

GRAMÁTICA: UM IGAPÓ ESTAGNADO À MARGEM DA LÍNGUA?

Márcia Adriana Dias Kraemer¹
marciakraemer@uol.com.br

RESUMO: Este artigo tem por objetivo observar, à luz da Lingüística Aplicada, a qual permite o apoio na Lingüística Textual e na Gramática Funcional, como se tem viabilizado o ensino de gramática para que o aluno venha a dominar as modalidades lingüísticas de expressão e se é possível trabalhar esse conteúdo de forma reflexiva. Como suporte para esta análise, apresentaremos a linha de pensamento de pesquisadores que se destacam nos estudos de língua materna, dentre eles Faraco (2003), Geraldi (2002), Possenti (2002), Travaglia (2001).

PALAVRAS-CHAVE: Lingüística Aplicada; ensino de língua materna; gramática.

ABSTRACT: The aim of this article is to observe, under the light of Applied Linguistics (which allows us to use the Textual Linguistics and the Functional Grammar as supports), how the teaching of grammar has been accomplished in order to make the student able of mastering the linguistic modalities of expression. We also tried to see if it is possible to work that content in a reflexive way. Our analysis is based on the thoughts of outstanding researchers in the studies of mother tongue, such as Faraco (2003), Geraldi (2002), Possenti (2002), Travaglia (2001).

KEY WORDS: Applied linguistics; mother tongue teaching; grammar.

¹ Mestre em Letras, concentração em Lingüística Aplicada, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR).

As reflexões voltadas para o ensino e para a aprendizagem de língua materna são inúmeras. Efeito disso, temos os estudos nas áreas da linguagem e do ensino de línguas, buscando contribuir para a mudança das práticas escolares, permitindo uma visão muito mais funcional da questão: a consciência dos fenômenos enunciativos e a análise tipológica dos textos. No entanto, para os PCNs (2000), isso não é suficiente, principalmente no que se refere à modalidade escrita, sendo o trabalho metalingüístico sobre características pertinentes de uma prática discursiva também fundamental. Tal apontamento justifica-se no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre as regularidades dos aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas.

Apesar de entendermos as atividades metalingüísticas como mais um dos suportes para o ensino de gramática, segundo os próprios PCNs (2000), ainda são comuns situações em que os professores veiculam somente concepções de linguagem como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, por meio de práticas dissociadas da realidade comunicativa do aluno. Nesse sentido, *saber gramática* corresponde a conhecer as normas estabelecidas por especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores, para *o bem falar e escrever*, dominando-as tanto nocionalmente quanto operacionalmente. Sob essa ótica, “...afirma-se que a língua é só a variedade dita padrão ou culta e que todas as outras formas de uso são desvios, erros, deformações, degenerações...”(TRAVAGLIA, 2001, p.24).

Com efeito, uma grande parte dos professores prescrevem normas ou descrevem o sistema da língua como se essa fosse um produto acabado, do qual o aluno se apropria para se comunicar, quando, na verdade, ele sofre as ações da linguagem e também age sobre a língua (GERALDI, 2002). Dessa forma, ignorando e depreciando outras variedades da língua com base em fatores não estritamente lingüísticos, esse culto à norma do *Certo* e do *Errado*, de acordo com Travaglia (2001), cria preconceitos variados, por se fundamentar em modelos, muitas vezes, enganosos, como: purismo e vernaculidade, classe social de prestígio (de natureza econômica, política, cultural), autoridade (gramáticos, bons escritores), lógica e histórica (tradição).

Para Faraco (2003), o caminho para desmitificar o preconceito em torno do ensino de gramática é entender um pouco da história desta que ele denomina como “bicho-papão” de nossa

vida, tanto nos bancos escolares quanto no papel de professores de língua materna. Desde a criação da gramática - da forma como a conhecemos hoje - pela cultura greco-romana, até a gramática das línguas modernas, seu estudo e aplicação são pontuados por fatores políticos, jurídicos, filosóficos, lingüísticos, sociais, econômicos e religiosos. Em cada momento da história, um determinado modelo de gramática é adotado, conforme o objetivo dos que dominam culturalmente o povo. Assim, se o estudo de língua entre os gregos e os romanos, por exemplo, visa ao domínio das habilidades de certos tipos de fala e de escrita, a gramática está subordinada àquele objetivo maior, subsidiando esse desenvolvimento ao fazer a reflexão sobre as estruturas da língua, sobre os padrões sociais de correção e sobre os recursos retóricos com vistas a melhor manejar a fala e a escrita.

No Brasil, segundo esse autor, consolida-se o modelo medieval de ensino de língua, instaurado no país no século XVI com as práticas pedagógicas dos jesuítas. Esse modelo é herança latina do famoso gramático Prisciano, o qual faz uma síntese em sua obra da tradição greco-romana, tornando-a o grande paradigma no que concerne à gramática pedagógica até os dias atuais. Embora seja um manancial cognitivo, esse modelo gramatical, denominado atualmente de *gramática tradicional*, para Faraco (2003), tem se mantido estagnado na prática desde a sua criação, ganhando, assim, um caráter artificial, normativo, porque se afasta da língua viva do cotidiano e só é mantido, no curso da história brasileira desde suas origens, pelo apego elitista e conservador de construir uma nação branca e europeizada, distanciando-se da população etnicamente mista e daquela de ascendência africana. Em busca da lusitanização, artificializa-se nossa referência lingüística e cria-se um distanciamento dantesco entre a norma padrão real e a norma cultuada.

Essa prática equivocada gera críticas como a de Bagno (1999), o qual discorre sobre a mitologia do preconceito lingüístico e acusa a gramática de ser um desses mitos. Na realidade, ele posiciona-se totalmente contra o ensino da gramática normativa e trabalha o seu conceito com uma metáfora: compara a língua a um rio caudaloso, longo, largo, que nunca se detém em seu curso; e a gramática normativa a um *igapó*, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, renova-se incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renovará quando vier a próxima cheia.

Em alguns momentos do discurso desse autor, percebemos o conceito equitativo entre *gramática* e *gramática normativa* como sendo um aspecto único, o que pode levar leitores desavisados à generalização falsa de que se deve abolir gramática em sala de aula. No entanto, o que provavelmente esse lingüista propõe é que reflitamos sobre o que considera gramática ideal e gramática real. A primeira diz respeito à norma culta como *deveria ser*, de acordo com as concepções tradicionais, em que o ensino, ao invés de incentivar o uso de habilidades lingüísticas do aluno, age como um inibidor do fluxo natural da expressão e da comunicação dele, criando, muitas vezes, um sentimento de incapacidade, de incompetência. A segunda, por sua vez, é considerada a gramática que rege uma modalidade de língua efetivamente falada pelas classes cultas brasileiras, a qual se distancia, para esse pensador, de um *ideal* lingüístico inspirado no português de Portugal, das opções estilísticas dos grandes escritores do passado, ou das regras sintáticas que mais se aproximem dos modelos da gramática latina.

Em vista disso, a execução de um projeto que privilegie os diversos prismas que assume a gramática de uma língua faz-se necessária à prática docente, visto que há vários tipos de gramática e ao trabalharmos cada um desses tipos, poderemos ter resultados distintos em sala de aula, atendendo a objetivos diversos.

Na linha tradicional, temos a *gramática normativa*, aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, como uma espécie de lei que regula o uso da língua em sociedade. Tudo o que está em desacordo com esse padrão é “errado” ou não-gramatical e o que está de acordo é “certo” ou gramatical. Já a *gramática descritiva* é a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (abordagem sincrônica) as unidades e categorias lingüísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de seu uso, trabalhando com qualquer variedade da língua. Conforme Travaglia (2001), é comum as gramáticas descritivas receberem nomes ligados às correntes lingüísticas segundo as quais foram construídas: gramáticas estrutural, gerativa-transformacional, estratificacional, funcional, assim por diante.

No entanto, para esse autor, o usuário da língua precisa saber muito mais do que apenas as regras de construção de frases para ter uma competência comunicativa, muito mais do que aquilo de que a teoria lingüística trata ao estudar os elementos da fonologia e fonética, da morfologia e da sintaxe. É necessário ter uma concepção de gramática que considere a língua como um

conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade, de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa na qual o usuário da língua esteja engajado, ao perceber a gramática como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais possa lançar mão ao falar e escrever.

Franchi (1991, p.54) defende a idéia de que a “ *Gramática* corresponde ao saber lingüístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”. Assim, saber *gramática* depende apenas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade lingüística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. Dessa forma, nessa concepção de gramática não há o erro lingüístico, mas a inadequação da variedade lingüística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou a inadequação do uso de determinado recurso lingüístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que será melhor alcançada usando-se outros recursos.

Por essa razão, costumamos denominar essa concepção de *gramática internalizada*, em que a linguagem é reflexo de um contexto sócio-histórico-ideológico, o qual constitui e dá forma ao que entendemos por competências gramatical, textual e discursiva, possibilitando a competência comunicativa.

É nesse contexto que se criam as condições propícias para o surgimento de uma gramática do texto/discurso, ou seja, uma gramática que se ocupa das manifestações lingüísticas produzidas pelos falantes de uma língua em situações concretas, sob determinadas condições de produção. Logo, é preciso atender às necessidades textuais em que se concretiza a comunicação. Por isso talvez não seja cabível questionar o porquê de se ensinar gramática ou para quê, mas sim como ensiná-la. Staub (1987), defende a idéia de que negar a necessidade do ensino da gramática implica a negação da própria sistematicidade da língua portuguesa. Para ele, todo ensino deve ser gramatical, porém isso não significa o domínio de nomenclaturas, de regras e de exceções, mas sim a capacidade de concatenar, de combinar, de falar, de ler e de escrever com clareza e eficiência de acordo com regras interiorizadas.

Possenti e Ilari (1987) afirmam que uma distinção clara entre os três conceitos de gramática - normativa, descritiva e internalizada - eliminará a ilusão de que *gramática* significa

uma coisa só, ou que a língua é uma estrutura uniforme. Essa noção, conforme os autores, é o primeiro passo para a criação de uma nova imagem que o professor e a sociedade fazem do ensino de língua materna.

A sugestão de Possenti (2002) é a de que, primeiro, a escola priorize o ensino de gramática, partindo da internalizada, passando pela descritiva e, se necessário, findando na normativa; segundo, o aluno domine efetivamente o maior número possível de regras, tornando-se capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias, de acordo com as exigências e convenções dessas circunstâncias. Para que isso aconteça, “o papel da escola não é o de ensinar uma variante *no lugar* de outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam *também* as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais ‘elaborada’ “. (op. cit., p.83)

Ao recuperarmos a idéia crítica de Bagno (2000), em relação ao ensino de gramática, é interessante explicitarmos que esse autor cita Perini (1997), como sendo um defensor do não ensino de gramática com a finalidade de os alunos escreverem, lerem, ou falarem melhor. Todavia, é possível perceber com maior propriedade em *Gramática Descritiva da Língua Portuguesa* a posição advogada por Perini (2000). Segundo ele, realmente o estudo da gramática não é fator único à aquisição da leitura e da escrita, mas elemento fundamental para o desenvolvimento intelectual do aluno. Esse pesquisador analisa o ensino cognitivo a partir de três componentes: o de *aplicação imediata*, o “*cultural*” e o de *formação de habilidades*.

O *componente de aplicação imediata*, para Perini (2000), corresponde aos conhecimentos que serão imediatamente úteis na vida profissional ou cotidiana dos alunos. O *componente “cultural”* é aquele em que, segundo o autor, o conhecimento não parece ter alguma aplicação visível à vida prática, mas é considerado essencial à formação do indivíduo, situando-o em relação à sociedade humana e à sua evolução em todas as áreas do conhecimento. Por fim, menciona o *componente de formação de habilidades intelectuais* de observação e de raciocínio os quais propiciam ao aluno ser um cidadão que sabe pensar por si só.

Ao analisarmos a relação da gramática com esses três componentes, percebemos o que ela tem a oferecer no âmbito de cada um. Para Perini (2000), a importância da gramática fica bem reduzida no primeiro componente, o da aplicação imediata, porém de modo algum nula. É o caso de haver necessidade de encontrar o significado de um verbo, por exemplo, no dicionário e ter

consciência de que nesse compêndio essa classe de palavras encontra-se no infinitivo e não flexionada. Ou, ainda, quando a falta de conhecimento gramatical causa embaraço na escrita, promovendo ambigüidade pelo mau emprego tanto do significado das palavras quanto da forma do texto (sintaxe, pontuação, termos com várias acepções, entre outros). Logo, o conhecimento de gramática tem aplicação imediata.

No tocante ao segundo componente, denominado por Perini (2000) como “*cultural*”, o estudo de gramática também é importante, porque é uma aplicação da lingüística, uma ciência social cujo objeto de análise é a linguagem, o mais básico dos fenômenos sociais, que permeia todas as atividades de uma sociedade. Consoante o autor, a formação gramatical é defensável no ensino básico como parte de sua formação geral. Além disso, contribui para o conhecimento da própria nação, pois é importante refletirmos realmente sobre os meandros de nossa língua, tendo consciência de que é uma das formas de nosso povo ser reconhecido como tal e um dos instrumentos pelos quais mantemos nossa cultura e identidade. Para isso, é necessário que tenhamos educação suficiente para conhecer e usar o idioma, desenvolvendo a competência lingüística, ao acessar o maior número de informações possíveis para o seu uso, transformando-nos em políglotas de nossa própria língua.

Quanto ao terceiro componente, de acordo com Perini(2000), a *formação de habilidades intelectuais* é o lugar em que os estudos gramaticais têm mais a oferecer, mas também, na prática, têm se mostrado mais nocivos. Pelo fato de as habilidade de raciocínio, de observação, de formulação e de testagem de hipóteses – *independência de pensamento* – serem essenciais para a formação de sujeitos críticos, é nesse setor que o estudo de gramática pode dar a sua contribuição mais relevante. E é justamente nesse setor que nosso sistema educacional se tem mostrado particularmente falho, uma vez que os alunos não estão sendo estimulados a desenvolver a competência de reflexão na linguagem, a organizar, a relacionar, a interpretar e a inferir adequadamente.

Muitas vezes, o próprio professor tem uma postura subserviente à autoridade acadêmica, enquadrado em um paradigma tradicional de ensino, em que a ênfase está na memorização e na conceituação. Esse professor *detentor do saber absoluto* esquece-se de que a construção do ensino é um processo e não um produto pronto, encontrado nos livros e na mente das sumidades,

e que ele deve ser um mediador do conhecimento, interagindo com seus alunos em busca da construção de significados.

Faraco (2003, p.22) posiciona-se de maneira bem clara no que concerne a essa questão:

A crítica à gramatiquice e ao normativismo não significa, como pensam alguns desavisados, o abandono da reflexão gramatical e do ensino da norma padrão. Refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio da fala e da escrita. E conhecer a norma padrão é parte integrante do amadurecimento das nossas competências lingüístico-culturais. O lema aqui deve ser: reflexão gramatical sem gramatiquice e estudo da norma padrão sem normativismo.

Logo, o estudo de gramática só poderá ajudar na formação das habilidades mencionadas, se o professor perceber essa disciplina como um momento de pesquisa e que oferece um campo privilegiado para o exercício de atividades lingüísticas. Geraldi (2002) define-as como atividades realizadas pelo usuário da língua, objetivando estabelecer uma interação comunicativa e que lhe possibilita a construção do seu texto de modo a adequá-lo à situação, aos objetivos comunicacionais, ao desenvolvimento do assunto e do tema. Conforme Travaglia (2001), pelo fato de o falante fazer, neste caso, uma reflexão sobre a língua automaticamente, em que seleciona recursos lingüísticos e os organiza na construção ou reconstrução textual, utilizando sua gramática internalizada, podemos relacionar essa prática à gramática de uso ou, conforme o autor, à *gramática implícita*.

Ainda em relação às atividades lingüísticas, Geraldi (2002) classifica-as em epilingüísticas e metalingüísticas, as quais refletem sobre a língua, com focalizações diferentes.

Nas atividades epilingüísticas, a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza, quer se refira a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos. No entanto, não haverá, nesse momento, preocupação com a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões. Nas situações comunicativas em que nos questionamos sobre qual a variante lingüística a ser utilizada, qual a adequação vocabular, as intencionalidades do texto, as possíveis inferências, entre outros, estamos utilizando conhecimentos epilingüísticos.

Travaglia (2001) afirma que essa atividade pode ser ou não consciente. Se não o for, aproxima-se da gramática de uso, se o for, da gramática reflexiva que, para o autor, consiste nas atividades de observação e de reflexão sobre a língua que tencionam identificar a constituição e o

funcionamento desta, por meio das evidências lingüísticas, a fim de explicitar como é a gramática implícita do falante.

Nesse sentido, se o objetivo é infundir maior qualidade ao uso da linguagem, percebemos a importância de desenvolver essas atividades em sala de aula, porque possibilitam o planejamento de situações didáticas que instiguem à reflexão sobre os recursos expressivos da língua, como caminho para os alunos tomarem consciência e aprimorem o controle sobre a sua produção lingüística. Assim, as atividades devem ser realizadas, principalmente, por meio de textos reais, partindo do “...pressuposto de que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais e de que os indivíduos apropriam-se dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles” (PCNs, 2000, p.43).

Quanto às atividades metalingüísticas, Geraldi (2002) define-as como aquelas que estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e da sistematização de elementos lingüísticos, não estando vinculadas necessariamente ao processo discursivo. Trata-se, dessa forma, da utilização ou da construção de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. Assim, para que se possa discutir pontuação, por exemplo, que contribui para a produção de sentidos, é necessário que alguns aspectos da língua – tais como a sintaxe – sejam sistematizados na forma de uma metalinguagem específica que favoreça o levantamento de regularidades e a elaboração de regras de pontuação, auxiliando no conhecimento *de aplicação imediata*, segundo a definição de Perini (2000).

Nessas atividades, há a análise consciente dos elementos da língua, insejando a explicitação de como esta é constituída e como funciona nas diferentes situações de interação comunicativa. Dessa maneira, Travaglia (2001) reitera que todos os estudiosos e os especialistas da língua fazem metalinguagem, assim, esta relaciona-se diretamente com o que ele denomina de *gramática teórica*, na qual os estudos lingüísticos voltam-se para a língua, buscando explicitar sua estrutura, sua constituição e seu funcionamento.

Sem dúvida, essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produção e de interpretação de textos, porque abrimos espaço para o desenvolvimento de estratégias na resolução das questões que se colocam como problemas, buscamos alternativas, verificamos diferentes hipóteses, comparamos pontos de vista. É por isso que, quando pensamos e falamos sobre a linguagem, realizamos uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise

lingüística. Dessa forma, é possível propiciar ao aluno a capacidade de mobilizar recursos lingüístico-expressivos, visando a abordar uma situação complexa.

Nesse sentido, é conveniente a nós, professores de língua materna, termos em mente que há vários tipos de gramática e que, ao trabalharmos com cada um desses tipos, teremos resultados distintos para o atendimento de objetivos diferentes. Portanto, reconhecer a suposta *crise* do ensino de língua materna é também reconhecer, sem equívocos, que o conceito de *gramática* não pode ser generalizado e tomado simplesmente como um *igapó estagnado*. Se fizermos isso, correremos o risco de desconstruir um preconceito lingüístico para construir outro: a discriminação do ensino de gramática na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 2000.
- FARACO, C. A. *Ensinar X Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?* 2003 (mimeo).
- FRANCHI, C. Mas o que é mesmo 'Gramática'? In LOPES, H. V. et al. *Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo, Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PERINI, M. A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.
- POSSENTI, S.; ILARI, R. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor. In: CLEMENTE, E.; KIRST, M. H. B. (orgs). *Lingüística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, p. 18-31.
- _____. *Gramática descritiva do português*. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2000.
- STAUB, Augustinus. Perguntas e afirmações que devem ser analisadas. In: CLEMENTE, E.; KIRST, M. H. B. (orgs). *Lingüística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, p. 18-31.
- TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.