do primeiro capítulo, chamando a atenção para o caráter formal da língua, “o verdadeiro e único objeto da lingüística” e permeia os capítulos iniciais, nos quais o autor faz algumas considerações sobre o modo de organização de uma língua, com ênfase na forma da palavra e no sistema morfossintático, incorporando conceitos como os de morfema, forma livre e forma presa, classes abertas e fechadas, os quais não estão previstos na NGB, bem como na assunção de que a descrição de uma língua deve considerar, em primeira instância os aspectos formais e ser rigorosamente científica.

Macambira, diferentemente de outros autores que, ao apresentarem sua proposta, trazem um arrazoado fundamentando-a, não faz uma análise detalhada da situação do ensino de gramática ou mesmo do modo como a gramática tradicional vem sendo oferecida em manuais didáticos. A motivação de seu trabalho encontra, na breve introdução que faz de sua obra, a seguinte justificativa:

Não se trata de abolir a gramática tradicional, que tantos e tão bons serviços prestou e vem prestando ao estudo e ao ensino das línguas, nacionais ou estrangeiras. O que cumpre e urge é favorecê-la com as conquistas da lingüística moderna, que já são inúmeras e se alargam a cada passo. Não é mais possível ensinar pela boca de Apolônio Díscolo, que viveu e gramaticou no século segundo da era cristã. O termo *gramatiquice* testemunha peno-

samente o descrédito que invadiu a esfera dos estudos gramaticais, e adverte-nos que se deve mudar, conservando-se o que esteja certo e alterando-se o que for errado. (Macambira, 1980:14)

Desta exposição, pode-se depreender que o autor assume como legítimo e necessário o ensino sistemático de gramática, mas reconhece que a gramática tradicional, em que pesem suas qualidades, carece de maior sistematização e atualização e que seu ensino, tal como se dá, está desacreditado. A solução seria, então, a incorporação das descobertas da lingüística à análise da língua. Quanto à legitimidade de fazer uma taxionomia e uma classificação dos vocábulos e estruturas sintáticas a partir dela, assunto que recebe de Perini (1989) largo espaço, resume-se a uma referência indireta a Lyons, através de uma citação de Câmara Jr. (1966:53): “a teoria as partes do discurso, como já observou John Lyons, merece ser considerada com mais simpatia do que a que tem recebido da maioria dos lingüistas nestes últimos anos”.

A gramática de Macambira limita-se, como indica o título da obra, à morfossintaxe, sem nenhuma consideração da fonologia (a “segunda articulação” de Martinet). Divide-se em sete capítulos, que podem ser reagrupados em três grandes partes: princípios básicos (capítulo 1); classificação dos vocábulos (capítulo 2); e análise sintática (capítulos 3 a 6). O capítulo 7 - apresentado como um apêndice - traz considerações sobre o comportamento e funções de *um*.

Chama a atenção o esforço do autor em manter-se constante na aplicação dos critérios de análise que estipula como legítimos no início de seu trabalho. Para desenvolver sua exposição, o autor recusa, conscientemente, o modo de análise da tradição gramatical, já que esta, apesar de também usar os mesmos critérios, “fá-lo dentro de critérios heterogêneos, ora prevalecendo o mórfico, ora o sintático, ora o semântico, sem determinar portanto a hierarquia dos critérios” (p. 19). Distingue, então, em critérios independentes e razoavelmente explícitos, os aspectos mórficos, sintáticos e semânticos de cada categoria (classe gramatical ou função sintática), apresentando-os um a um separadamente. Com isto, Macambira escapa, pelo menos parcialmente, da crítica que faz Perini (1985) à gramática tradicional de, ao lado de uma doutrina explícita, manter outra, implícita, que efetivamente se aplica.

Na classificação dos vocábulos, Macambira prioriza os critérios mórficos e sintáticos, lançando mão dos critérios semânticos “como simples ponto de referência, somente para fazer a oposição igual/diferente, e não para conceituar” (p. 21). Sua análise, ao seguir a NGB, torna-se muito menos incisiva do que a de Câmara Jr.

No caso da estrutura sintática, contudo, o autor retoma, pelo menos parcialmente, a base logicista da gramática tradicional. Assim, apesar de continuar a distinguir os aspectos mórfico, sintático e semântico, põe em destaque o semântico, que passa a ser o elemento de caracterização da função, atribuindo ao sintático uma função comprobatória, que se faz através de provas de identificação, e ao mórfico o papel de reconhecimento das classes de palavras que podem exercer a função previamente definida. Para a análise do sujeito, por exemplo, haveria cinco “provas sintáticas” (prova do vínculo - ou concordância -, da substituição, da pergunta, da posição e de apassivação), as quais, aliás, em grande parte coincidem com alguns dos “traços sintáticos” que, em Perini (1989, 1995), servem para caracterizar as funções sintáticas.

Em suma, podemos dizer que a gramática de Macambira, cuja primeira versão foi escrita por volta de 1969/70, em um momento em que a lingüística ainda mal se constituía no Brasil, avança em relação à prática tradicional, preocupando-se em trabalhar com critérios explícitos e não se prendendo a dogmas, mostrando intenção científica e independência intelectual.

Mesmo assim, apesar da postura inovadora e essencialmente descritiva, como evidencia a preocupação comparativa com outras línguas e o constante registro das formas populares distintas do padrão que adota, o autor não escapa da tendência de supervalorização da norma culta, como se pode ver na importância relativa que dá a diferentes aspectos da descrição. A discussão sobre o *acusativo com infinitivo*, por exemplo, um fenômeno típico do padrão normativo escrito, recebe na gramática de Macambira tanto espaço quanto a descrição do substantivo e retoma a discussão sobre a base latina desta construção. E mesmo registrando que formas populares do tipo *deixei ele esperar* tem estrutura gramatical, não deixa de incluir em sua observação o juízo de correção: “como o povo não é latinista, não pode sentir esta importação, e por isto fala incorretamente com base noutro padrão estrutural” (p. 237).

Hauy: Uma crítica interna da gramática tradicional

Hauy (1986) estabelece sua posição já no título de seu trabalho - *Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa*. Vê a autora uma crise na gramática tradicional evidenciada pela “diversidade de conceituação dos fatos gramaticais e conseqüente multiplicidade de análise” presentes nas “gramáticas normativas, que, estudadas em confronto, levam não ao conhecimento profundo e objetivo da estrutura e funcionamento da língua, mas a uma tendência ao partidarismo fanático e pernicioso por esse ou aquele autor, a um posicionamento multifacetado de opiniões que só tem colaborado para seu descrédito” (p. 2).

A partir desta constatação, faz um exaustivo trabalho de levantamento de falsas definições, má exemplificação e diversidade de conceituação e multiplicidade de análises nas gramáticas pedagógicas disponíveis ao público brasileiro, tanto as de autores de reconhecimento acadêmico, quanto as dos autores de maior popularidade. “A partir de alguns estudos de sintaxe e de discussão de sérias discordâncias, contradições e omissões na análise dos fatos sintáticos gramaticais do Português, pretendemos, principalmente, demonstrar, com farta exemplificação, o estado caótico em que se encontram nossas gramáticas normativas” (p. 5).

As *falsas definições* se caracterizam por “descrições em circulares, redundâncias e a indicação deficiente ou excessiva dos caracteres essenciais” (p. 7). Baseando-se nos estudos sobre o conceito de definição nos manuais de Lógica, alerta Hauy que “a maioria das definições dos fatos gramaticais da sintaxe portuguesa é falsa, no sentido de que não só contrariam princípios fundamentais do conceito de definição como também certos princípios lógicos do pensamento” (p. 7).

Para comprovar sua afirmação examina as definições de *oração* presentes nas gramáticas - quase todas tendo por fundamento a idéia de expressão de um juízo - e mostra que ficam excluídos diversos tipos de orações, como as subordinadas, as imperativas e interrogativas e optativas e, até mesmo as orações principais quando destacadas de suas subordina-

das. De fato, a definição presente nas gramáticas praticamente só se aplicaria às orações absolutas declarativas.

A má exemplificação - uma das falhas mais significativas das gramáticas normativas vigentes - evidencia “não só a multiplicidade de conceituação e de análise dos fatos gramaticais e a flagrante displicência na revisão das várias edições e reedições dos compêndios gramaticais, muitas vezes compilados de autores do passado, sem nenhuma preocupação crítica, mas, principalmente, a ausência de uma fiscalização rigorosa na publicação dessas obras e o comprometimento dessa omissão em face do aprendizado gramatical da língua portuguesa” (p. 26).

Hauy mostra que uma mesma construção pode receber diferentes interpretações sem que decorram de diferentes concepções (já que todas as análises se sustentariam na mesma teoria gramatical). *Como*, por exemplo, em uma construção de mesmo tipo (“alguns o consideravam *como* herói”) é conjunção para Antenor Nascentes, conectivo para Celso Cunha, palavra para Rocha Lima e preposição para Celso Luft e Cândido de Oliveira.

Já a *diversidade de conceituação e multiplicidade de análises* manifesta-se tanto no estudo do período como no da oração. No caso do estudo das vozes verbais, a autora identifica quatro classificações diferentes (ativa e passiva; ativa, passiva e reflexiva; ativa, passiva, reflexiva e impessoal; e ativa, passiva e medial), que lhe permite afirmar que “tal diversidade de conceituação e conseqüente multiplicidade de análise dos fatos, que a teoria gramatical do Português, descrição ordenada, uniforme e coerente dos fatos da língua, que deveria ser, revela-se, no campo da sintaxe, como um amontoado de lições divergentes, contraditórias e omissas, tantas vezes ainda empobrecida, como já vimos, por má exemplificação” (p. 89).

A autora não chega a propor uma gramática alternativa, ainda que esboce uma e apresente sua interpretação para os casos que analisa mais longamente (aposto e vozes do verbo). Seu trabalho, neste sentido, se pretende muito mais terapêutico que propriamente prescritivo. Por isso mesmo, adverte que, apesar do tom negativista que traz sua pesquisa, “norteou-a uma tomada de posição doutrinária: a importância da elaboração de uma gramática portuguesa padrão, para fins didáticos, baseada na investigação rigorosamente objetiva dos fatos gramaticais e alicerçada na coerência e uniformização dos conceitos em uma atitude

de científica” (p. 5). Esquece, no entanto, que esta perspectiva não pode se dar com o instrumental teórico e analítico da gramática tradicional e que não há como falar em rigor científico quando se trata de estabelecer um padrão normativo, já que neste caso, como já mostramos, predomina uma atitude essencialmente subjetiva e ideológica.

Apesar de sua crítica contundente às gramáticas tradicionais (que ela chama de “normativas”, evidenciando como ela vê o estreito vínculo que há entre esta concepção de gramática e o estabelecimento da chamada norma culta), Haüy não se dá conta de que os problemas que identifica não se resolvem no interior da tradição gramatical; os conflitos, incoerências e equívocos não ocorrem devido à incompetência de seus autores, mas sim à própria doutrina ou doutrinas oriundas da gramática tradicional. Ao deixar de lado boa parte da lingüística contemporânea e inserir-se no interior da gramática tradicional, a autora enreda-se no mesmo jogo que denuncia. Efetivamente, sua proposta de uma gramática-padrão da língua portuguesa (entenda-se uma gramática-padrão da norma culta) não pressupõe uma reorientação, mas apenas uma revisão crítica.

Esta perspectiva fica evidente quando a autora propõe uma sistematização do estudo das vozes verbais, “em uma tentativa de partir de um só critério, no caso, o critério formal, com vistas à coerência e uniformização dos conceitos e, sobretudo, a uma adequação da teoria à prática” (p. 166). A autora, entretanto, não só mantém em linhas gerais a interpretação corrente da gramática tradicional (reparando erros circunstanciais de alguns autores), que supõe a existência das chamadas vozes ativa, passiva e reflexiva, como incorre no mesmo erro que denuncia (“inaceitável e danoso é conceituar sob o aspecto formal e analisar sob o aspecto semântico” - p. 145), já que seu *critério formal* é tanto sintático quanto semântico, como mostra sua definição de voz ativa (“forma em que o verbo de ação se apresenta para indicar que o sujeito a que se refere, pratica a ação”).

Finalmente, cabe observar que a perspectiva de gramática pedagógica indicada no trabalho de Haüy assume a doutrina gramatical e vê a língua culta padrão como expressão de nacionalidade, como evidenciam as afirmações:

Nenhuma lição contraditória é convincente. O descrédito em que se encontram nossos estudos gramaticais e a dificuldade que apresentam para o aprendizado da língua culta, justificam-se em parte por essas múltiplas contradições. (Haüy, 1986:156)

Ou ainda:

O sistema lingüístico do português, como entidade social que é, deve, pois, ser objeto de um trabalho persistente de sistematização objetiva, coerente e uniforme, alicerçado em uma atitude científica de análise dos fatos gramaticais, sem o qual o ensino da nossa gramática continuará sendo deficiente e improdutivo. (Hauy, 1986:04)

Esta constatação leva a questionar o que a autora efetivamente entende por uma gramática-padrão. O que fica evidente em sua argumentação é a importância que dá à elaboração de uma gramática pedagógica: “o que urge fazer é a sistematização orgânica das formas lingüísticas a partir de uma conceituação uniforme e coerente, expressa com objetividade analítica” (p. 9).

A princípio, parece-nos que a autora, muito mais que questionar a legitimidade do ensino da gramática tradicional ou a adesão teórica aos fundamentos da gramática clássica, defende apenas a correção dos compêndios gramaticais.

Lemle: a influência chomskyana

A proposta de revisão, ou revitalização, do ensino de gramática, em particular da morfossintaxe, de Miriam Lemle, parte de assunção de que este ensino não tem se beneficiado dos avanços da lingüística, mantendo-se, portanto, limitado à tradição gramatical. Apesar de não dizer explicitamente, Lemle dá a entender que o ensino tradicional carece de descrições gramaticais precisas e explícitas, o que só pode ocorrer com o estabelecimento de uma ponte com a lingüística teórica.

Lemle identifica um desencontro entre a lingüística teórica e o ensino escolar da gramática, atribuindo a carga maior de responsabilidade à lingüística, em grande parte pela incompatibilidade entre as teorias gramaticais contemporâneas e a atividade prática do professor. Sua proposta é aproximar os dois pólos através da aplicação da teoria da gramática gerativa chomskyana à descrição lingüística do português em nível pedagógico, usando, sempre que possível, a mesma metalinguagem, de tal modo que o resultado final seja “um esquema de descrição gramatical do português não tão afastado daquele tradicional, porém formulado de maneira mais explícita e fundamentada teoricamente” (p.3). É esta perspectiva que explica a constante comparação que faz entre a gramática escolar e a que desenvolve.

A análise sintática de Lemle consiste na aplicação da teoria x-barras (sem estabelecer uma determinada modalidade) na análise do período do português, incluindo:

1. *Uma reanálise das classes gramaticais - as categorias do léxico* - estabelecidas a partir de suas características morfológicas, seu comportamento sintático e sua função semântica, acompanhada de uma discussão específica de casos de classificação controvertida. Das dez categorias lexicais identificadas, apenas duas coincidem com as da gramática tradicional: o adjetivo e o verbo; quatro recebem o mesmo nome, mas tem escopos diferentes: a preposição, a conjunção, o advérbio e o nome (que inclui os substantivos e pronomes substantivos); e quatro resultam de rearranjos e reinterpretações das classes tradicionais: o determinante (que inclui os artigos definidos e indefinidos, os demonstrativos e os indefinidos), o quantificador (que engloba os pronomes indefinidos *todos* e *ambos*), o complementizador (o *se* e o *que* integrantes e um elemento foneticamente vazio) e o antecessor (o pronome relativo, mais as *wh-word*, que na gramática tradicional correspondem aos pronomes e advérbios interrogativos).

Ainda que a autora não se explicita, podem-se identificar dois tipos de categoria: aquelas que se expandem em sintagmas (nome, verbo, adjetivo, advérbio e preposição) e as que não se expandem, tendo, portanto, função relacional (determinante, quantificador, complementizador, conjunção e antecessor).

2. *Uma análise da estrutura sentencial*, cujo mapeamento se faz através de diagramas em árvore, o que, para a autora, traz “a vantagem de reunir numa só imagem dois tipos de informação: os nós terminais da árvore fornecem a categoria lexical da cada uma das palavras da sentença e os nós não-terminais descrevem a maneira pela qual as palavras se ligam umas as outras, formando camadas de sintagmas cada vez mais abrangentes” (p.95).

Diferentemente de Perini, Lemle não desenvolve uma taxionomia para as funções sintáticas, que se identificam ou enquanto sintagmas que resultam da projeção das próprias categorias lexicais (sintagma nominal - SN, Sintagma verbal - SV, sintagma adjetivo - SAdj, sintagma adverbial - SAdv, sintagma preposicional - Sprep) ou como sendo a própria estruturação da sentença (S).

3. *A identificação de alguns recursos sintáticos essenciais*, como a recursividade, as regras de expansão e de derivação e a elipse (“nó vazio”), que garantiriam a estruturação das sentenças e dos sintagmas.

Lemle assume em seu argumento a favor do ensino de gramática que “a essência da tarefa do professor de língua materna é a de estimular no estudante a capacidade de compreender e produzir textos” (p.1). No entanto, mesmo reconhecendo que “o conhecimento consciente da gramática não é nem suficiente nem necessário para o desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão” e que não há nenhum estudo que traga evidências que justifiquem “a crença própria da tradição do ensino escolar de gramática de que quem conhece a gramática da língua está mais preparado para expressar-se” (p.89), Lemle defende que isto “não significa que o conhecimento da gramática não possa favorecer um desempenho mais sofisticado e rico” (p.90).

Para a autora, o “conhecimento consciente de regras pode ajudar a identificar e corrigir falhas de desempenho” e garantir aos sujeitos “uma gama mais rica de construções frasais e uma capacidade de jogo aumentada com oposições semânticas sutis”. O burilamento da linguagem, os efeitos estilísticos, o melhor proveito de alternativas construcionais e lexicais seriam “habilidades que requerem, para a otimização de seu desenvolvimento, o domínio do instrumento conceitual que permite a conscientização da capacidade lingüística: a metalinguagem gramatical e a gramática”. Mais ainda, afirma que “sem o conhecimento da metalinguagem gramatical e da gramática propriamente dita, fica, sem dúvida alguma, muito diminuída a nossa capacidade de burilar conscientemente a expressão de nosso pensamento e efetuar opções refletidas entre formas quase sinônimas, que quase dizem mas ainda não dizem o que queremos dizer” (p.90).

Além disso, o ensino de gramática se justificaria por ser um instrumento privilegiado para levar o educando a tomar uma postura ativa de quem faz ciência. “O descobrimento de regularidades paradigmáticas e a observação e formulação de regularidades gramaticais deveriam ser estimulados como uma inestimável exercitação do saber pensar (p.88).”

Apesar de a análise sintática do português de Lemle ser bastante inovadora, a defesa que faz a autora da importância do conhecimento da gramática e da metalinguagem gramatical é algo contraditória. Basta ver que, dada sua argumentação, aquele que as desconhece

não tem (ou tem muito menos) capacidade de jogar com a linguagem, além de não poder corrigir seus erros de performance (que, no contexto, só podem significar “estar em desacordo com a norma”). Sua crítica ao normativismo, que teria “efeitos coercitivos sobre a espontaneidade da expressão”, além de “funcionar a serviço de uma ideologia elitista que privilegia, através do prestígio mitificado de uma forma de falar, um dado subgrupo social em face dos demais” (p.87), não encontra eco em sua argumentação a favor do ensino da gramática.

Podemos, contudo, entender que a autora, quando se refere ao ensino normativo da língua, está enfatizando, a modalidade escrita, que aparece como uma necessidade da civilização ocidental. Em livro dedicado à alfabetização, Lemle argumenta que “as vantagens advindas do sistema de comunicação amplo que é a língua escrita são, por sua própria natureza, contraditórias com a proximidade entre língua oral e escrita. A adesão a normas explícitas e um pouco rígidas para a escrita é uma necessidade, se queremos que ela nos permita a comunicação entre comunidades diversas” (Lemle, 1988:60).

Não se trataria, então, de ensinar uma norma (e, efetivamente, em momento algum a autora defende o ensino da norma culta), mas de oferecer ao aluno condições de refletir sobre sua própria língua e de usar com propriedade a escrita.

Kato: Justificativas psicolinguísticas

A maioria dos trabalhos de Kato insere-se dentro da prática acadêmica nas áreas de sintaxe e psicolinguística. A análise que trazemos para nossa discussão é um artigo resultante da participação da autora em uma mesa-redonda intitulada “Conceituação gramatical na escola: questão e controvérsia”, realizada no Primeiro Congresso de Linguística Aplicada, realizado em setembro de 1986, na UNICAMP. Sua inclusão justifica-se na medida em que a autora, apesar de não trazer uma proposta mais acabada, aponta para uma perspectiva de ensino de gramática de inspiração psicolinguística.

Para Kato (1988:13 a 21), “uma abordagem educacional em língua materna que atribua importância a atividades metalingüísticas” se justifica em função de ser “a língua materna um objeto legítimo de indagação no nível da iniciação científica do estudante”. O ensino

formal de gramática seria, “no mínimo, uma atividade de conscientização do aluno sobre seu próprio saber lingüístico”, dentro de uma perspectiva pedagógica que valoriza as atividades metacognitivas (e, para a autora, “o ensino de gramática nada mais é que uma atividade metacognitiva”). Em outras palavras, o ensino de gramática, “preenche a necessidade de levar o aprendiz a pensar, raciocinar, a descobrir conceitos novos significativos e psicologicamente motivados, isto é, conceitos que passem realmente a integrar os esquemas prévios do aluno e o auxiliem a entender cada vez melhor o sistema subjacente à sua língua”.

O ensino de gramática, no entanto, adverte a autora, seria complementar ao desenvolvimento das habilidades de expressão e comunicação: “se o ensino da gramática tem como objetivo desenvolver a capacidade metalingüística, que leva o aprendiz a ter consciência de seu conhecimento (sua competência lingüística), o ensino das habilidades desenvolve suas capacidades de usar seu conhecimento de forma criativa e eficaz na expressão e compreensão em código escrito”.

A autora reconhece que o ensino tradicional não tem sido eficaz, como demonstra o fato de “se tentar ensinar os mesmos conceitos desde o início do primeiro grau até o último ano do curso colegial”. Para ela, este fracasso seria consequência “de nossa inabilidade de fazer o aluno descobrir gradativamente as categorias gramaticais”. Partindo, então, da hipótese de que a dificuldade que o aluno vivencia na aprendizagem da gramática pode ser “a mesma sentida pelo homem ao longo de sua história de concepção das categorias gramaticais” (o que corresponderia à “ontogênese da gramática”), propõe que se pense a questão do ensino de gramática considerando o processo pelo qual o indivíduo elabora este conhecimento (o que corresponderia à “filogênese da gramática”), de tal modo que a aquisição de um conhecimento metacognitivo da língua pela criança passaria por uma “construção gradativa das categorias formais”, ao invés de resultar da apresentação das categorias já prontas.

Para sustentar sua proposta, Kato oferece dois argumentos básicos:

1. A concepção das categorias gramaticais das várias línguas do Ocidente deu-se, num período de aproximadamente seis séculos, através de um processo de agrupamento e reagrupamento das categorias gramaticais a partir de referenciais que incluíam em diferentes momentos aspectos lógicos e formais e de descoberta progressiva de categorias lexicais e não lexicais. Assim, das duas categorias inicialmente postuladas (o verbo e o nome), foram

se estabelecendo, pouco a pouco, os conceitos de conjunção, adjetivo, pronome, bem como as categorias não lexicais de tempo, gênero, número, etc., até o surgimento do conceito de advérbio, o mais abrangente e mais obscuro de todos.

2. As pesquisas psicolinguísticas que mostram que, no processo de aquisição da linguagem, as crianças elaboram categorias com diferentes níveis de abrangência, inicialmente semânticos e, em seguida formais (“fase em que a criança dá um salto cognitivo”), a partir de procedimentos de agrupamento e categorizações com base em elementos prototípicos. Para Kato, “as operações da fase em que a criança dá o salto cognitivo para uma concepção mais formal de categorias linguísticas não é muito diferente daquelas que o linguista usa para postular formalmente suas categorias”.

Em seguida, a autora, colocando-se a questão do momento mais oportuno para a introdução da reflexão metacognitiva, defende que, como “o interesse do homem por estudos gramaticais foi despertado principalmente em decorrência de seu interesse pela palavra escrita”, o ensino de gramática pode ter início junto com a alfabetização, já que neste momento a criança começa a operar intensamente com a escrita.

Tal processo, contudo, deve se dar de maneira *extensional* (através da manipulação de uma amostragem suficiente que permita à criança reconhecer uma categoria de forma prática, através de atividades que lhe chamam a atenção para morfologia e distribuição das palavras), e *progressiva* (trabalhando-se inicialmente a categoria nome isolada e intensivamente não só do ponto de vista semântico mas já formalmente, enquanto que as outras classes, num primeiro momento, seriam tratadas como categorias semânticas).

A idéia de Kato encontra apoio nos estudos mais recentes de Ana Teberosky, para quem “a atividade metalingüística não pressupõe apenas o uso da linguagem, mas também o desenvolvimento de uma certa consciência e uma atenção especial para decidir como e quando é apropriado, correto ou positivo analisar seus componentes e refletir sobre suas combinações” (Teberosky, 1992:157).

Negando a distinção entre conhecimento epilinguístico e metalingüístico, Teberosky vê na manipulação da escrita (material gráfico e ortografia) e da linguagem escrita (uma modalidade da língua) pela criança uma construção de um saber gramatical distinto daquele que se constitui na oralidade: “o material gráfico, a ortografia e o uso da linguagem escrita

modelam desde muito cedo o conhecimento da linguagem ou conhecimento metalingüístico, em relação tanto ao uso do sistema lingüístico quanto ao conhecimento de sua estrutura interna” (Teberosky, 1992:172).

De modo a confirmar sua tese, apresenta resultados de uma pesquisa com crianças de oito anos, já alfabetizadas, em que estas demonstram não só fazerem hipóteses categoriais, como criarem denominações (técnicas ou não-técnicas) para justificar suas opções.

A questão que se coloca, no entanto, não é se a criança constrói um saber gramatical sobre a língua, mas sim em que medida é eficiente e necessário introduzir uma metalinguagem e sua teoria para que a criança desenvolva seu conhecimento lingüístico. A única vantagem imediata que se poderia ver seria “a garantia de que professores e alunos compartilhem da uma mesma linguagem sobre a linguagem” (Teberosky, 1992:172). Ora, em alguma medida isto se faz pela própria aquisição do sistema da escrita, conceitos como o de *letra, palavra, singular e plural, texto* e outros são incorporados simultaneamente ao próprio processo de alfabetização, como condição de uso da escrita. E não se tem aqui aventado a necessidade de introduzir formalmente conceitos como *fonema e morfema*, apesar de ser óbvio que a criança os elabora.

Ao negar a distinção entre conhecimento epilingüístico e metalingüístico, Teberosky parece indispor-se com a dicotomia *consciente x inconsciente* suposta nesta distinção. No entanto, esta opção obriga a abandonar a distinção entre “uma ação que resulta de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto - a ação epilingüística - (...) [e outra] que conscientemente constrói uma metalinguagem sistemática com a qual se fala sobre a língua - a ação metalingüística.” (Geraldí, 1991: 23 e 25).

Kato tem razão quando aponta que a apresentação da teoria gramatical despreza o próprio desenvolvimento cognitivo da criança. A solução, entretanto, não se resume a uma questão de método, supondo, isto sim, a estipulação de que saber sobre a língua é socialmente relevante e interessante para o aluno. Neste sentido, caberia indagar que relação se estabeleceria entre o estudo formal da língua e o exercício das habilidades de expressão e comunicação, as quais, conforme adverte a autora, também são fundamentais. Além disso, se o que se quer é permitir a conscientização do aluno sobre seu próprio saber lingüístico, não há vínculo necessário entre este objetivo e o ensino da gramática.

Aceitando a caracterização de ação epilingüística e metalingüística que faz Geraldí, podemos dizer que a construção do conhecimento lingüístico, inclusive metacognitivo, pelo menos nas séries iniciais, não se fundamenta na apresentação ou construção de uma gramática, mas sim na constante manipulação pelo aluno dos fatos da língua (o que, aliás, coincide com as propostas práticas de Teberosky). A nomenclatura é, no máximo, um instrumento auxiliar que só se justifica na medida em que se trabalha efetivamente com a linguagem.

Perini: Uma reforma radical

A proposta mais acabada de uma gramática alternativa do português padrão é, sem dúvida, a de Mário Perini, que vem se dedicando já há mais de dez anos a este objetivo. Este autor defende a importância do ensino formal de gramática na escola, mas recusa a gramática tradicional porque esta, além de ser “arcaica e desatualizada em relação aos resultados teóricos e práticos da pesquisa lingüística das últimas décadas” e estar impregnada de um “normativismo sem controle”, não tem “coerência teórica e adequação à realidade”. Propõe, então, uma nova gramática, baseada “em uma maneira realmente nova de descrever a estrutura do português, partindo de princípios muito mais rigorosos do que aqueles em que se baseiam as gramáticas atuais, para chegar a uma análise bastante diferente da atual” (Perini, 1995:21).

Assim como Lemle, Perini reconhece que não é preciso saber gramática para desenvolver a habilidade de ler e escrever bem (antes, é o contrário que é verdadeiro, ou seja, só pode aprender gramática quem sabe ler e escrever), mas vê duas outras razões que justificam o ensino formal de uma gramática descritiva do português no ensino regular de primeiro e segundo graus: um componente cultural e um componente de formação de habilidades.

O componente cultural diz respeito a determinados conhecimentos que, apesar de não terem aplicação prática visível, seriam considerados pela sociedade parte integrante da formação do cidadão, do mesmo modo que certos conhecimentos de química, história, biologia, etc. Acrescente-se, ainda, que, no caso do conhecimento da língua, ter-se-ia uma face-ta importante do conhecimento da própria nação.

Seu argumento mais forte, no entanto, está no componente de formação de habilidades: “as habilidades de raciocínio, de observação, de formulação e testagem de hipóteses - em uma palavra, de independência de pensamento - são um pré-requisito à formação de indivíduos capazes de aprender por si mesmos, criticar o que aprendem e criar conhecimento novo. (...) A grande contribuição que o ensino de gramática encerra reside na possibilidade de ajudar o desenvolvimento das habilidades mencionadas, isto é, o ensino gramatical pode ser um dos meios pelos quais nossos alunos crescerão e se libertarão intelectualmente” Mas, adverte o autor, isto só será possível se se entender “o estudo da gramática como parte da formação científica dos alunos”, já que “não se pode *estudar* gramática sem ao mesmo tempo *fazer* gramática” (1995:31 e 32).

A gramática descritiva do português proposta por Perini toma como princípio:

1. A exigência de uma caracterização precisa e explícita dos instrumentos analíticos e a coerência entre as definições e sua aplicação;
2. A sustentação da análise em um nível formal das estruturas de superfície independente do nível semântico;
3. A delimitação de seu alcance - a variedade do padrão de língua portuguesa;
4. O reconhecimento de seus limites, com a explicitação das dificuldades.
5. O estabelecimento de uma taxionomia rigorosamente articulada com a análise que se propõe.

Para tanto, o autor se propõe ao mapeamento das funções sintáticas do período (ainda que não estipule claramente o que seja um período) e uma classificação das palavras em função de seu comportamento sintático, buscando, “manter-se tão próximo quanto possível da análise tradicional, para não exigir do leitor um esforço maior do que o necessário” (p.23). De fato, certamente por saber que a prática escolar se faz em função da teoria tradicional da gramática, Perini elege a esta como sua interlocutora privilegiada.

O primeiro grande mérito da gramática de Perini está em elevar a discussão sobre gramáticas descritivas gerais do português e a pertinência do ensino sistemático de uma gramática formal no ensino regular para outro patamar. A coerência de seu trabalho e a busca insistente e solitária de uma solução para um problema que muitos apontam dão a seu trabalho um valor incontestável.

Há, entretanto, outros méritos. Diferentemente do que ocorre com a gramática tradicional, esta não se coloca como dogmática ou definitiva e, mais ainda, reconhece os limites de sua possibilidade. Ela traz, na opinião do autor, aquilo que está ao alcance do conhecimento da ciência; e a lingüística, mais que outras, é uma ciência na qual as dúvidas e incertezas são muito grandes. É ilusão (o termo é do próprio autor) crer que qualquer teoria da linguagem possa dar conta de toda a língua, como normalmente querem fazer crer as gramáticas tradicionais.

Por outro lado, Perini é bem sucedido em sua busca de estabelecer uma coerência entre as definições e suas aplicações (fugindo assim da dicotomia entre doutrina gramatical explícita e doutrina gramatical implícita, que vê como um dos problemas centrais da gramática tradicional), bem como em ater-se ao nível formal de descrição. É verdade que estas decisões multiplicam as categorias sintáticas, trazendo novas dificuldades para a exposição; isto, no entanto, defende-se o autor, decorre antes da realidade dos fatos da língua que de sua opção.

Finalmente, destaque-se a atualidade dos procedimentos analíticos adotados pelo autor, rompendo tanto com a tradição racionalista da gramática tradicional, como com o ecletismo imotivado das gramáticas pedagógicas atuais.

Suas opções, entretanto, conduzem a certas conseqüências sérias para uma percepção crítica da linguagem.

Uma das mais delicadas, por suas implicações para a representação do conceito de língua, é a decisão do autor de optar por fazer uma gramática da “variedade padrão da língua portuguesa, na sua modalidade escrita”. Ao assim decidir, mesmo reconhecendo que não existem variedades melhores ou piores para a lingüística, ele se inclui inevitavelmente na tradição normativa, já que um dos instrumentos de legitimação e de imposição de uma variedade como padrão é exatamente o fato de ela ser gramaticalizada.

Mesmo considerando que sua postura é apenas descritiva, não se pode desconsiderar que, em uma sociedade complexa, as variedades lingüísticas não estão imunes nem a influências recíprocas nem às pressões sociais e ideológicas, caracterizando-se, em grande parte pela avaliação subjetiva que delas fazem os falantes. Neste sentido, erra o autor ao assumir que “cada variedade tem seus domínios próprios, onde é senhora quase absoluta”

(p.25), desconsiderando a multiplicidade de variedades em disputa num mesmo espaço social e até no mesmo indivíduo. Chomsky, deparando-se com a delicada questão da variação estrutural, assume que “todo ser humano fala uma variedade de línguas. Nós, às vezes, as chamamos diferentes estilos ou diferentes dialetos, mas elas são na realidade diferentes línguas, e de alguma maneira sabemos quando usá-las, uma em um lugar e outra em outro lugar” (1988:188). Pode-se, isto sim, postular uma variedade independente enquanto abstração necessária da atividade científica, como faz Chomsky ao postular seu “falante ideal”, mas é preciso ter claro as implicações que esta opção traz.

O próprio autor desautoriza sua opção pela modalidade escrita ao afirmar que a gramática é em primeiro lugar “um conjunto de instruções programadas no cérebro”, de modo que sua gramática deve ser entendida como “uma tentativa de explicitação do conjunto de instruções que o *falante* da língua domina implicitamente” (1995: 53). (Grifo nosso). A frequência com que se refere ao falante e a afirmação prévia de que “ninguém no Brasil tem o português padrão como sua língua nativa” (p.36) não permitem entender que as regras do português escrito são aquelas que temos inscritas no nosso cérebro.

Não se pode esquecer ainda que os textos escritos são produzidos em situação de forte monitoração a partir do modelo que a norma culta determina, isto é, conforme estabelecem as gramáticas de cunho normativo, de modo que, em nenhuma hipótese uma gramática desta modalidade corresponde à gramática internalizada dos falantes, aproximando-se mais do que Chomsky (1986) chamou de Língua-externalizada.

De qualquer modo, ao assumir que faz uma gramática do português escrito, Perini reconhece que a norma culta oral não se estrutura da mesma maneira que a escrita e, deste modo, tenta escapar do equívoco de Câmara Jr., que faz uma gramática do português falado e escrito, apesar de reconhecer que fala e escrita se comportam de maneiras distintas.

De fato, algumas das descrições que faz Perini pressupõem a hipotética regularidade do padrão escrito para terem consistência. Tomemos de exemplo sua definição de sujeito como “o termo da oração que está em relação de concordância com o núcleo do predicado”. É fato comprovado que a concordância sujeito-verbo ocorre variavelmente na língua falada e com frequências diferentes nas diferentes variedades e, até, nos diferentes níveis de registro. A frequência em que se realiza a concordância varia, inclusive, conforme a estrutura da

frase e a posição dos constituintes, o que demonstra que existem padrões de concordância. Assim, se admitida sua hipótese, não existiria mecanismo de reconhecimento de um fato real da língua falada e seríamos obrigados a dizer que não existe sujeito em *acabou as aulas*. Obviamente, poder-se-ia postular outra definição de sujeito para o português falado ou, até mesmo insistir em uma análise que admitisse que neste caso o verbo não tem sujeito (coisa possível de acordo com a linha de raciocínio de Perini), mas neste caso a gramática perderia muito em poder explanatório e, além disso, a frase continuaria sendo inaceitável na modalidade padrão escrita.

Como sabemos, são frequentes os casos de não-concordância entre sujeito e verbo em textos escritos que podem ser considerados próprios da norma culta, como evidencia o exemplo do bilhete de Collor (cf. exemplo 4). E a frequência deste fenômeno só não é maior porque em textos cuidados a redação é *corrigida*, já que a concordância obrigatória entre sujeito e verbo (e será preciso ainda definir de algum modo sujeito³¹) é uma regra superimposta à língua pela tradição escrita, a partir da percepção do fenômeno de concordância. A idéia de filtros que impediriam a ocorrência de frases malformadas (necessária para que sua definição tenha aplicação, pois, caso contrário, constituiria um círculo vicioso) defendida por Perini é contra-intuitiva: os falantes do português padrão não teriam dificuldades de reconhecer frases como *chama-me a atenção os desdobramentos* como *boas* e seriam capazes de identificar o argumento do verbo que atua como sujeito, mas as considerariam *erradas*. Por isso mesmo fazem revisão de seus textos. Trata-se antes de um problema de norma que de um problema de sintaxe. É preciso ter claro que frases agramaticais não ocorrem na língua, a não ser em erros de performance ou em estudos lingüísticos, nos quais se postulam frases inexistentes exatamente para tentar entender o funcionamento de uma língua. O que Perini está chamando de agramatical é, no mais das vezes, uma questão de aceitabilidade, o

³¹ Uma alternativa próxima da proposta de Perini seria admitir que o sujeito é um lugar sintático estabelecido pelo verbo, mesmo quando não lexicalmente preenchido (podemos postular que todo verbo tem sujeito); este lugar sintático é que estaria (ou não) em relação de concordância com o verbo. Assim, teríamos: *o* - verbo ou *SN* - verbo; nos casos de *SN*-verbo, haveria ainda a possibilidade de movimento e de intercalação de elementos (*SN* - *V*; *SN*, *x*, *V*; *V* - *SN*; e *V*, *x*, *N*, sendo *x* qualquer constituinte de nível oracional). Caberia, então, pesquisar: 1. As condições de preenchimento ou não preenchimento do sujeito; 2. as elipses "soltas" e as elipses "presas" (coindexadas). Esta proposta é exclusivamente formal e usa expedientes de que Perini lança mão em outras circunstâncias. Quanto ao caso do "sujeito elíptico" x "sujeito explícito", não se está dizendo que se trata do mesmo sujeito gramatical, mas sim de duas formas que tem *quase* a mesma interpretação semântica; as intuições captadas por sua análise continuam válidas.

que não decorre da gramática da língua, mas sim da avaliação que os falantes fazem das formas linguísticas.

É bastante razoável postular que, no que diz respeito ao padrão da escrita, não se pode propriamente falar em intuição, o que compromete sobremaneira o julgamento dos falantes quando à aceitabilidade de certos enunciados. O próprio autor reconhece esta dificuldade ao assumir que certas construções mais raras são de difícil julgamento. A descrição do padrão escrito não pode prescindir de um levantamento criterioso das formas efetivamente usadas nesta modalidade, e em seus diferentes registros. No entanto, apesar de assumir que sua concepção de padrão escrito é a linguagem usada em textos jornalísticos e técnicos, Perini não apresenta nenhum estudo sobre isto, nem sequer os casos que analisa são retiradas de textos escritos: praticamente todos os exemplos de Perini são frases típicas de linguísta, a maioria delas inspiradas em situações de cotidiano próprias da linguagem oral, o que indica que o linguísta está trabalhando com uma representação ideal do que seja a norma escrita.

A segunda opção problemática está na radical separação que faz dos componentes semântico e sintático. Tem razão o autor quando identifica que não há uma correspondência estrita entre forma e sentido, mas equivoca-se ao supor que a solução esteja na elaboração de um sistema de regras que relacione o plano formal com o plano semântico.

Coudry (1988), trabalhando com pacientes afásicos mostra que em suas estratégias de enunciação, um paciente pode lançar mão de processos de organização textual que decorrem das funções semânticas que um verbo estabelece com os elementos da oração. Assim, não é possível imaginar um conceito como o de complemento verbal desconsiderando a semântica (isto é, os argumentos projetados por sua semântica).

Franchi (1977), que recusa tanto a opção formalista quanto a funcionalista como capazes de dar conta do fenômeno linguístico, defende que os recursos expressivos que os falantes normalmente se utilizam para a identificação precisa dos objetos singulares referidos não são por si suficientes, indicando os limites de uma 'regionalidade'. Os recursos formais da língua (entre os quais se incluiriam a configuração morfológica, distribuição relativa dos morfemas, a ordem linear, as pausas, a entoação, a concordância - todos aspectos considerados por Perini) "se prestam a inúmeras 'estratégias' entre recursos concorrentes, redun-

dantes, complementares, que dispensam a linguagem de construir uma sintaxe determinada completamente” (Franchi, 1977:35). Nesta perspectiva, compreende-se por que determinado item lexical pode se comportar ora como substantivo (com função essencialmente referencial), ora como adjetivo (com função atributiva ou determinante).

É, sem dúvida, possível pensar um nível descritivo exclusivamente sintático. Mas, certamente, este nível seria muito mais abstrato e genérico do que aquele que se encontra em uma gramática de superfície, seja enquanto cálculo estrutural, seja enquanto representações de estruturas inatas que informam a faculdade da linguagem humana. No momento em que mapeia o comportamento dos itens lexicais, a análise já comporta um componente semântico inevitável.

Uma situação delicada conseqüente da opção de Perini por uma análise estritamente formal ocorre com a própria nomenclatura que adota. Que quer dizer *possessivo*, *determinante*, *quantificador*, etc? São expressões que, tanto na linguagem comum como na prática lingüística, se sustentam em definições semânticas, das quais não podem ser abstraídas. Supor uma taxionomia nestas condições é desconsiderar toda a prática científica e a própria organização da língua.

A terceira opção problemática é considerar a frase como instância máxima de análise. Trata-se, neste caso, de uma velha polêmica da lingüística contemporânea e os trabalhos na área de gramática textual, teoria da enunciação e análise do discurso, que têm insistido na limitação que este recorte implica. Uma delas o próprio autor assume, ao excluir do escopo de sua gramática as relações anafóricas, entendidas como parte do estudo dos enunciados. Ora, uma das críticas à gramática tradicional é exatamente que esta desconsidera o fato de que a língua só existe nos discursos efetivamente produzidos e que os textos se articulam, também, através de relações anafóricas. Muitas das construções que Perini considera agramaticais ganham *forma* e sentido nos textos em que aparecem. A questão não está, portanto, na discussão de se tal ou qual elemento pode aparecer em uma frase isolada, mas sim de que modo a sintaxe da língua entra na constituição dos discursos.

Travaglia: *inflação gramatical e confusão conceitual*

O trabalho de Travaglia (1996) - *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus* - resulta da tentativa de organizar diversas sugestões de reformulação do ensino de língua que se têm feito nos últimos 20 anos e apresenta-se como uma proposta de ensino de gramática desde uma “perspectiva da interação comunicativa e do funcionamento textual-discursivo da língua” (p.236). Desde o início, fica evidente que o autor elege como interlocutor o professor de língua portuguesa de primeiro e segundo grau, o que certamente explica o caráter didático e de resenha de seu livro.

Partindo do reconhecimento de que o ensino de língua tal como feito atualmente é improdutivo, artificial e sem significado para o aluno e que o ensino de gramática tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras da gramática normativa, Travaglia defende uma reformulação no ensino de modo a criar condições para que ele possa cumprir seus objetivos, assim definidos:

1. desenvolver a competência comunicativa do aluno, isto é, desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos;

2. levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão e ensinar a variedade escrita da língua, objetivo que considera mais restrito do que o primeiro, já que a variedade culta e a escrita “são formas adequadas ao uso apenas em determinados tipos de situação de interação comunicativa” (p.19)

3. Levar o aluno ao conhecimento das instituições linguísticas, da instituição social que a língua é, ao conhecimento de como ela está constituída e de como funciona (sua forma e função)

4. Levar o aluno a ser capaz de pensar e raciocinar cientificamente.

Considerando que “não há bom ensino sem o conhecimento profundo do objeto de ensino (no nosso caso, da Língua Portuguesa) e dos elementos que dão forma ao que realizamos em sala de aula”, Travaglia divide o livro em duas partes.

A primeira, dedicada à apresentação de “questões fundamentais para o ensino de gramática”, traz resenhados alguns dos trabalhos mais significativos da reflexão sobre linguística e ensino. Ai se encontram, de forma pouca articulada e nem sempre coerente, ex-

posições sobre concepções de linguagem (seguindo o modelo apresentado por Geraldini 1981), concepções de gramática (conforme Possenti 1983) e tipos de gramática (Travaglia identifica dez tipos), tipos de ensino de língua (segundo Halliday, McIntosh e Strevens, 1974), variação lingüística, e texto e discurso.

A segunda dedica-se à apresentação de um modelo de ensino de gramática “basicamente voltado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, com o auxílio de um pouco de gramática teórica e normativa” (p.108), sempre a partir de uma perspectiva textual, o que permite “que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso” (p.109).

O autor insiste repetidas vezes que todo o trabalho deve partir da realidade e dos interesses do aluno e se constituir em bases reais de interação comunicativa, em uma postura não normativista (“é preciso substituir definitivamente a idéia de uso *certo* ou *errado* pelo de uso *adequado* ou *não adequado*” - p.66), ainda que o ensino prescritivo se justifique pela importância da variedade de prestígio, “necessária à obtenção de certos benefícios dentro da sociedade em termos de promoção e mobilidade social” (p.64). Além disso, enfatiza a importância da integração das atividades de leitura (compreensão de texto), redação (produção de texto) e gramática para o sucesso dos objetivos estabelecidos.

Como se pode ver, a interpretação de Travaglia do que venha a ser gramática é bastante amplo e confunde-se com o próprio ensino de língua, abarcando, além da gramática do certo e errado, o desenvolvimento das habilidades de expressão e comunicação e o estudo metalingüístico. De fato, propõe o autor que se entenda gramática pedagógica como sendo “o conjunto de elementos da descrição da língua existentes na pesquisa lingüística que o professor considera como objetivo de atividades em sala de aula” (p.10), o que, objetivamente significa praticamente tudo o que se conhece hoje a respeito da linguagem. Esta perspectiva demasiadamente abrangente esvazia o próprio conceito de gramática e mais confunde do que esclarece a discussão sobre o objeto de ensino de língua.

Vejamos mais detalhadamente o que são as quatro gramáticas que compõem a proposta do autor.

A *gramática de uso* se definiria como um conhecimento não-consciente e implícito, portanto ligado à gramática internalizada do falante. “No ensino, ela se estrutura em ativida-

des que buscam desenvolver automatismos de uso das unidades, regras e princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua”, sendo as atividades mais comuns os “exercícios estruturais” (p.111).

Não se pode, neste caso, falar propriamente em gramática de uso, uma expressão *que* tem aparecido com alguma freqüência em trabalhos sobre ensino de língua normalmente para caracterizar um conjunto de regras de uso da língua (portanto, um tipo de gramática normativa). O que o autor está propondo é uma técnica de ensino através de exercícios de repetição que, hipoteticamente, contribuiriam para o desenvolvimento de habilidades de expressão e comunicação, para usar o conceito de Kato.

Os exemplos que oferece, contudo, apenas reproduzem o que há de pior na tradição do ensino de língua, caracterizando-se pela repetição mecânica e estando desprovidos de qualquer contexto. Por exemplo, em um exercício sugerido para “apresentar ao aluno três tipos de ‘adjetivo’ (recursos com a função de apresentar atributos/características de seres, coisas, ações, etc., ou seja, de entidades): o adjetivo, a locução adjetiva (ou sintagma preposicional), o particípio valendo por um adjetivo” (p.112), Travaglia propõem que o professor peça ao aluno que repita frases do tipo “o carro é bom”, “o carro de corrida é veloz”, “o carro batido é vermelho”.

A gramática reflexiva se caracterizaria pela explicitação do conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua, tanto os da variedade do aluno quanto os de outras variedades, permitindo “o domínio consciente do uso da língua que já domina” e “a aquisição de novas habilidades lingüísticas, através do trabalho com recursos lingüísticos que ele ainda não domina” (p. 142).

Também aqui não há porque falar em gramática, já que novamente o que se tem é uma estratégia de ensino. Trata-se de atividades de análise lingüísticas que podem, sem dúvida, contribuir para que o sujeito adquira maior consciência dos fenômenos lingüísticos, inclusive gramaticais, mas que não se confundem com a própria gramática. A proposta de refletir sobre fatos da língua que faz Travaglia tem respaldo nas proposta de ensino de português mais atuais e não há por que questioná-la. O que se questiona é sua classificação como um tipo de gramática.

A *gramática teórica* seria “uma sistematização teórica a respeito da língua, dos conhecimentos a seu respeito, construída utilizando-se uma metalinguagem apropriada segundo teorias e modelos da ciência linguística” (p.215). Coincide, assim, com o conceito de Kato.

Em sua defesa, o autor chama a atenção para o fato de que a maioria dos estudiosos são favoráveis à manutenção do ensino e repete o argumento de Perini de que “o ensino de gramática serve basicamente aos objetivos de levar o aluno a conhecer a instituição social que a língua representa e a ser capaz de pensar, racionar cientificamente” (p.216). Finalmente, reforça a tese de que o professor deve ter espírito crítico, estabelecendo uma gradação no tratamento dos fatos linguísticos e considerando a necessidade e a oportunidade de apresentação da teoria gramatical.

Ainda que indiscutivelmente se possa falar em gramática teórica, ou melhor, em teorias gramaticais, o que Travaglia apresenta não é uma gramática teórica, mas sim a defesa de seu estudo, sem, no entanto, estipular qual modelo deva ser trabalhado.

A *gramática normativa*, por fim, constitui-se como uma espécie de legislação dos usos da língua em determinadas situações. O autor insiste para que não se confunda a gramática normativa, definida enquanto um conjunto de preceitos, com a parte descritiva que normalmente acompanha os manuais tradicionais (que se caracteriza como uma teoria gramatical).

Para Travaglia, o ensino da gramática normativa “deve ser feito sempre porque representa desenvolver a competência comunicativa do aluno de forma que ele seja capaz de utilizar adequadamente também a variedade padrão culta da língua, que é uma variedade importante por seu papel e status social, inclusive de veículo, o modo escrito, de toda a produção cultural” (p. 229).

Adverte, porém, que “ao ensinar as regras da gramática normativa é preciso cuidado com as normas que se ensina e com o como isto é feito, para não levar a comportamentos e atitudes isoladas totalmente inaceitáveis com relação ao uso da língua” (p. 230), tais como a depreciação de e o preconceito contra outras modalidades linguísticas ou a suposição de que o português é um língua muito difícil.

A defesa que Travaglia faz da norma culta é idêntica a que se encontra hoje na fala de qualquer gramático. Todos concordam que a variação lingüística é um fato e que não se pode falar rigorosamente em erro, mas insistem que a modalidade culta impõem-se por razões pragmáticas e é a adequada “quando se tem de atender a normas sociais de uso em situações formais” (p. 230).

Esta defesa do ensino da chamada variedade culta e de sua estreita relação com a escrita é ingênua e escamoteia a questão político-social que subjaz ao ensino. Evidentemente, é o acesso aos bens sociais - materiais e culturais - que garantem a mobilidade social e não o domínio de uma modalidade lingüística. Pode-se dizer, ao contrário, que é este acesso que conduz à eventual incorporação de marcas lingüística de outra variedade.

A proposta de Travaglia expressa um avanço em relação à concepção do senso comum do que seja ensinar língua materna. No entanto, apresenta problemas sérios, que podem promover práticas bastante diferentes daquelas que o autor defende.

Sua caracterização de tipos de gramática tende a conduzir, apesar de todas as precauções que o autor toma, à separação das atividades em exercício com gramática de um dado tipo, reforçando a prática de desconsiderar a realidade lingüística dos sujeitos. Este risco se reforça tanto pela pouca articulação entre os tipos de gramática, quanto pela própria exemplificação do autor, toda ela em nível de frase ou fragmento de frase (ele não mostra sequer um exercício de texto real). É inadmissível que se ofereça como modelo de ensino de língua desde uma perspectiva interacionista atividades em que o aluno é requisitado a repetir o que disse o professor. Ao tentar negociar com a escola de hoje, Travaglia, mais do que contribuir para a mudança da concepção de língua e de ensino, reforça a prática fragmentária e descontextualizada do ensino de língua.

Além disso, sua tipologia promove uma verdadeira inflação terminológica que em nada contribui para o ensino de português. Efetivamente, não se pode desconsiderar que o que se tem historicamente chamado de gramática corresponde a teorias que tentam explicar o funcionamento das línguas em nível da frase e o estabelecimento de um conjunto de regras de uma língua particular. E somente recentemente, com o advento da lingüística moderna, é que estas duas faces da gramática se desvincularam, a ponto de alguns estudiosos preferirem

usar a expressão norma culta ou padrão para se referir à atividade prescritiva, reservando o termo gramática para as teorias lingüísticas.

Finalmente, e aí está o mais grave, a proposta de Travaglia não apenas mantém como coisas distintas as atividades de leitura, produção e análise lingüística, já que não oferece exemplos de articulação e mantém-se o tempo todo preocupado em mostrar como o programa atual de ensino de português pode ser aplicado de outra maneira, como sustenta a falsa idéia de que o desenvolvimento da capacidade comunicativa se dê apenas ou prioritariamente nas aulas de português.

Síntese

Pela leitura dos autores estudados, é possível encontrar regularidades significativas entre aqueles que criticam a gramática tradicional ou o modo como esta é ensinada.

Em primeiro lugar, está o reconhecimento de que a gramática tradicional é inadequada e não oferece uma descrição coerente do português, nem em sua modalidade culta, seja pelo normativismo abusivo (Perini, Câmara Jr., Travaglia), seja por suas incoerências teóricas e descritivas (Hauy, Perini, Câmara Jr.), seja ainda por sua desatualização (Perini, Lemle, Câmara Jr., Macambira, Travaglia), seja, finalmente, pela ausência de progressão de sua apresentação na prática pedagógica (Kato, Perini, Travaglia).

Apesar disto, estes autores são unânimes na defesa da legitimidade do ensino regular e sistemático de gramática, ainda que por razões diferentes: contribui para melhorar a expressão e a capacidade de comunicação (Câmara Jr., Hauy, Lemle, Travaglia); faz parte da tradição e da cultura nacional (Hauy, Perini, Câmara Jr., Macambira, Travaglia); é um objeto cientificamente relevante e pode contribuir para a capacitação do raciocínio e da prática científica (Perini, Kato, Lemle, Travaglia).

Também há consenso quanto à modalidade lingüística a ser estudada: o português culto, falado e escrito, em seu registro formal. Câmara Jr., Lemle e Perini, é verdade, reconhecem a existência de variedades lingüísticas e até aventam a possibilidade de trabalhos que se dediquem a elas, mas acabam por optar pela descrição da modalidade padrão escrita. De fato, o que propõem fazer é usar como referência a norma ideal espelhada no padrão estabe-

lecido pela gramática tradicional de orientação normativa, livre de algumas idiossincrasias e das referências literárias clássicas.

Quanto à abrangência da gramática e sua fundamentação teórica, contudo, não há consenso. Câmara Jr., dentro da tradição estruturalista, opta pela descrição da fonética e fonologia (a segunda articulação) e da morfologia (a primeira articulação), usando para tanto critérios morfossemânticos. Lemle, apoiada na corrente gerativa, propõe uma análise sintática que inclui uma caracterização do léxico e da sentença, usando critérios sintáticos e semânticos. Perini defende a análise de superfície do período, incluindo uma categorização das classes gramaticais e das funções sintáticas, em base estritamente sintática; apesar de incluir em seu esquema de gramática a fonética e fonologia, baseia-se na forma escrita, sem fazer referência aos aspectos fônicos da língua. Macambira e Huay mantêm-se dentro da Nomenclatura Gramatical Brasileira, mas enquanto o primeiro prefere uma análise de base morfossintática, sendo o critério semântico um elemento auxiliar, a segunda usa indistintamente critérios morfossintáticos e semânticos, dentro da tradição gramatical. Kato não chega a apresentar uma proposta de gramática, mas tem sempre como referência as categorias tradicionais, apenas alertando que falta acrescentar as categorias sintagmáticas (SN, SV, SAdj, Savd). O único que aventava a possibilidade de uma gramática mais ampla é Travaglia, mas todos os seus exemplos, que são muitos, limitam-se à frase ou ao sintagma.

Finalmente, cabe registrar que decorre de sua exposição que a gramática se constitui como disciplina independente nos estudos da linguagem. Perini, Kato e Lemle deixam claro que o estudo da língua não se limita à gramática e, mais ainda, que o conhecimento desta não leva necessariamente a um melhor desempenho lingüístico, tanto na oralidade quanto na leitura e na escrita. Já Câmara Jr., Huay e Macambira deixam sugerida esta possibilidade. Travaglia, apesar de argumentar favoravelmente à “integração das atividades de leitura, redação e gramática” oferece uma alternativa de trabalho em que não se vê o texto. Além disso confunde a gramática enquanto teoria com estabelecimento de uma norma, coisa que Perini, Lemle e Kato fazem questão de distinguir.

8. Sujeito da linguagem, sujeito de ensino

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica na continuidade da leitura daquela. (Paulo Freire)

Uma perspectiva totalmente diferente de entender o ensino de língua, a um só tempo operacional e reflexivo, é aquela assumida por Franchi e Geraldí, entre outros, que partem da reflexão sobre o modo como o sujeito constrói conhecimento sobre a língua.³²

Esta corrente insiste em um deslocamento radical dos papéis de aluno e professor, que deixam de ser funções que se exercem no interior da escola e passam à condição plena de interlocutores, assim como no privilégio do uso efetivo da língua, já que se só aprende uma língua na medida em que, operando com ela, comparam-se expressões, transformando-as, experimentando novos modos de construção e, assim, investindo as formas lingüísticas de significação.

A força do pensamento de Franchi e Geraldí está no fato de eles não se limitarem a propor um novo método ou novos procedimentos. Ao contrário, elaboraram suas propostas para o ensino de português a partir do estabelecimento de uma concepção de linguagem e de construção de conhecimento bastante diferente da tradicional, centradas na historicidade do sujeito e da linguagem.

Podemos identificar três pontos centrais nesta concepção, que, insistimos, é de língua e de ensino.

1. A relação do sujeito com a linguagem, destacando-se a importância das noções de trabalho e de criatividade;
2. O funcionamento da linguagem e as ações lingüísticas;

³² É possível identificar, no que diz respeito a uma concepção de linguagem como produto semideterminado e suas decorrências metodológicas para a análise do discurso e para ensino de língua, uma "escola da UNICAMP", que incluiria Franchi (1977, 1987), Osakabe (1978, 1979), Ilari (1985), Pécora (1980), Geraldí, (1984, 1991, 1996), Possenti (1984, 1988, 1996), Silva et alli (1986) e Coudry (1988). Ainda que nem todos digam respeito ao ensino (o trabalho de Osakabe (1979) enfoca a questão do discurso político, o de Coudry (1988) trata da afasia e o de Possenti (1988) investiga as questões de análise do discurso e estilo), constroem o mesmo referencial teórico. Além disso, tanto Osakabe (1978) quanto Possenti (1984) aplicaram estes referenciais em questão relativa ao ensino. Naturalmente, esta não é a única corrente entre as propostas renovadoras, nem produziu sua reflexão ao largo da lingüística contemporânea, de modo que haverá sempre articulações e intersecções com trabalhos produzidos por outros grupos.

3. As práticas pedagógicas em uma perspectiva sócio-interacionista.

A relação do sujeito com a linguagem

Retomemos a reflexão que faz Franchi sobre a linguagem. Escreve este autor, contrapondo-se a um dos princípios básicos do estruturalismo que

antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, idéias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos nossas idéias. (Franchi, 1977:25)

Vê-se, assim, que esta perspectiva descarta, desde sua origem, que se possa ver a linguagem como um objeto exterior ao sujeito, um objeto cuja apropriação pelos membros de uma comunidade tornaria possível a comunicação. Ela é constitutiva dos sujeitos que a constroem e reconstroem seguidamente em cada ato enunciativo. É através do trabalho de cada membro que ela se constitui e torna possível também a comunicação. Não se trata, contudo, de focar a língua desde uma visão subjetivista em que se valorize o ideoleto, porque tanto os sujeitos quanto a linguagem que estes constroem são objetos histórico-sociais.

Por isso mesmo é que não se pode reduzir a linguagem a um sistema formal: “a linguagem na medida em que ‘dá forma’ é bem uma atividade quase-estruturante, mas não necessariamente estruturada” (Franchi, 1977:25). Por um lado, nem todos os elementos exigidos para a interpretação dos enunciados são fornecidos pela ‘forma’ e, por outro, há sempre mais de uma possibilidade formal de produzir significações idênticas. Possenti, partindo do conceito de língua de Franchi, anota que “os inúmeros traços categoriais se prestam a inúmeras estratégias entre recursos concorrentes, redundantes, complementares, que dispensam a linguagem de construir uma sintaxe completamente determinada. Isto é, o sentido básico da expressão ‘indeterminação sintática’ refere-se à ausência, nas línguas naturais, de uma propriedade dos sistemas formais, qual seja, a de que há uma e só uma relação biunívoca entre expressões sintáticas e interpretações semânticas” (Possenti: (1988:73).

Geraldi (1991:11), por sua vez, insiste na importância da noção de trabalho: “é a dinâmica do *trabalho lingüístico*, que não é nem um eterno recomeçar nem um eterno repe-

tir, que é relevante; por ele a linguagem se constitui marcada pela história deste fazer contínuo que a está sempre constituindo”. A língua é resultado deste processo ininterrupto, sobre o qual incidem as avaliações, valorações, disputas, etc. Trata-se, assim, de um objeto heteróclito em todas as suas dimensões, donde decorre que afirmações como *a língua portuguesa* não são mais que abstrações ou idealizações redutoras, que se fazem sobre este objeto.

Disto decorre que a criatividade não está apenas ou principalmente no estilo, em uma espécie de marca individual que se sobreporia ao uso da linguagem estruturada, mas na própria atividade lingüística: “há uma atividade criativa mesmo quando a linguagem se sujeita a suas próprias regras e há criatividade na construção das expressões mais simples e diretas em cada um de nossos atos comunicativos. Há criatividade até quando nada falamos e nos servimos da linguagem no solilóquio e no silêncio da reflexão em que reorganizamos os construtos anteriores da experiência” (Franchi, 1987:13).

O funcionamento da linguagem e ações lingüísticas

A partir do estabelecimento da subjetividade como constitutiva da linguagem, Geraldi (1991) identifica três tipos de ações lingüísticas (“as ações que se fazem com a linguagem”, “as ações que se fazem sobre a linguagem” e “as ações da linguagem”), que ganham concretude nos recursos expressivos que materialmente as manifestam, através de um constante entrecruzar de possibilidades.

As ações que se fazem com a linguagem têm como pressuposto a constatação de que, ao falarem, os homens realizam mais que simplesmente enunciar alguma coisa. Na interlocução, estabelece-se um compromisso entre os interlocutores, através do qual estes constroem sistemas de referências com os quais os homens, em sua condição histórica, vêem e entendem (ou não entendem) o mundo em que vivem. Neste sentido, todo enunciado remete a um sistema de referência, em primeira instância coletivo, mas também parcialmente particular, e apresenta uma construção da realidade que, de alguma forma, interfere sobre os valores, julgamentos, opiniões, preferências que os outros tenham. Em outras palavras, “como os sujeitos não são cristalizações imutáveis, os processos interlocutivos estão sempre a modificá-los ao modificar o conjunto de informações de que cada um dispõe a propósito

dos objetos e fatos do mundo” (p.28). Os exemplos mais evidentes e mais estudados são os “atos de fala” (Grice, 1967, Searle, 1969), entendidos, nesta concepção, não mais como uma “convenção” pura, mas sim como ação de um sobre o outro.

Em suma,

os fatos, dados do mundo, trazidos para o discurso, nele exercem mais que uma simples função informativa; eles são agenciados pelo locutor em função de seus objetivos e esta ação os transforma em dois sentidos: de um lado porque são apresentados como uma construção específica do real; do outro lado porque se transformam, no discurso, em argumentos, a favor do ponto de vista que o locutor pretende defender. A consciência dos sujeitos forma-se neste universo de discurso e é dele que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão do mundo. (Geraldí, 1991:33)

As ações que se fazem sobre a linguagem, ainda que também visem o interlocutor (e, neste sentido, sejam também ações com a linguagem), caracterizam-se por voltar-se sobre a própria linguagem, tomando por objeto os próprios recursos expressivos. Elas transitam entre a forma lingüística estabelecida pelo trabalho dos falantes no processo histórico em que se inserem e a forma inusitada que se constitui no ato lingüístico, seja através de reinvenções fonéticas, morfológicas, sintáticas, seja através de deslocamentos no sistema de referências.

É imperativo não confundir as ações sobre a linguagem com o conceito tradicional de atividades metalingüísticas, ainda que estas estejam incorporadas àquelas. Neste último caso, supõe-se a ação deliberada de construir um discurso sobre a linguagem - e eventualmente até uma linguagem específica para falar sobre a língua (a metalinguagem). Já no caso das ações sobre, considera-se a ação criativa, consciente ou não, do falante ao buscar constituir sentidos para seu discurso.

Por fim, as *ações da linguagem* decorrem da própria historicidade das línguas naturais e significam tanto as restrições, os limites que as possibilidades formais estabelecem, quanto o próprio sistema de referências dentro do qual o sistema lingüístico se torna significativo. Como, entretanto, o sistema é indeterminado, o que pode estabelecer são certas regionalidades, relativamente imprecisas e de limites tênues, a partir das quais se concretizam os sentidos no discurso.

Poder-se-ia imaginar que *as ações da linguagem* seriam fundamentalmente aquelas de caráter normativo, na medida em que estabeleceriam um padrão a servir de referência aos

sujeitos quando produzissem enunciados. Os exemplos oferecidos por Geraldi desautorizam esta interpretação reducionista. Ao mostrar que a ação da linguagem se manifesta também em uma frase como *Olha, tirou o esmalte* (em que *tirar* aparece no lugar de *sair*), dita por uma criança, fica evidente que o que o autor chama de “ações da linguagem” são processos estruturais da linguagem. A ação normativa é apenas uma das ações da linguagem e, mesmo quando livre de preconceitos, caracteriza-se como um ato consciente de tentar definir um padrão lingüístico.

Assim, conclui o autor que

as ações da linguagem, quer em sentido estrito de interferência nas próprias possibilidades de percepção e de raciocínio lingüístico discursivo, quer em sentido mais amplo de constituição de um modo de ver o mundo (na construção de sistemas de referências), limitam e estabilizam formas de raciocínio e formas de compreensão do mundo. Por seu turno, as ações com a linguagem e as ações sobre a linguagem vão produzindo as possibilidades de ultrapassagem destes limites. (Geraldi, 1991:58)

As práticas pedagógicas em uma perspectiva sócio-interacionista.

A força do pensamento de Geraldi no ensino de língua portuguesa nos anos oitenta e noventa é incontestável. Sua proposta serviu de referência para projetos realizados em várias partes do país e subjaz a vários programas de ensino de português de secretarias de educação estaduais (São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Santa Catarina, entre outros) e, mais recentemente, a proposta dos “parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental” (1995).

A razão disto está na assunção radical de que toda prática pedagógica parte da palavra do aluno e da contra-palavra do professor. Se o sujeito está no centro da linguagem e a significação só se constitui no discurso, não se pode pensar o ensino da língua a partir de atividades mecânicas de repetição e reconhecimento de estruturas. Neste tipo de prática pedagógica, “institui-se uma atividade lingüística artificial: assumem-se papéis de locutor / interlocutor durante o processo, mas não se é locutor / interlocutor efetivamente. Esta artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula. (...) Tentar ultrapassar esta artificialidade é efetivamente tentar assumir-se como um ‘tu’ da fala do aluno, na dinâmica de trocas do eu/tu” (1984c:78).

Não há como deixar de registrar que na concepção de educação de Geraldi ecoa a voz inconfundível de Paulo Freire:

Enquanto ato de conhecimento e ato criador o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa que a ajuda do educador deva anular a sua criatividade e a responsabilidade na construção de sua linguagem. Tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegar o objeto com as mãos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. (Freire, 1981:43)

Admitindo que não existe separação radical entre quem ensina e quem aprende (ou, se quisermos, para retomar um aforismo de Paulo Freire, que a relação entre educador e educando é de aprendizagem recíproca), Geraldi coloca o texto, “o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém (...) e que aponta tanto para o fechamento quanto para abertura de sentidos” (1991:98), como centro de todo o processo pedagógico. Será mediado pelo textos seus, de seus colegas, de seus professores e de sujeitos do mundo que se dará o processo de construção dos saberes lingüísticos e não-lingüísticos.

Do ponto de vista do exercício efetivo da escrita, um texto pode ser definido como “uma seqüência verbal escrita coerentemente formando um todo acabado, definitivo e publicado”, que (acrescentamos) se dá a ler. E, uma vez que se produz, dentro do quadro de linguagem acima esboçado, como um discurso e se submete aos processos gerais da interlocução, “por mais paradoxal que possa parecer, um texto significa sempre uma coisa, mas esta coisa não é sempre a mesma” (Geraldi, 1981: 100 e 103).

De modo a explicitar esta idéia de texto e sua vinculação com a prática pedagógica, tomemos os exemplos que o autor oferece em artigo sobre leitura e avaliação de textos escolares (1984c).

Exemplo 34: *Um texto piolhento*

TEXTO I

A casa é bonita.
A casa é do menino.
A casa é do pai.
A casa tem uma sala.
A casa é amarela.

TEXTO II

Era uma vez umpionho queroia o cabelo
dai um emninopinheto dapasou um
umenino lipo enei pionho aí pasou
um emnino pionheto daí omenino
pegoupionho da amulhér pegoupionho
da todmundosaio gritãdo todomundo pegou
pionho di até sofinho begoupionho.

O primeiro texto foi redigido por um menino cursando a segunda série; o segundo, por um aluno que foi reprovado na primeira série³³. Obviamente, a avaliação negativa do segundo texto deve-se àquilo que a escola estabelece como correto. Desde esta perspectiva ele seria classificado como um texto pobre, ruim, errado. O primeiro, por sua vez, estaria, por este mesmo olhar, correto e de acordo com uma criança em fase de alfabetização.

No entanto, se tomarmos outra perspectiva de análise, teremos um curioso resultado: enquanto o primeiro texto usa apenas uma estrutura sintática que se repete 5 vezes sem articulação sintática ou semântica entre elas (o único elemento coesivo é a repetição de *casa*, mas, mesmo assim, a coerência fica comprometida pela falta de vínculo entre as informações oferecidas), o segundo é coeso, apresentando grande variedade sintática com encaixamento, seqüenciamento lógico e articulação espaço-temporal; enquanto no primeiro aparecem 12 itens lexicais diferentes, no segundo encontram-se 25, incluindo elementos relacionais; e, fundamentalmente, enquanto o primeiro texto não tem referencialidade (a casa de que se fala não é um objeto real do mundo nem uma projeção imaginária), o segundo constitui um história plena (inclusive divertida) para cuja produção houve um investimento subjetivo.

Obviamente, esta análise não pretende defender que a questão do domínio das convenções da escrita é insignificante; ao contrário, é preciso assumir que, na forma em que se apresenta, a história do menino piolhento perde muito de sua força, até porque sua leitura fica comprometida. O que se defende é que ela, diferentemente do primeiro exemplo, constitui um texto a partir do qual se pode estabelecer uma relação interlocutiva.

³³ Feita a adequação ao padrão ortográfico, teríamos: "era uma vez um piolho que roia o cabelo de um menino piolhento daí passou um menino limpo sem piolho aí um menino piolhento daí o menino pegou piolho daí a mulher pegou piolho daí todo mundo saiu gritando todo mundo pegou piolho daí até seu filhinho pegou piolho".

Já o primeiro exemplo, muito provavelmente, não resulta de um investimento efetivo por parte da criança nem visa estabelecer uma interlocução, a não ser na medida em que seu autor devolve à escola sua fala. Trata-se de um caso típico de aplicação do que De Lemos (1977), em sua análise de redações de vestibular, caracterizou como “estratégia de preenchimento”. Por isso mesmo, é um exemplo típico de um pseudotexto, em que o autor se anula e se nega. É evidente que a criança que escreveu *a casa* produziu-a tomando por referência os modelos escolares que lhe são oferecidos.

Sirva de exemplo a coisa que D’Olim Marote, doutor em letras, oferece às crianças como se fosse um texto de leitura em seu livro *Aquarela, Português, vol. 1*:

Exemplo 35: *Chô, chipanzé!*

O chipanzé Chuchu

Chuchu é um chipanzé.
Ele é um macaco de circo.
É do circo Chapecó.
Chuchu fuma charuto e toca chocalho.
O palhaço pede ao chipanzé:
- Dança, Chuchu, dança.
Chuchu pega um guarda-chuva, dança e pula no arame.
(Marote, 1989)

O chipanzé Chuchu é uma invenção sem nenhuma base de realidade (e sem nenhuma graça). A seqüência de fatos é puro nonsense: suas ações são motivadas não por uma lógica do enredo ou por uma referenciação do mundo físico e social, mas sim e apenas pela necessidade de ocorrências de *ch*. Além disso, apesar de as frases estarem distribuídas em linhas, não constituem uma poesia, nem caracterizam parágrafos. E, se não tem valor literário, o texto também não pode ser classificado como enciclopédico ou informativo, já que não se encontra nele nenhuma informação relevante sobre circos ou chipanzés.³⁴

A grande dificuldade do ensino tradicional está em entender que, antes de ser um corretor de exercícios de escrita, o professor se constitui na interlocução privilegiada de seus

³⁴ Infelizmente, a presença de pseudotextos e de história banalizadas e motivadas por uma apresentação de estruturas ortográficas é uma constante não só nos livros didáticos, mas também na chamada literatura infantil.

alunos. É apenas no momento em que se dispõe a ler o que estes escrevem que estará em condições de contribuir para a construção do conhecimento sobre a língua.

Assim, no lugar de exercícios artificiais em que o aluno apenas reproduz fragmentos sem sentido de discursos alheios ou identifica elementos de uma frase com base em uma teoria discutível, Geraldi propõe uma prática pedagógica centrada no tripé *produção de textos, leitura de textos e análise lingüística*.

A *produção de texto* é o lugar da subjetividade, em que “o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica” (Geraldi, 1991: 136). Trata-se, assim, de um ato sempre criativo, não na medida em que realize novas formas a cada vez, mas sim porque, no aparecimento de novas ou velhas formas e conteúdos, “o sujeito se compromete com suas palavras”.

Neste sentido, a produção de texto se realiza tanto através da modalidade oral quanto da escrita e nas diversas variedades lingüísticas do português, das quais o padrão formal escrito é apenas mais uma.

Para que este processo ocorra, é condição natural que o indivíduo ou indivíduos nele engajados tenham o que dizer ou escrever, tenham uma razão para fazê-lo e tenham para quem dizer ou escrever. Assim, tomando-se em conta as diferentes instâncias de uso da linguagem e privilegiando-se a instância pública de uso da linguagem, os sujeitos do processo pedagógico engajam-se em uma prática constante de escrita e reescrita em que cada texto terá sempre interlocutores reais e possíveis; será em função do *que dizer?* e *para quem dizer?* que se buscarão as estratégias mais adequadas.

Enfim,

centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala. (Geraldi, 1991:165)

A *leitura de textos* se faz ao mesmo tempo que as atividades de produção, sendo a contra-face imediata destas. Assim como escrevemos para que nos leiam, lemos porque queremos (ou precisamos, o que também é uma forma de querer) saber o que o outro tem a dizer, isto é, temos uma razão para ler. A leitura pode decorrer, então, da necessidade de

buscar informações, do interesse de conhecer o que um autor pensa sobre determinado assunto, para viver novas experiências, pelo puro prazer de viajar pela palavra alheia. De qualquer modo, a leitura decorre sempre de uma motivação anterior por parte do leitor.

Esta motivação deve decorrer do fato de que, ao produzirem textos, os alunos-autores desvelam categorias com que interpretam suas experiências, valores, idéias. Perguntam-se e perguntam, interpretam-se e interpretam. A leitura surge como o espaço possível de respostas, de novas interpretações, de outros saberes que, confrontados com os seus, podem permitir novas descobertas.

Cabe observar que este trabalho em que os sujeitos (seja o professor ou outra pessoa qualquer) se põem como interlocutores um da fala de outro se manifesta também através de atividades outras além da leitura.

E não há aí nenhuma ingenuidade ou populismo. Acontece que, sempre, tanto na escola como na vida, ao aprendermos uma língua, aprendemos ao mesmo tempo outras coisas através dela, já que o resultado é sempre “uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior”. Mais que isto, é muitas vezes aprendendo outras coisas que aprendemos também a falar, a ler, a escrever, uma vez que é “no sistema de referência que as expressões se tornam significativas, ignorá-las no ensino, ou deixar de ampliá-las, é reduzir não só o ensino a um formalismo inócuo. É também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica” (p.179).

A *análise lingüística*, que se caracteriza por um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, ocorre no interior das práticas de leitura e produção. A análise lingüística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, como supõem os autores de livros didáticos, mas sim como um deslocamento mesmo da reflexão gramatical, e isto por duas razões: em primeiro lugar, porque se trata de buscar ou perceber recursos expressivos e processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade lingüística; em segundo lugar, porque “as gramáticas existentes, enquanto resultado de uma certa reflexão sobre a linguagem são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer” (p.192); finalmente, porque o objetivo fundamental da análise lingüística é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas (o reconhecimento só é legítimo na medida em que participa de um processo de construção do conhecimento).

Assim, afastando-se de uma concepção em que a linguagem possa ser apreendida ou ensinada em sua totalidade, Geraldi dirá que:

A língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua apreensão demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico - resultante do trabalho discursivo do passado - é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção. (Geraldi, 1996:28)

Geraldi retoma a distinção entre atividade epilingüística e metalingüística, trazida para o debate sobre ensino de língua por Franchi (1987). Recusando a distinção de Culioli entre ação inconsciente e ação consciente, defende que as *atividades epilingüísticas* refletem sobre a linguagem tendo por objetivo “o uso dos recursos expressivos em função da atividade lingüística em que o sujeito está engajado”, enquanto as *atividades metalingüísticas* são “uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de *noções* com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (Geraldi: 1993:190).

As atividades epilingüísticas, sendo anteriores à categorização formal, não são objeto das gramáticas e, por isso mesmo, acabam desconsideradas pela prática tradicional. No entanto, “para que as atividades metalingüísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilingüísticas as tenham antecedido”. Franchi (1987:39 e 41) é categórico: “todas as primeiras séries da vida escolar deveriam estar voltadas, prioritariamente, para as atividades lingüísticas e epilingüísticas; (...) trata-se de levar o aluno desde cedo a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais.”

Obviamente, na manipulação objetiva e engajada da linguagem, em suas variedades e registros, orais e escritos, os sujeitos da linguagem constroem um saber sobre ela, tanto no que diz respeito às categorias semânticas, quanto às categorias formais. Constroem, assim, um saber que é gramatical e social ao mesmo tempo. A inclusão de vocabulário técnico (para usar a expressão de Teberosky) resulta na necessidade prática dos próprios agentes do processo pedagógico. A atividade não se caracteriza como metalingüística porque não tem por finalidade primeira a construção de uma teoria sobre a linguagem.

Não há porque temer o caos

em verde, sozinha,
antieuclediana,
uma orquídea, forma-se
(Carlos Drummond de Andrade)

O ideal do homem enciclopédico tem como elemento de identidade e de unificação de seus saberes a razão, que seria a responsável pelo funcionamento organizado e coerente das coisas, cuja lógica se compreenderia através do estabelecimento de conceitos exatos. Assim é que os gramáticos de Port-Royal creram ser possível, através de uma exposição racional, dar conta de explicar a linguagem em sua totalidade.

Naquele momento em que a racionalidade ocidental se constituía sobre a herança greco-latina e em que se reorganizavam os discursos sobre as palavras e as coisas, dissociando-as definitivamente (Foucault, 1966), a concepção predominante de linguagem correspondia à idéia de que as palavras são signos através dos quais os homens expressam seu pensamento, que se faria através da associação de conceitos em um julgamento, “pois os homens não falam apenas para expressar somente aquilo que concebem [os conceitos], mas quase sempre para expressar os julgamentos que fazem das coisas que concebem” (Arnaud e Lancelot, 1660: 28). Subjaz à hipótese racionalista da linguagem a aposta de que para cada expressão lingüística se possa encontrar uma representação de mundo correspondente e que, uma vez que as palavras não são as coisas, existem dois planos autônomos que podem ser investigados e explicados independentemente.

A gramática, inata ou adquirida, fenômeno psíquico ou psicossocial, torna-se a base formal sobre a qual se organizam os discursos. Explicar o funcionamento da linguagem seria, então, explicar o modo como expressamos nosso pensamento. O ensino da gramática, tanto das formas corretas quanto das partes do discurso, se justificaria na medida exata em que uma forma correta corresponderia a um pensamento bem elaborado.

Disto decorre a grande ilusão da escola de inspiração enciclopédica: a de que existiria, nas sociedades complexas, uma forma lingüística acabada e capaz de garantir uma comunicação clara e eficiente nas diversas situações de interação humana e que o processo de

ensino-aprendizagem suponha a existência de “um corpo de doutrina capaz de permitir uma descrição funcional-integral do saber elocucional, do saber idiomático e do saber expressivo” (Bechara, 1985:7). Esta forma lingüística seria a língua nacional, fundada em uma cultura historicamente construída e apoiada em um sistema de escrita e em um conjunto de regras relativamente estáveis, a qual se imporia naturalmente como mediadora e articuladora da diversidade regional, social, etc.

Segundo Rosemblat,

a criação de uma língua nacional normativa, expressão da história e da vida cultural da coletividade é, pois, uma criação lingüística superior. Superior em capacidade expressiva, em projeção geográfica e histórica, em riqueza verbal. Suas normas se desprendem muitas vezes, não de uma hegemonia política (a Toscana nunca a teve sobre a Itália), mas sim de uma superioridade cultural e lingüística. (Rosemblat, 1967:124)

Esta primeira ilusão se articula com três outras:

1. A ilusão de que uma língua ou uma variedade se impõem como melhor e que seu domínio garante aos indivíduos sucesso (sempre entendido como progressão na escala social) na sociedade.
2. A ilusão de que se aprende um registro - ou jargão - particular, independentemente dos conhecimentos e valores que ele veicula e das condições em que é realizado.
3. A ilusão de que o estudo da gramática tradicional permite que se expanda a capacidade comunicativa e, por extensão, o domínio de outros saberes.

A idéia de uma única linguagem redutível a uma única explicação lógica é, não obstante, questionada pelo filósofo austriaco Ludwig Wittgenstein:

Em vez de indicar algo que é comum a tudo aquilo que chamamos de linguagem, digo que não há uma coisa comum a esses fenômenos, em virtude da qual empregamos para todos a mesma palavra, - mas sim que estão aparentados uns com os outros de muito modos diferentes. E por causa desse parentesco ou desses parentescos, chamamo-los todos de 'línguas'. Tentarei elucidar isto. Considere, por exemplo, os processos que chamamos de 'jogos'. Refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, torneios esportivos, etc. O que é comum a todos eles? Não diga: 'Algo deve ser comum a eles, senão não se chamariam 'jogos', - mas veja se algo é comum a eles todos. - Pois, se você os contempla, não verá na verdade algo que fosse comum a todos, mas verá semelhanças, parentescos, e até uma série deles. Como disse: não pense, mas veja! - Considere, por exemplo, os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora passe para os jogos de cartas: aqui você encontra muitas correspondências com aqueles da primeira classe, mas muitos traços comuns desaparecem e outros surgem. Se passarmos agora aos jogos de bola. Muita coisa comum se conserva, mas muitas se perdem. - São todos 'recreativos'? Compare o xadrez com o jogo de amarelinha. Ou há em todos um ganhar e um perder, ou uma concorrência entre os jogadores? Pense nas paciências. Nos jogos de bola há um ganhar e um perder; mas se uma criança tira a bola na parede e a apanha outra vez, este traço desapareceu. Veja que papéis desempenham a habilidade e a sorte. E como é diferente a habilidade no

xadrez e no tênis. Pense agora nos brinquedos de roda: o elemento de divertimento está presente, mas quantos dos outros traços característicos desapareceram! E assim podemos percorrer muitos, muitos outros grupos de consideração: vemos uma rede complicada de semelhanças, que se envolvem e se cruzam mutuamente. Semelhanças de conjunto e de pormenor. (Wittgenstein, 193 : parágrafos 65 e 66)

Ensina Wittgenstein que aquilo a que chamamos de linguagem não pode ser reduzido a uma única coisa, já que objetivamente são muitos e dispares as manifestações e os usos lingüísticos, e é apenas por estarem aparentados entre si de diversas maneiras que permitem que se chame a todas eles de linguagem. Mais ainda, não há sequer um traço, uma propriedade, que seja comum a todas essas coisas que colocamos sob o rótulo de linguagem, mas sim “uma rede complicada de semelhanças”, constituindo uma espécie de mosaico.

Podemos dizer, então, que a linguagem não se deixa apreender através de nenhuma entrada particular e que as várias formas da linguagem se articulam em diferentes níveis e direções e se prestam a diferentes funções, construindo uma infinidade de jogos de linguagem, os quais, por sua vez, se articulam e interpenetram de muitas maneiras.

A noção de *uso* é a chave para o entendimento da idéia de jogos de linguagem. É em função dos usos da linguagem e das regras que os constituem que cada jogo se estabelece. Com “não há *um* uso mais adequado, nem um jogo de linguagem superior, todos são igualmente adequados para os fins a que se propõem”. (...) O que acontece é que nos “deixamos enfeitiçar pelo fascínio lingüístico da exatidão, e daí criamos o espírito com nossa própria linguagem” (Moreno, 1985:85 e 82).

Os homens usam as regras de várias formas em seus jogos de significação e em função de seu engajamento nas relações discursivas. As regras, por sua vez, são variáveis e dependem das condições de sua aplicabilidade e de interpretação que dela fazem usuários e árbitros. A própria transgressão da regra é parte do jogo - no futebol, por exemplo, a falta pode ser um recurso de que se utiliza o defensor para evitar que o adversário avance em direção ao gol. Além disso, são com frequência motivo de discussão, às vezes acalorada, devido às interpretações várias que se podem fazer, assim como podem não ser percebidas ou até não consignadas. Paralelamente, não se pode dizer que na língua as regras sirvam sempre a um único propósito. Por isso mesmo, não existe erro em absoluto na língua, mas apenas formas dentro de jogos simultâneos - a falta pode estar em um deles, mas seu sentido depende das convenções e da aplicação da regra.

A ilusão de uma modalidade superior de linguagem resulta da tentativa de isolar um dos jogos de linguagem e apreendê-lo totalmente em sua dimensão. A escrita e a tradição racionalista da análise das partes do discurso criaram a ilusão da percepção da totalidade de um dos jogos - a sintaxe da frase isolada de seus contextos e dos textos em que se realiza. A exaustão com que se busca classificar os vocábulos e a idéia de que a cada um pode corresponder uma descrição única e objetiva é uma das evidências maiores desta ilusão.

A sintaxe, não obstante não existe isoladamente. O que se tem de fato é uma sobreposição das substâncias cujo valor é contextualmente determinado e parcialmente sobre-determinado, de modo que há sempre uma sobra de sentido e de forma que se mantém em uma zona indefinida e que ganha especificidade no discurso. É neste sentido que se pode entender a recusa de Franchi das opções formalistas: a linguagem é indeterminada e estabelece formas provisórias a cada momento histórico em um constante fazer-se e refazer-se.

Bakhtin, cuja concepção de linguagem encerra uma radical assunção da indeterminação das formas lingüísticas - que seriam incapazes de significar por si sós - chama a atenção para o fato de que “as pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (em uma acepção rigorosamente lingüística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com ajuda de unidades da língua” (Bakhtin, 1979:297). Para este autor, toda construção de sentido se faz através da interlocução, historicamente determinada. As formas lingüísticas (“os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos a cada vez que são repetidos”) enquanto tais não passam de uma possibilidade de significação no interior de um tema concreto:

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Esta escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, as necessidades de uma temática (do objeto de sentido), do conjunto constituído de parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. Esse tipo de gênero existe sobretudo nas esferas muito diversificadas da comunicação verbal oral da vida cotidiana (inclusive em suas áreas familiar e íntima). (Bakhtin, 1979: 301)

O sentido, assim como as formas que permitem a construção dos mais variados enunciados, não nasce de um sujeito onipotente ou abstrato (“um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear” - p. 319). Ao contrário, todo sentido se forma em situações históricas concretas, de modo que

“qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 1978:279).

O conceito de gênero em Bakhtin é muito mais abrangente do que pressupõem as classificações tradicionais e serão tantos quantas forem as situações de uso da língua, podendo, neste sentido, ser comparado à noção de jogos de linguagem de Wittgenstein. Individualmente, cada gênero conforma a linguagem de uma certa maneira: “uma dada função (científica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico” (p. 284). A imbricação dos gêneros, deliberada ou casualmente, conduz sempre a novas possibilidades, de maneira que “os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ser longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero” (p. 285).

É esta percepção aguda da relação dialética entre discurso e história que permite a Bakhtin concluir que:

a língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.

Portanto,

ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. (Bakhtin, 1979: 127 e 282).

Duas teses fundamentais para o ensino de língua, contrapondo-se àquilo que se tem entendido como ensino de gramática, resultam deste raciocínio:

1. Em não havendo uma modalidade superior unificadora, *não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar a norma culta enquanto expressão do que seria o português padrão*, conforme tem afirmado a maioria dos trabalhos recentes sobre ensino de português.

Conforme tentamos mostrar no decorrer deste trabalho, a idéia de que cabe à escola o ensino do português padrão resulta de uma confusão entre o que se entende por português padrão, ou norma culta, e as formas e discursos da escrita. Desde Saussure, está claro para os que estudam a língua sem preconceitos, que a forma essencial da linguagem humana é a fala.

A escrita caracteriza-se como um sistema simbólico secundário (no sentido que resulta de outro sistema simbólico) com uma longa história de constituição e relação com a fala. Em consequência do modo como se constituiu, é uma modalidade específica, com regras próprias relativamente convencionalizadas e, neste sentido, não corresponde a nenhuma das variedades lingüísticas do português, ainda que interaja com elas e guarde maior relação de semelhança com a norma culta. O domínio da escrita, muito mais que o conhecimento de regras de uso, implica o conhecimento de certas formas de discursos e o acesso a certos bens de cultura. Foi devido aos saberes que veiculam e ao valor social que lhe foi agregado que a escrita se transformou em paradigma de correção de todas as formas de fala.

A insistência de que compete à escola o ensino da chamada norma culta articula-se com três noções que não se confirmam na análise das práticas sociais: a de que a ação normativa tem por finalidade maior evitar a corrupção e a de gradação da língua nacional; a de que a norma é própria de certas relações sociais mais formais, de modo que seu não domínio implica a exclusão do sujeito destas situações; e a de que seu conhecimento garante o acesso a determinadas expressões superiores de cultura e informação.

O medo da degradação da língua nacional é consequência de uma concepção equivocada e autoritária de como se dão os acordos lingüísticos em uma dada sociedade. A unidade e da diversidade lingüística decorrem muito mais do modo como as sociedades se organizam e repartem seus saberes e valores, particularmente os bens materiais e estabelecem as relações sociais, inclusive de poder.

Nem a unidade política da Espanha ou da França resultam de uma unidade lingüística, nem a unidade lingüística brasileira decorre da ação normativa. Enquanto produto das interações sociais e históricas, a língua prevalece ou se modifica em função de exigências pragmáticas e da história cultural de cada comunidade, não havendo razão objetiva para supor que o caos possa se instaurar se se afrouxarem as amarras normativas. As regras, esti-

los e gêneros, assim como os dialetos e jargões, se constituirão e se sustentarão independentemente da ação coercitiva da escola ou de outra instância pela simples razão de que elas são do interesse da sociedade. Objetivamente, os meios de comunicação de massa e as instâncias privadas têm um papel unificador, ao contrário do que pensam alguns críticos, muito maior do que a escola ou os compêndios gramaticais.

Quanto à questão da exclusão, é preciso ter claro que não é lingüística, e sim sócio-histórica. Se não há propriamente erro lingüístico, como demonstram cabalmente os estudos da sociolingüística, o que se costuma chamar de erro é uma avaliação negativa que um falante, ou um grupo de falantes, faz do que o outro diz. Como em uma determinada comunidade, particularmente no caso de sociedades complexas, há sempre mais de uma variedade com que o sujeito interage e a chamada norma culta é a variedade lingüística própria dos segmentos mais favorecidos, esta tem maior prestígio e menos formas estigmatizadas.

A questão das situações em que se exige o registro formal culto também não se resolve com o ensino da norma culta. Em primeiro lugar, porque na maioria dos casos não se trata de um nível de registro, mas sim de um jargão particular, um gênero discursivo, que se destaca das formas regulares padrões, inclusive daquelas identificadas próprias como da norma culta. Trata-se, em outras palavras, de registros especiais, cujo domínio faz com que o sujeito seja identificado com determinado grupo social ou com determinada atividade ou profissão e que se adquira exatamente na convivência com seus discursos. Isto vale tanto para um jargão valorizado - a linguagem jurídica por exemplo - , quanto para um jargão estigmatizado - a gíria dos malandros. É absolutamente falsa a idéia de um único padrão formal ou superior que se sobreporia às diversas variedades.

Se se quer efetivamente modificar a situação de marginalização e exclusão de determinados segmentos sociais é preciso assumir que é não o domínio de uma variedade lingüística que permite o acesso ao conhecimento, mas sim que, como demonstra a análise da escrita que fizemos, é o acesso à cultura e informação que amplia o conhecimento lingüístico. Enfim, reconhecer que o preconceito contra determinadas modalidades e formas de expressão é consequência dos processos de exclusão e estigmatização sociais e que o estudo da língua e da escrita deve necessariamente passar pela recusa de todo e qualquer preconceito lingüístico. Em outras palavras, assim como não se admite em uma sociedade democrática

dizer ao sujeito que deve mudar de cor ou de sexo para não sofrer preconceito e ter melhores oportunidades sociais e profissionais, não faz sentido o usar o argumento do preconceito lingüístico para justificar o privilégio de uma modalidade lingüística.

Trata-se, isto sim, de *garantir a todos o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela*. Para tanto, deve estar claro que o ensino da escrita não se confunde com o mero ensino de regras de uso (ainda que, em alguma dimensão, o pressuponha) e, muito menos, com o ensino da norma culta. O acesso à escrita implica o reconhecimento de formas de discurso e o domínio de sistemas de referência específicos.

2. O estudo formal da linguagem não se confunde com a apresentação sistemática de uma teoria gramatical.

A defesa do ensino sistemático da gramática articula-se com a idéia de que o domínio efetivo e ativo da língua implicaria o domínio de uma metalinguagem e que o conhecimento teórico da linguagem favoreceria a expansão da capacidade comunicativa e, por extensão, de outros saberes. O privilégio da gramática tradicional decorreria do fato de que esta, diferentemente do que ocorre com os estudos da lingüística moderna, se constituiria em “um corpo de doutrina capaz de permitir uma descrição funcional-integral do saber elocucional, do saber idiomático e do saber expressivo”.

Isto é duplamente falso. Em primeiro lugar, porque o trabalho descritivo da gramática tradicional, circunscrito a determinados usos da linguagem e ao nível do período, só poderia ser considerado coeso no interior do jogo que a própria tradição constituiu. Em segundo lugar, porque nem isso ocorre, já que, como demonstrou Huay (1986), a própria gramática tradicional apresenta uma inconsistência teórica e falta de consenso suficientes para que mesmo os que a abraçam sintam necessidade de elaborar uma gramática-padrão.

Reconhecer a importância do ensino de língua na escola como forma de desenvolvimento de habilidades e raciocínio, de formulação e testagem de hipóteses ou, até mesmo, de um conhecimento metacognitivo não significa nem a manutenção da gramática tradicional nem a sua substituição por outra mais adequada aos princípios da lingüística contemporânea.

O conhecimento lingüístico é consequência da experiência social e do acesso aos bens sociais e não da aprendizagem de uma metalinguagem. É vivenciando uma prática si-

gnificativa que se aprendem simultaneamente o vocabulário próprio desta prática e o universo de referências que o informa. Querer defender o contrário é o mesmo que supor que é possível aprender a terminologia da clínica médica antes ou independentemente de aprender a própria clínica. Em outras palavras, não se aprende uma linguagem técnica para poder acessar um conhecimento; ao contrário, é na convivência com o conhecimento que se adquire, eventualmente, o domínio de uma linguagem técnica.

Isto não quer dizer que a reflexão sobre a língua não seja relevante. O conhecimento lingüístico, em uma sociedade letrada, não se restringe ao uso prático da língua; há um saber social e histórico produzido sobre a língua, cujo domínio pode ser útil para operar com e sobre a língua. Sendo um objeto historicamente construído, a língua nacional é plena de valores e sentidos, e a percepção aguda das construções destes valores (preconceito, exclusão, elitização, apropriação), o reconhecimento da variação, o entendimento dos diferentes registros e o lugar da norma padrão, a convivência com a literatura e a cultura nacional e universal, o domínio dos diferentes níveis de estrutura - tudo isso exige um sujeito que, além de usar a língua, saiba como estes processos ocorrem.

Ademais, conforme Possenti:

falar contra a 'gramatiquice' não significa propor que a escola seja só 'prática', não reflita sobre questões de língua. Seria contraditório supor esta atitude, principalmente porque se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. (Possenti, 1996:56).

Trata-se, então, de redefinir o princípio básico em que se dá esta atividade e, ao invés de defender a exposição de um corpo coeso, assumir a diversidade e dispersão de conhecimentos sobre a língua e que os saberes necessários em cada caso se definem em função das próprias práticas e indagações que fazem os alunos.

Estabelecido que nossa finalidade é oferecer ao aluno a possibilidade de elaborar *um conhecimento sobre a língua*, a questão não mais se limita à apresentação formal de uma gramática do português. É a linguagem como um todo que passa a ser objeto de indagação e pesquisa, incluindo-se no estudo da língua aspectos que não estão incorporadas na prática tradicional: a historicidade das línguas; sua funcionalidade (não se trata apenas de listar funções da linguagem, a partir deste ou daquele teórico, mas de desenvolver a própria reflexão que se organiza na análise dos usos da linguagem); a variação lingüística (os diversos

tipos de registro, os diversos dialetos, as diversas condições e situações de uso da língua); os gêneros do discurso, a anáfora e a dêixis, a noção de escopo, etc.; e rever outros: as bases formais e semânticas das relações argumentativas, os sistemas de construção lexical e sua relação com a gramática internalizada, etc.

Não se depreenda, contudo, do que se disse acima que a questão do ensino se resolva com uma nova lista de conteúdo ou com o acréscimo de novos tópicos aos já existentes, até porque, conforme anota Silva ao desenvolver uma análise crítica da *Nova Gramática do português contemporâneo*, de Cunha e Cintra (1985), “a conjugação do *velho* ao *novo* não parece ser o melhor caminho para uma renovação da gramática de uma língua” (Silva, 1989:63). É o próprio acesso aos bens de cultura e a prática efetiva de leitura e produção de textos que definirão os tópicos a serem trabalhados. As formalizações teóricas e as metalínguas correspondentes se estabelecerão em função desta definição. O fato de ainda não haver consenso social em torno de que questões são relevantes no estudo formal da língua na escola regular não significa que se deva manter como referencial teórico a gramática tradicional.

De qualquer modo, o conhecimento teórico sobre a língua não se mistura com seu conhecimento efetivo e operacional. Ao apresentar uma proposta de gramática que incorpore o saber lingüístico contemporâneo, Lemle reconhece que “conhecer a mecânica do automóvel não faz saber dirigir, conhecer os princípios da física em jogo não faz saber andar de bicicleta, e saber teoria musical não faz saber cantar; (...) podemos conhecer academicamente a gramática de uma língua sem sermos capazes de pronunciar nessa língua uma mensagem banal sequer (Lemle, 1984: 89 e 90). Noam Chomsky, em suas “Conferências de Manágua”, argumenta que “a aprendizagem tem de vir de dentro das pessoas; você tem que querer aprender. Se quiser aprender, você vai aprender, pouco importando quão ruim os métodos sejam” (Chomsky, 1986: 182).

As duas teses que apresentamos têm, como tudo que se apresenta para o debate, o risco de serem mal entendidas. Especificamente, destacamos o risco de que serem interpretadas como uma forma de radicalismo inconseqüente, que recuse qualquer prática articulada com vistas ao estabelecimento de saberes organizados, e o risco de serem usadas para justificar práticas voluntaristas, em que se nega a realidade social. Tanto uma como outra leitura

decorrem, certamente, da diversidade ideológica e da existência de projetos de ensino comprometidos com interesses políticos e econômicos particulares. Esperamos que a argumentação que apresentamos no desenvolvimento deste trabalho desautorize tanto uma como outra interpretação.

Outro risco, mais grave porque sustenta o preconceito, é a negativa das teses apresentadas sob a alegação de que um ensino que negue o preceptismo e a apresentação de um ideal lingüístico conduziria ao caos. A estes, mais temerosos, defensores da ordem bem estabelecida, responde Paul Feyerabend: "Não há porque temer que a decrescente preocupação com lei e ordem na ciência e na sociedade - que é característica deste tipo de anarquismo - venha a conduzir ao caos. O sistema nervoso é demasiado bem organizado para que isso venha a ocorrer".

Vale explicitar, a título de advertência, que a atividade crítica, para que possa cumprir seu papel, exige uma radicalidade que nem sempre corresponde à situação imeditada vivida por nós. Esta assunção é particularmente significativa no caso das práticas de ensino, que expressam inevitavelmente o jogo de tensões e contradições sociais e se fazem objetivamente a partir dos sujeitos históricos envolvidos no processo. Qualquer proposta de ensino renovador nos limites da escola de hoje, que não é a escola que queremos, se desenvolve dentro de um quadro de tensões que obriga seus agentes a um constante fazer e refazer prático não pode desconsiderar as necessidades e demandas socialmente dadas, que incluem a negociação com as práticas e saberes do ensino tradicional. Esta disputa, contudo, só será produtiva se não perder sua dimensão crítica, sua inquietude e insubordinação.

BIBLIOGRAFIA

- Abramo, C. W.** 1995. "Irracionalismo e informação". In jornal *Folha de São Paulo*, 12/07/95, p. 3.
- Abramovich, F.** 1996. "Beijos no mar". In *Vamos Nessa*, São Paulo, Atual.
- Achard, P.** 1987. "Um ideal monolíngüe". In Vermes, G. E J. Boutet (orgs.), *Multilingüismo*. Campinas, Editora da UNICAMP.
- Albano, E. C.** 1990. *Da fala à linguagem tocando de ouvido*. São Paulo, Martins Fontes.
- Andrade, O.** 1927. *O primeiro caderno do aluno de poesia Oswald de Andrade*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- Andrade, M.** 1922. *Paulicéia desvairada*. São Paulo, Círculo do Livro, s/d.
- Arroyo, M. G.** 1992. "Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica". In *Em aberto*, ano 11, n. 53, março de 1992. Brasília, INEP.
- Auroux, S.** 1992. *A revolução tecnológica da gramaticalização*. Campinas, Editora da UNICAMP. (ed. bras.).
- Arnauld & Lancelot.** 1660. *Gramática de Port-Royal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- Abaurre, M. B. M.** 1995. "Vestibular Discursivo da UNICAMP: um espaço de interação entre a universidade e a escola". IN *Ensaio*, n. 9, vol. 3, out./dez. 1995. Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio.
- Abaurre et Alii.** 1993. *Vestibular UNICAMP: redação*. São Paulo, Globo.
- Abaurre, M. B. M. & Possenti, S.** 1993. *Vestibular UNICAMP: língua portuguesa*. São Paulo, Globo.
- 1994. "Língua Portuguesa". In *Vestibular UNICAMP: questões comentadas do vestibular 94*. São Paulo, Globo.
- 1995. "Língua Portuguesa". In *Vestibular UNICAMP: questões comentadas do vestibular 95*. São Paulo, Globo.

- Azevedo, D. G.** 1992. *Festa das palavras, vol. 1*, edição renovada. São Paulo, FTD.
- Azevedo, L. F.** 1989. "Criações e recriações de palavras em redações de universitários e pré-universitários". In DELTA, Vol. 5, n.1, 1989, São Paulo, EDUC.
- Barros, E. M.** 1985. *Nova gramática da língua portuguesa*. São Paulo, Atlas.
- Bakhtin, M.** 1978. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1981.
- 1979. "Os gêneros do discurso". In *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes. 1992.
- Batista, A. A. G.** 1996. *Sobre o ensino de Português e sua investigação: quatro estudos exploratórios*. Tese de doutoramento, Faculdade de Educação - UFMG.
- Bassetto, B. F. & Murachco, H. G.** 1992. "Prefácio à edição brasileira, nota prévia e notas à gramática de Port-Royal". In *Gramática de Port-Royal*, São Paulo, Martins Fontes,
- Bechara, E.** 1979. *Moderna Gramática Portuguesa*. São Paulo, Nacional.
- 1981. "O ensino de gramática: opressão? Liberdade?". In Boletim da ABRALIN, n.1, dez./1981.
- 1985. *Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo, Ática.
- 1992. "O lingüístico e o pedagógico nos textos de leitura". In Kirst, M. H. B. *Lingüística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre, Mercado Aberto.
- Bonazzi, M. e Eco, U.** 1972. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo, Summus editorial, 1980
- Benjamin, W.** 1936. "A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução". In *Benjamin, Habermas, Horkheimer, Adorno - col. Os Pensadores*. São Paulo, Abril, 1983.
- Borges, J. L.** 1942. "Funes, memorioso". In *Ficcões*, Rio de Janeiro, Globo, 1989.
- Britto, L. P. L.** 1983. "Em terra de surdos-mudos (sobre as condições de produção de textos escolares)". In *Trabalhos de Lingüística Aplicada, n. 2*, Campinas, IEL/ UNICAMP.
- 1988. *O Relatório Pinotti e a doença de Trancredo; Medicina e Discurso*. Campinas, Papirus.

- 1990. "A redação: essa cadela". In *Leitura: Teoria & Prática*, n. 15, julho de 1990. Porto Alegre, ALB / Mercado Aberto.

- 1994. "Sobre a leitura na escola: 5 equívocos e nenhuma solução". In *Cadernos* n. 21, Florianópolis, Centro de Ciências da Educação/UFSC.

Britto, L. P. L. e Abreu, M. 1995. "Prefácio a *Leituras no Brasil*". In Abreu, M. (org.) *Leituras no Brasil*, Campinas, ALB/Mercado de Letras.

Câmara Jr., J. M. - 1966. *Problemas de lingüística descritiva*. Petrópolis, Vozes, 6ª ed. 1973.

- 1970. *Estrutura da língua portuguesa*, Petrópolis, Vozes

- 1975. *História da lingüística*. Petrópolis, Vozes.

- 1977. *Dicionário de lingüística e gramática*. Petrópolis, Vozes.

Cagliari, L. C. 1992. "Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais". In Ilari, R. (org.) *Gramática do português falado, vol. II: níveis de análise lingüística*. Campinas, Editora da UNICAMP.

Castilho A. T. 1991. (org.) *Gramática do português falado, vol. I: a ordem*. Campinas, Fapesp/Editora da UNICAMP.

Castilho A. T. 1993. (org.) *Gramática do português falado, vol. III: as abordagens*. Campinas, Fapesp/Editora da UNICAMP.

Castilho A. T. e Basílio M. (orgs.) 1996. *Gramática do português falado, vol. IV: estudos descritivos*. Campinas, FAPESP/Editora da UNICAMP.

Cegalla D. P. 1989. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 31ª edição.

Cesar, L. C. et alii. 1993. *Vestibular UNICAMP: física*. São Paulo, Globo.

Chartier. R. 1994. *A ordem dos livros*. Brasília, Ed. da UNB.

Chomsky, N. 1966. *Lingüística cartesiana*. São Paulo, Vozes, 1972.

- 1986. *Knowledge of Language - its nature, origin and use*. New York, Praeger.

- 1988. *Language and problems of knowledge: the Managua lectures*. Cambridge (MA), MIT press.

Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna 1986. *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa - relatório conclusivo*. Brasília, Ministério da Educação.

Coudry, M. I. H. 1988. *Diário de Narciso - discurso e afasia*. São Paulo, Martins Fontes.

Cunha, C. 1972. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, MEC/FENAME.

Cunha, C. & Cintra, L. 1985. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

Decrosse, A. 1987. "Um mito histórico, a língua materna". In Vermes, G. E. Boutet, J., *Multilingüismo*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1989.

De Lemos, C. T. G. 1977. "Algumas estratégias". In *Cadernos de Pesquisa*, n. 23. São Paulo, Fundação Carlos Chagas.

Ernani T. e Nicola, J. 1996. *Redação para o 2º grau*. São Paulo, Scipione.

Faraco, C. A. 1986. "Considerações sobre a sentença imperativa no português do Brasil". In *DELTA*, Vol. 2, n.1, 1986, São Paulo, EDUC.

Faraco, C. E. e Moura, F. M. 1994. *Gramática*. São Paulo, Ática, 7ª ed.

Feyerabend, O. 1975. *Contra o método*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1989.

- 1979. "Consolando o especialista". In Lakatos, I. & Musgrave, A. *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo, Cutrix.

Ferreiro, E. 1985. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo, Cortez.

Flora, A. e Ruth R. 1994. *Escrever e coçar é só começar*. São Paulo, FTD, s/d.

Foucambert, J. 1989. *A leitura em questão*. Porto Alegre. Artes Médicas. 1994.

Foucault, M. 1966. *As palavras e as coisas*. São Paulo, Martins Fontes, 1981.

- 1971. *A ordem do discurso*. Mimeo. Trad. de Sírio Possenti.

Franchi, C. 1977 "Linguagem - Atividade Constitutiva". In *Almanaque* (5). São Paulo, Brasiliense, p. 9 a 26.

- 1987. "Criatividade e gramática". In *Trabalhos em lingüística Aplicada*, n.9. Campinas, IEL/UNICAMP, p. 5 a 45

- 1991. "Mas o que é mesmo 'gramática' ". In *Lingua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*. CENP/SEE-SP.

Freire, P. 1969. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Paz e Terra, 1974.

- 1976. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo, Paz e Terra.

- 1981. "A importância do ato de ler". In Abreu, M. (org.) *Leituras no Brasil*, Campinas, ALB/Mercado de Letras.

Furlan, F. A. e Abaurre, M. L. M. 1993. *Vestibular UNICAMP: literatura*. São Paulo, Globo.

FUVEST. 1995. *Vestibular 1996: Manual do Candidato*. São Paulo, FUVEST.

Geraldi, J. W. 1981. *Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa*. Ijuí. Fidene.

- 1984a. "Concepções de linguagem e ensino de português". In Geraldi, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel, Assoeste, p. 41 a 48.

- 1984b. "Escrita, uso da escrita e avaliação". In Geraldi, João W. (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel, Assoeste, p. 121 a 125.

- 1984c. "Prática de leitura de textos na escola". In Geraldi, João W. (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel, Assoeste, p. 121 a 125.

- 1991. *Portos de Passagem*. São Paulo, Martins Fontes

- 1996a. "Questões de História e Escritas" (conferência inédita). Rio de Janeiro, PUC, 28/06/96.

- 1996b. *Linguagem e ensino - exercícios de militância e divulgação*. Campinas, ALB / Mercado de Letras.

Gnerre, M. 1985. "Linguagem, poder e discriminação". In *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, Martins Fontes.

Granger, G. G. 1968. *Filosofia do Estilo*. São Paulo, Perspectiva/EDUSP, 1974.

Grice, P. 1967. "Lógica e conversação". In Dascal, M. (org.). *Fundamentos metodológicos da lingüística*, vol. 4. Campinas, Ed. do autor.

Guimarães, E. 1987. *Texto e argumentação - um estudo de conjunções do português*. Campinas, Pontes.

- 1996. "Sinopse dos Estudos do português no Brasil: A gramatização brasileira". In Guimarães, E. e Orlandi, E. P. (orgs.) *Língua e cidadania - o português no Brasil*. Campinas, Pontes.

Harper, B. et alii. 1980. *Cuidado escola! - desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo, Brasiliense.

Hauy, A. B. 1986. *Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa*. São Paulo, Ática.

Herculano, A. 1843. *O Bobo*. São Paulo, Edições de Ouro, s/d.

Ilari, R. 1985. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo, Martins Fontes.

- 1988. "O que significa 'ensinar' língua materna?". In Sanfelice, J. L. *A universidade e o ensino de 1º e 2º graus*. Campinas, Papirus.

Ilari, R. 1992. (org.) *Gramática do português falado, vol. II: níveis de análise lingüística*. Campinas, Fapesp/Editora da UNICAMP.

Ilari, R. e Geraldini, J. W. 1986. *Semântica*. São Paulo, Ática.

Ilari, R. et alii. 1991. "Considerações sobre a posição dos advérbios". In Castilho, A. T. *Gramática do português falado - vol. I*. Campinas, FAPESP/editora da UNICAMP.

Ilari, R. et alii. 1996. "Os pronomes pessoais do português falado: roteiro para a análise". In Castilho, A. T. *Gramática do português falado - vol. IV*. Campinas, FAPESP/editora da UNICAMP.

Illich, I. 1991. "Um apelo à pesquisa em cultura leiga escrita", in David, R. & Torrance, N. *Cultura escrita e oralidade*, São Paulo, Ática, 1995.

Infante, U. 1995. *Curso de gramática aplicada ao texto*. São Paulo, Scipione.

Jakobson, R. 1960 "Lingüística e Poética". In *Lingüística e comunicação*. São Paulo, Cutrix, s/d.

Kato, M. A. 1988. "A conceituação gramatical na história, na aquisição e na escola". In *Trabalhos em lingüística aplicada*, 12. Jul./dez de 1988. IEL/UNICAMP, Campinas.

Koch, I. V. 1989. *A coesão textual*. São Paulo, Contexto.

Koch, I. V. e Travaglia, L. C. 1990. *A coerência textual*. São Paulo, Contexto.

Kuhn, T. 1979. "Lógica da descoberta ou psicologia da pesquisa". In Lakatos, I. & Musgrave, A. *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo, Cutrix.

Kundera, M. 1990. *A imortalidade*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

Labov, W. 1969. "The logic of non-standard english".

- 1972. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

- 1982. "Objectivity and commitment in linguistic science: the case of the Black English trial in Ann Arbor". In *Language in society*, vol. 11, n. 2, august 1982. Cambridge, University Press.

Leite, L.C. M. 1986. In Geraldí, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo, Ática, 1997.

Lemle, M. 1984. *Análise sintática (teoria geral e descrição do português)*. São Paulo, Ática.

- 1988. *Guia Teórico do alfabetizador*. São Paulo. Ática.

Lins, O. 1977. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo, Summus.

Louzada, M. S. O - Murrie, S. F. et Alii. 1992. *Proposta curricular para o ensino de português de 2º grau*. CENP/SEE-SP.

Lyons, J. 1970. *Introdução a lingüística teórica*. São Paulo, Companhia Editora Nacional/EDUSP, 1979.

Macambira, J. R. 1982. *A estrutura morfo-sintática do português*. São Paulo, Pioneira, 7ª edição, 1993.

Machado, J. 1994. *Manual da falta de estilo*. São Paulo, Best seller.

Marote, D. 1989. *Coleção aquarela - lingua portuguesa, 1ª série*. São Paulo, Ática, 2ª edição.

Martins, E. 1992. *Manual de redação e estilo (O Estado de São Paulo)*. São Paulo, Maltese.

Mateus, M. H. M. et alii. 1983. *Gramática da lingua portuguesa*. Caminho, Lisboa.

Meserani, S. 1980. "Apresentação à edição brasileira de *Mentiras que parecem verdades*". São Paulo, Summus Editorial

- 1989. *Redação escolar: criatividade*. São Paulo, Atual.

Ministério de Educação e Cultura. 1996. *O Ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais - versão preliminar*. Brasília. MEC.

Monserrat, R. M. F. 1981. "O ensino de gramática - liberdade ou opressão". In Boletim da ABRALIN, n.1, dez de 1981.

Moares, L. C. D. 1993. "A sintaxe na língua falada". In Pretti, D. (org.) *Análise de textos orais*, Projeto NURC, São Paulo, FELCH/USP.

Moreno, A. R. 1993. *Wittgenstein: através das imagens*. Campinas, Editora da UNICAMP.

Neves, M. H. M. 1987. *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo, Hucitec / Ed. Universidade de Brasília.

- 1990. *Gramática na Escola*. São Paulo, Contexto.

Nosella, M. L. C. D. 1981. *As belas mentiras*. São Paulo, Moares.

Oliveira, C. A. S. 1987. "A avaliação técnica ao longo do 2º grau e acesso à universidade." In *Seminários vestibular hoje*. Brasília, MEC/SESU.

Osakabe, H. 1978. "O mundo da escrita". In Abreu, M. (org.) *Leituras no Brasil*. ALB/Mercado de Letras, Campinas, 1995.

- 1979. *Argumentação e discurso político*. São Paulo, Kairós.

- 1986. "Ensino de gramática e ensino de literatura". In Geraldini, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo, Ática, 1997.

Paschoalin, M. A. 1989. *Gramática: teoria e exercícios*. São Paulo, FTD.

Pecheux, M. 1969. *Análise automática do discurso*. In F. Gadet e T. Hak *Por uma análise automática do discurso* (ed. brasileira), Campinas, editora da UNICAMP.

Pécora, A. A. 1983. *Problemas de redação*. São Paulo, Martins Fontes.

Perez, J. R. R. 1991. *Lição de português: tradição e modernidade no livro escolar*. Campinas. Editora da UNICAMP / Cortez.

Perini, M. A. 1985. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo, Ática.

-1988. Níveis de detalhamento na descrição gramatical - uma perspectiva pedagógica". In *Trabalhos de Lingüística aplicada*, n. 12, jul./dez. 1988. Campinas, IEL/ UNICAMP.

- 1989. *Sintaxe portuguesa: metodologia e funções*. São Paulo, Ática.

- 1995. *Gramática descritiva do português*. São Paulo, Ática.

Poe, E. A. (s/d) "O Barril de Amontillado", In *Poesia e Prosa*, trad. de Oscar Mendes e Milton Amado, São Paulo, Ediouro, s/d.

Poe, E. A. (s/d) "O Barril de Amontillado", In *O escaravelho de ouro e outras histórias*, trad. de José Rubens Siqueira, São Paulo, Ática, 1993.

Pontes, E. 1987. *O tópico no português do Brasil*. Campinas, Pontes.

- 1988. "O 'continuun' língua oral e língua escrita: por uma nova concepção de ensino". In *Trabalhos de Lingüística aplicada*, n. 12, jul./dez. 1988. Campinas, IEL/UNICAMP.

Possenti, S. 1983. "Gramática e Política". In Geraldí, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel, Assoeste, 1984.

- 1988. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo, Martins Fontes.

- 1996. *Por que (não) ensinar gramática*. Campinas. ALB / Mercado de Letras.

Possenti, S. e Ilari, R. 1992. "Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor". In Kirst, M. H. B. *Lingüística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre, Mercado Aberto.

Pretti, D. 1987. "Apresentação", de Castilho, A. T. e Pretti, D. (orgs.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo, T. A. Queiroz / FAPESP.

- 1989. "Norma e variedades lexicais urbanas", Castilho, A. T. (org.) *Português culto falado no Brasil*. Campinas, Editora da Unicamp.

- 1993. "A língua falada e o diálogo literário", In Pretti, D. (org.) *Análise de textos orais*, Projeto NURC, São Paulo, FELCH/USP.

Ramos G. 1938. *Vidas Secas*. Rio de Janeiro, Record, 65ª ed. 1994.

Ribeiro, S. C. 1987. "A visão de professores e alunos das IES hoje". In *Seminários vestibular hoje*. Brasília, MEC/SESU.

Ribeiro Neto, A. 1987. "O vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias". In *Seminários vestibular hoje*. Brasília, MEC/SESU.

Rodrigues, C. 1996. "Nota Preliminar à edição brasileira (adaptada) de *Revoluções da minha geração - depoimento de Hebert de Souza a Francois Bougon*". São Paulo, Moderna.

Romualdo, J. A. 1981. "Contestando a gramática". In Boletim da ABRALIN, n.1, dez de 1981.

- 1983 "Gramaticalidade aceitabilidade: uma nova reformulação do certo-errado". In *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 5. IEL/UNICAMP, Campinas.

Rosenblatt, A. 1967. "El criterio de corrección lingüística. Unidad o pluralidad de normas en el español de España y América". In *El Simposio de Bloomington*. Bogotá, Instituto Cara y Cuervo.

Rosiello, L. 1984. "Língua". In *Enciclopédia EINAUDI*, vol. 2 - *linguagem-emunicação*. Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da moeda.

Sacconi, L. A. 1990. *Nossa Gramática*. São Paulo, Atual. 15ª edição reformulada e revista

Santos, W. 1988. *A verdade sobre o vestibular*. São Paulo, Ática.

Saussurre, F. 1916. *Curso de lingüística geral*. São Paulo, Cutrix, s/d.

Savioli, F. P. & Fiorin, J. L. 1990. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo, Ática.

Searle, J. 1969. "O que é um ato de falar?". In Max B. (org.) *Philosophy in America*, (Allen & Unwin, 1965), pp. 221-39.

Silva, L. L. M et alii. 1986. *O ensino de língua portuguesa no primeiro grau*. São Paulo, Contexto.

Silva, R. V. M. 1989. *Tradição Gramatical e Gramática tradicional*. São Paulo, Atual.

Soares, M. B. 1986. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo, Ática.

- 1996. "Um olhar sobre o livro didático". In *Presença Pedagógica*, v.12, n. 12, Belo Horizonte, Dimensão.

Soares, M. B. et alii. 1994. "Relatório de avaliação dos livros didáticos de português de 1ª a 4ª séries". In *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos de 1ª a 4ª série*. FAE/MEC.

Soares, M. N. L. 1981. "O ensino de gramática - liberdade ou opressão". In Boletim da ABRALIN, n.1, dez de 1981.

Staub, A. 1992. "Perguntas e afirmações que devem ser analisadas". In Kirst, M. H. B. *Linguística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre, Mercado Aberto.

Taunay, Visconde de. 1872. *Inocência*. São Paulo, Melhoramentos, 26a. ed. 1946.

Teberosky, A. 1992. *Aprendendo a escrever*. São Paulo, Ática, 2ª edição 1995.

Teixeira, A. 1956. "A escola pública, universal e gratuita". In *Educação não é privilégio*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1977.

Terra, E. 1991. *Curso Prático de gramática*. São Paulo, Scipione.

Travaglia, L. C. 1995. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez.

Tufano, D. 1990. *Estudos de língua portuguesa: gramática*. São Paulo, Moderna.

UNICAMP. 1994. *Manual do candidato*. Campinas, Comvest.

Wittgenstein, L. 1953. *Investigações Filosóficas*, São Paulo, Abril, s/d.