

GRAMÁTICA ESCOLAR LINGÜÍSTICA E A RENOVAÇÃO DO ENSINO DE PORTUGUÊS

John Robert SCHMITZ*

RESUMO: A finalidade deste trabalho é analisar cinco livros importantes que abordam a problemática do ensino da Língua Portuguesa no Brasil com o intuito de contribuir para estudo e debate sobre os problemas do ensino da língua materna no país.

UNITERMOS: Norma culta; gramática escolar; planejamento lingüístico; reading; writing.

É muito salutar observar que nos últimos anos foram publicados no Brasil vários livros sobre um problema brasileiro de primeira ordem: o ensino da gramática na escola e a relação da gramática escolar com a lingüística. Trata-se de uma tentativa de redefinir o papel da gramática nas escolas públicas e particulares do país, desde o pré-primário até o nível superior. Os livros abaixo arrolados visam a repensar a gramática e a redefinir os objetivos do ensino da língua pátria:

Bechara, E. *Ensino da Gramática: Opressão? Liberdade?* São Paulo, Editora Ática, 1985.

Cunha, C. *A Questão da Norma Culta Brasileira.* Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro Ltda., 1985.

Luft, C. *Língua e Liberdade: Para Uma Nova Concepção da Língua Materna.* Porto Alegre, L&PM Editores Ltda., 1985.

Perini, M. *Para Uma Nova Gramática do Português.* São Paulo, Editora Ática, 1985.

Soares, M. *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social.* São Paulo, Editora Ática, 1986.

* Departamento de Lingüística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP – 13081 – Campinas – SP.

No que se segue, pretendo tecer comentários sobre estes cinco livros. Minha motivação para realizar esta tarefa se deve ao fato de que considero as idéias e colocações contidas nos referidos livros importantes no que diz respeito à reforma do ensino do português, todos eles pontos de partida para reflexão, análise e debate. Todos os autores estão preocupados com o ensino do português. Para alguns (Cunha, Bechara) o ensino da “norma culta” deve ser enfatizado, para outros (Perini, Luft) esta norma culta é considerada um conjunto de regras artificiais, uma coleção de sanções ou proibições que nada têm a ver com o uso corrente. Outra autora (Soares) vê a norma culta como um instrumento que é utilizado por um grupo dominante para impor seu controle sobre grupos dominados.

Dividirei este trabalho em quatro partes de acordo com os temas que parecem surgir dos cinco livros sob apreciação. Na primeira parte, estudarei a problemática da identificação de uma norma padrão e o papel que o referido padrão deve ou não ter nas escolas primárias, secundárias e inclusive nos estabelecimentos de ensino superior. Na segunda parte, examinarei os comentários feitos a respeito da polêmica “Liberdade *versus* Opressão”, controvérsia essa ocasionada por diferentes visões da função da linguagem na sociedade. Na terceira parte, deparar-me-ei com a visão da escola desejada pelos autores – uma escola tradicional ou uma escola transformadora, revolucionária e inovadora.

No decorrer do trabalho pretendo examinar o que se quer dizer por transformação. Na quarta parte apresentarei uma série de recomendações que decorrem da minha leitura dos cinco livros.

1. NORMA CULTA, GRAMÁTICA ESCOLAR E O ENSINO DE PORTUGUÊS

De uma leitura do livro *A Questão da Norma Culta Brasileira*, de autoria de Celso Cunha, um dos poucos estudiosos do problema da norma no Brasil, pode-se cotejar vários sentidos do termo *norma*, tais como norma única (p. 56), norma objetiva (p. 50), norma prescritiva (p. 44, 54), norma arcaizante (p. 35), norma purista (p. 35, 85), norma idiomática (p. 20, 78, 79), norma histórico-literária (p. 28), norma culta (p. 85), normas lingüísticas (p. 56), normas tradicionais (p. 27), norma estável (p. 66), norma sintática (p. 37) e norma culta oral (p. 23).

Esse grande número de acepções de “norma” mostra a complexidade do conceito, pois esta palavra significa coisas diferentes para diferentes pessoas. A lingüística estrutural, especialmente a escola norte-americana, não deu muita atenção ao estudo da norma. Outras escolas, tais como a Escola de Praga, e em particular lingüistas como Mathesius, Hjelmslev e Coseriu dedicaram muito trabalho ao estudo da norma.

Nos Estados Unidos, Garvin¹⁴ é um dos poucos lingüistas que divulga o trabalho dos lingüistas da Escola de Praga. Foi ele que traduziu do tcheco um trabalho importante desta Escola, “*General Principles for the Cultivation of Good Language*”¹⁴.

Graças à publicação recente de uma coletânea intitulada *La Norme Linguistique*, uma grande lacuna na área de estudos sobre a norma foi preenchida. Da autoria de Bédard e Maurais³, o referido volume contém mais de trinta trabalhos sobre a problemática da norma através dos tempos e nos dias de hoje. Repleto de conhecimentos advindos de ciências do homem, tais como a sociologia, a antropologia e a lingüística, o referido volume tem trabalhos sobre diversos aspectos da norma de Valdman³⁰, Lara¹⁹, G. Gagné¹³ e muitos outros. Para Lara¹⁹ no artigo “*Activité normative, anglicismes e mots indigènes dans le Dictionario del Español de México*”, o referido autor observa a polissemia da palavra *norma*. No primeiro sentido a norma é o “dever ser”; trata-se da regra que dirige a atividade, isto é, o modelo de qualquer coisa. No segundo sentido a norma representa o que é corrente, costumeiro, “*o que existe e o que é descrito como tal sem estabelecer uma relação com sua regra*” (trad. nossa). A primeira definição posta por Lara é a concepção que Cunha tem deste termo “norma”. Para Cunha, a norma é equivalente à língua culta. Cunha faz um apelo para a diminuição do estado de ignorância no estudo da língua culta pedindo que a língua culta seja mais estudada e que sejam elaborados “métodos” mais adequados para o ensino da língua culta. Pode-se perguntar o que é realmente a língua culta? Como seriam os métodos utilizados? E por que não se cogita de propor métodos para o estudo dos dialetos regionais, a fala urbana proletária, a língua coloquial ou informal? Cunha observa que existe confusão entre o que significa “norma purista” e “norma culta” (p. 85), mas não há nenhuma tentativa de definir estes termos.

Uma dificuldade com os estudos sobre a norma culta é a expectativa de que falantes desta variedade sempre falam de uma maneira formal ou elaborada, nunca recorrendo à gíria e sempre obedecendo às regras que se encontram nas gramáticas de referência.

Quanto ao Projeto NURC (Projeto de Estudo Conjunto e Coordenado de Norma Lingüística Oral Culta de Cinco das Principais Capitais Brasileiras), Cunha explica que houve mal entendimento por parte de alguns professores, pois pensaram que a finalidade do Projeto fosse a fixação de normas, quando na realidade o objetivo do referido Projeto, de acordo com Cunha, é a “observação de normas” quer na língua escrita quer na língua falada. Acho que estudos sobre a linguagem culta são necessários, mas também considero importante a elaboração de descrições sobre a língua coloquial e a língua popular.

Observa-se, à guisa de exemplo, uma descrição da norma culta do Projeto NURC por parte de Castilho e Preti⁵ e um apelo para o estudo da língua popular oral, por parte de Araújo¹.

Uma análise dos dados apresentados por Castilho e Preti no livro *A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo* (vol.i-elocuções formais) mostra que falantes rotulados como “cultos” utilizam no seu português estruturas como “cadê o segundo ano” (p.63), “Ah, hoje tem prova” (p. 63), “Agora me diga uma coisa”, “O que a gente encontra são desenhos” (p. 57), “então o pagamento um cara que ganha mil e duzentos e outro dez mil” (p. 40), “Se ele não receber no dia seguinte (risos) está

frito” (p. 53), estruturas essas que muitos relegariam a um português coloquial. Não é uma questão de uma linguagem culta ou “inculta”, pois a situação ou contexto é o fator que determina o tipo de linguagem. A norma é realmente uma questão de estilo; todos os falantes modificam o seu estilo, isto é, a sua maneira de falar, dependendo do contexto ou da situação na qual se encontram.

Numa situação formal, numa entrevista para um emprego, no fórum, numa repartição pública, um determinado falante fala diferentemente do quealaria quando ele está em casa com os familiares ou numa cantina com amigos ou colegas.

Cunha aceita a tese de Labov de que a escola impõe um dialeto de prestígio que impede o acesso ao ensino por parte de alunos carentes, falantes de variantes da língua não prestigiados pela sociedade. Todavia, Cunha conclui que a escola tem que ensinar a língua culta, a língua padrão; ele insiste em que a língua culta seja necessária para o progresso dos alunos. Cunha parece lamentar o fato de que vivemos num mundo agitado onde tudo é interligado, fato esse que torna quimérica a manutenção de uma norma purista (p. 86). Em dois momentos no livro de Cunha, o autor diz que é um ato de patriotismo “... zelar pelo enriquecimento, aperfeiçoamento e difusão da língua portuguesa” (p. 87) e sugere que se deve acompanhar as normas da língua escrita em “seu aperfeiçoamento” (p. 23). Esta palavra chama a minha atenção, pois lembra movimentos ou campanhas para tornar a língua “mais pura” ou “mais clara” para a comunicação sem explicitar o que tudo isso significa.

Um apelo para um aperfeiçoamento de uma língua lembra movimentos ou campanhas para tornar a língua “castiça”; o bode expiatório dessas cruzadas é o grande número de palavras estrangeiras usadas na língua em lugar de palavras “vernáculos”. Observa-se, por exemplo, a crítica de vários gramáticos às palavras *abajur*, *gafe*, *coqueluche* e *debutar* feita alguns anos atrás, em que as referidas palavras eram tachadas de “vícios de linguagem ou barbarismos”. A palavra *aperfeiçoamento* sugere que existem defeitos ou imperfeições na língua que precisam ser sanados. Quais são alguns exemplos destas imperfeições e qual é o critério para considerar uma determinada estrutura lingüística um defeito?

Se por “aperfeiçoamento” se entende uma atualização das regras de sintaxe e de ortografia, não percebo nenhum problema; mas se aperfeiçoamento significa uma postura de defesa de formas e usos arcaicos e de cunho literário em particular, acredito que tal postura não reflete o fato de que as línguas mudam através do tempo.

Quanto ao enriquecimento da língua, não sei como um programa de estudo sobre a norma culta vai torná-la mais rica. Pode tornar esta variedade mais bem descrita e portanto mais bem conhecida. A meu ver, as línguas se tornam mais ricas em contato com outras; a variedade de prestígio de uma determinada língua se renova em contato íntimo com a língua popular.

Outra maneira das línguas se enriquecerem com novas idéias e conceitos, e portanto novos termos, é o intercâmbio de idéias que ocorre quando livros de língua X são traduzidos para a língua Y e reciprocamente outros livros são vertidos de língua Y para língua X.

No que diz respeito à difusão do português, não tenho nenhuma objeção, pois é a única coisa sugerida por Cunha que é plenamente viável e realizável; vários governos de países tais como a França, a Grã-Bretanha, e a República Federal Alemã investem somas elevadas na divulgação respectiva de sua língua e cultura.

Cunha afirma que, no português culto do Brasil, existe “uma dualidade ou assimetria de normas” (p. 66) que dificulta padrões para o ensino, pois a língua falada informal é diferente da língua escrita formal. No caso de Portugal, Cunha afirma que existe “uma norma relativamente estável” (p. 66). Para Cunha esta vacilação dificulta a identificação de padrões para o ensino apesar de “atitudes radicais dos autores modernistas que... conseguiram, em alguns casos, diminuir o vácuo enorme que separava a expressão falada da escrita” (p. 67). Quais seriam realmente estas atitudes radicais dos autores modernistas?

No que diz respeito aos modernistas, no prefácio do livro de Barbadinho Neto² intitulado *Sobre a Norma Literária do Modernismo*, Falcão Uchoa faz a seguinte observação:

“Com efeito, não se compreende como, ante pesquisa realizada com tanta seriedade, vários de nossos gramáticos continuem depois se omitindo ou adotando uma atitude de timidez quanto a fatos que se impõem por si mesmos e em relação aos quais não há outra alternativa senão a de aceitá-los: o uso impessoal do verbo *ter*; o emprego da preposição *em* para a indicação da matéria de que uma coisa é feita; a transitividade de muitos verbos *ansiar*, *assistir* (‘estar presente’), *aspirar* (‘pretender’), *obedecer*, *reparar* e outros, etc”.

Os nossos valores, preferências e preconceitos fazem com que vejamos diferenças (ou semelhanças). Se considerarmos os autores brasileiros do século XIX como exemplos do que é “norma” ou padrão e se dermos grande valor ao estilo, aos tipos de estruturas sintáticas e ao vocabulário usado por escritores deste período e ao mesmo tempo observarmos que a linguagem cotidiana (falada e escrita) é diferente daquela usada pelos autores do século passado, estes novos valores fazem com que criemos um vácuo que não existiria se escolhêssemos ou dêssemos valor aos autores modernistas e contemporâneos.

Através das referências ao português de Portugal pode-se detectar, em certos casos, uma preferência ou até reverência para o variante europeu da língua portuguesa. Um leitor sem conhecimento da literatura especializada sobre a história da Língua Portuguesa e sua evolução lingüística em diferentes partes do mundo poderia inferir com o termo “norma relativamente estável” que não existe variação dialetal em Portugal. Teysier²⁹ aponta a diversidade lingüística no país na sua descrição das três áreas dialetais: (i) Centro Sul, (ii) Zona Intermediária do Nordeste-Centro Leste e (iii) a Zona Arcaica do Nordeste.

Além disso não se deve esquecer que a literatura engloba uma gama muito grande de registros. A linguagem literária nem sempre é um espelho desta mal definida noção de “língua culta falada”, pois a literatura inclui obras regionalistas de autores

tais como o cearense Manuel Oliveira Paiva e o paulista Cornélio Pires, que refletem na escrita a língua falada regional.

Não percebo na minha leitura do trabalho de Cunha uma motivação para afirmar que a referida dualidade ou assimetria dificulta a identificação de padrões para o ensino. Uma possível solução seria a consideração da literatura contemporânea como a norma.

Garvin¹⁵ observa que os lingüistas da Escola de Praga, na busca de um *standard* isto é, “norma” ou “padrão” para a língua tcheca, usaram a literatura tcheca dos últimos cinquenta anos como critério para a fixação de um padrão.

Na França, no século XVII, Vaugelas, segundo Bédard e Maurais³, foi vítima de seu próprio sucesso, pois a norma por ele fixada na linguagem da Corte não foi modificada mais após a sua morte. Todavia, neste século, Grevisse fez modificações periódicas que aparecem nas diferentes edições de sua gramática.

Qualquer planejamento lingüístico precisa incluir um programa de adaptações periódicas no que diz respeito ao “bom uso”. Os gramáticos tradicionais raras vezes apontam modificações no uso, e falta uma tomada de posição quanto a construções tais como “assisti o cinema”, “entrei em casa” e “conheço ela muito bem”. No Brasil urge ter uma discussão ampla sobre questões de uso gramatical.

Bechara (p. 6) também observa uma grande distância entre a língua escrita e a língua falada e receia que, se a situação de distanciamento entre a língua escrita e a língua falada continuar, o Brasil ficará parecido com a situação lingüística na Itália e Alemanha, onde existem vários dialetos regionais e a diferença entre a língua escrita culta e a língua falada informal é grande.

A situação lingüística no Brasil em nada se parece com a situação da Itália, onde se têm vários dialetos e falares nas diferentes regiões do país, além da existência de línguas distintas, tais como sardo, siciliano e calabrês. Galli de Paratesi (12, p. 18) se refere à incongruência entre a norma escrita e o uso cotidiano do italianismo. Segundo a autora, as gramáticas de referência tendem a ser “*toscaneggiantes*”, privilegiando a variedade de italiano falado na Toscana, postura essa que não reflete o uso escrito *formal e informal* (ênfase minha) em outras partes do país.

Posner (24, p. 275) comenta que italianos que alcançaram um determinado nível de escolarização em todas as partes da Itália falam a língua *standart* com facilidade, mas nos seus lares preferem usar o dialeto específico da região onde habitam. A colocação de Bechara (p. 6), bastante alarmista, a meu ver, é contradita páginas adiante (p. 29), quando o autor afirma que as variedades diatópicas (regionais) no Brasil são menos acentuadas do que em outros países onde existem vários dialetos regionais que concorrem com uma língua *standard*.

A situação lingüística no Brasil é realmente outra, pois, apesar das diferenças regionais, há uma unidade em todo o país e nenhuma variedade de uma cidade ou região específica “domina”, como é o caso da Itália, segundo Galli de Paratesi¹². A respeito desta unidade Lima Sobrinho (22, p.154) assim escreve:

“A conclusão, pois a que não podemos fugir é a que se temos o privilégio, apesar da vastidão de nosso território e da variedade de fatores que concorrem para a diversificação de nossos falares, de nos entendermos facilmente de extremo a extremo do Brasil, devemos-lo a essa língua portuguesa, que foi, desde a fase colonial, uma das forças decisivas da unidade do país”.

Evidência adicional de que a variação dialetal não implica necessariamente a destruição de uma unidade lingüística vem de Valdman³⁶; no seu estudo intitulado “*Normes Locales et Francophonie*”, o autor conclui que a existência de diferentes regionalismos nos países de fala francesa não está destruindo a unidade do francês *standard* baseado no francês burguês cultivado da região parisiense; a diversidade das variedades locais do francês, de acordo com Valdman, não está contribuindo para a divisão do francês na Bélgica, na Suíça e em Québec, numa multidão de variedades inteligíveis.

A questão da identificação de uma norma ou padrão para o ensino escolar é um assunto polêmico. Para alguns autores a ênfase dada à língua oral em detrimento ao estudo tradicional da língua literária “clássica” é considerada uma atitude opressiva. Para outros autores é libertadora a apresentação da língua em todos os seus diferentes níveis estilísticos. Na segunda parte, que se segue, examinarei o assunto de “liberdade *versus* opressão”.

2. OPRIMIR OU LIBERTAR: O ENSINO DA “LÍNGUA CULTA”

O segundo tema que surge do cotejo de livros escolhidos para esta resenha é a problemática da oposição “Liberdade” *versus* “Opressão”. Bechara encara a escola brasileira como causadora desta opressão, pois vem prestigiando nos últimos anos a língua oral, trazendo, segundo ele, um desprestigiamento da língua escrita culta. A escola não está cumprindo o papel esperado por Bechara por não estar ensinando a norma culta.

De acordo com o professor, a escola é opressora, por um lado, quando obriga todos os alunos a usarem exclusivamente a norma culta e, por outro lado, quando obriga todos os alunos a usarem exclusivamente a linguagem coloquial. A posição de Bechara é contraditória porque ele conclui que a gramática normativa deveria ser o objeto central da escola (p. 7), e acrescenta que a escola não tem necessidade de ensinar a língua coloquial, pois ela é apresentada “no lar e no convívio”.

Discordo de Bechara, pois acho que o aluno, via de regra, realmente não sabe os limites de cada tipo de linguagem, não sabe distinguir a linguagem coloquial da linguagem formal.

Nem sempre o aluno tem critérios para identificar o que seria próprio na linguagem escrita. Vários estudos têm mostrado que o aluno tende a transferir o seu conhecimento da língua falada para a escrita com resultados infelizes às vezes.

O estudo do estilo conversacional que em certos casos contém expressões gírias

idiomáticas e a análise dos diferentes registros (formal, informal e íntimo) são básicos para o discernimento das diferenças gerais entre a fala e a escrita.

Outra dificuldade com a colocação de Bechara é que ele considera a norma culta e a língua coloquial como duas entidades distintas. O autor se esquece de que há uma relação íntima entre o português *standard* e o português popular. Lefebvre²⁰, no artigo intitulado “*Les Notions de Style*”, argumenta que a norma precisa ser definida em termos de estilo e níveis da linguagem. Não se deve confundir o “*bom uso*” e a norma com a própria língua. Em vez de considerar o coloquial um registro ou nível de estilo da língua, Bechara o considera uma “língua ou modalidade”. Os termos usados no livro *Ensino da Gramática: Opressão? Liberdade?* tais como “língua funcional”, “língua ou modalidade coloquial”, “língua culta” devem ser definidos com rigor para permitir uma análise crítica do assunto de *norma*.

Para Bechara uma escola que prestigia o oral é opressora: a crise no ensino é de origem institucional, pois a língua oral é prestigiada pela escola. A colocação de Bechara é contraditória. O autor diz que a escola privilegiou “o espontâneo e o expressivo” (p. 1) mas, páginas adiante (p. 46), o autor mantém que “o ensino lingüístico na escola deverá partir da atividade oral pois o oral constitui a base para a aquisição ideal de quase todas as competências”. A meu ver, a língua escrita nunca foi desvalorizada pela escola, onde a cobrança do aluno é feita em forma de provas escritas ou testes nos quais o conhecimento da forma escrita é imprescindível. Não se deve esquecer o poderio, por bem ou por mal, dos Concursos Vestibulares e outros concursos públicos que contribuem para enfatizar e legitimar a escrita e justamente a variedade prestigiada da língua escrita.

A presença de crônicas nos livros didáticos sugere, para Bechara, que a língua escrita está sendo desvalorizada. Acho surpreendente esta afirmação porque, no meu entender, as crônicas são igualmente uma parte da produção escrita do português, como o romance, a poesia, o conto e inclusive as peças de teatro, que são escritas para serem lidas ou apresentadas publicamente. Um exame detalhado dos livros didáticos publicados mostrará que a crônica é somente uma pequena parte dos tipos de textos com os quais os alunos do 1º e 2º graus têm contato. As crônicas não oferecem, segundo o professor, “um enriquecimento idiomático” (p. 6-7), enriquecimento esse que somente pode ser realizado, segundo Bechara, em contato com a literatura clássica, que apresenta subsídios para o desenvolvimento sintático e léxico dos aprendizes. O livro de Bechara é realmente um apelo para um retorno “... à tarefa de transmitir os padrões da língua escrita através do aturado convívio dos clássicos brasileiros e portugueses de todas as épocas” (p. 62). Parece-me preconceituosa esta crítica às crônicas. Não vejo por que as crônicas de Rubem Braga, Fernando Sabino, Carlos Eduardo Novaes e Luis Fernando Veríssimo não oferecem um enriquecimento idiomático. Nunca entendi por que muitos professores acreditam que a leitura em si de grandes clássicos vai contribuir para melhorar a redação por parte dos alunos. O contato com ou autores clássicos nada garante que os alunos melhorem a sua redação. O papel da literatura é o de despertar o aluno para o mundo da imaginação e das

idéias. Todavia, antes de poder ler *Os Sertões*, *O Ateneu*, *Macunaíma* e *O Triste Fim de Policarpo Quaresma*, o aluno precisa adquirir um amadurecimento lingüístico que somente pode ser conseguido com uma programação graduada de diferentes autores de acordo com a dificuldade estilística contextual e de cada obra. Sempre é melhor, a meu ver, iniciar o estudo de literatura com autores contemporâneos deixando os autores do século XIX e momentos literários anteriores a esse século para as últimas séries do 2º grau.

A dificuldade com a análise de Bechara é o fato de que “língua culta” ou “bom uso” é confundido com o termo *norma* no sentido em que é usado por Coseriu (9, p. 49-50), que assim escreve:

“A norma duma língua representa o seu equilíbrio ‘externo’ (social regional), entre as várias realizações permitidas pelo sistema”.

O sistema é uma gama de possibilidades, isto é, o que “se pode dizer”, ao passo que norma é tudo que se disse ou que se diz tradicionalmente numa comunidade determinada, de acordo com o pensamento de Coseriu.

Para Bechara, a “língua culta” ou “língua escrita culta” engloba a gramática normativa escolar, com suas regras e conjunto de exceções, a análise sintática com a sua taxionomia oracional e nomenclatura gramatical. Bechara considera a negligência por parte da escola desta gramática normativa uma questão de opressão. Para Lemle (21, p. 87), a gramática tradicional exerce “efeitos coercitivos sobre a espontaneidade da expressão”.

Creio que a coerção realmente se origina de fatos internos da própria linguagem. Não se trata na verdade de “opressão/liberdade”, pois cada tipo de texto produzido impõe as suas próprias regras. Um texto jurídico contém um formato próprio, um requerimento para uma repartição pública tem outro formato, uma carta de amor, outro, e um bilhete para o leiteiro tem ainda outro.

A norma se encontra *dentro* (grifo de autor) de cada tipo de discurso. Um texto acadêmico tem sua “norma” diferente de um texto científico ou de um texto que descreve uma competição esportiva.

Muito diferente é o uso da palavra “liberdade” na publicação de Luft, *Língua e Liberdade*. A liberdade para este autor não é uma questão de saber meras regras mas de saber a língua. O papel da escola é levar o aluno a “pensar com clareza, a ordenar as idéias, a pensar sem medo, com *liberdade* (grifo meu), com espírito crítico” (p.35). Inspirado na crônica de Luís Veríssimo, “O Gigolô das Palavras”, Luft explicita a intenção de Veríssimo em escrever a referida crônica. O subtítulo do livro de Luft é a “Nova Concepção da Língua Materna”, concepção essa que repudia o que o professor chama de gramatiquice: um grande número de definições, regras e numerosas exceções, classificações de palavras e listas de anomalias (p. 34). O conceito de liberdade proposto por Luft é maior do que o proposto por Bechara. No que diz respeito ao aluno, a liberdade implica o desenvolvimento de sua criatividade. Para poder redigir bem, segundo Luft, o aluno precisa produzir muitos textos e ter estes

textos criticados e comentados (sem agressividade) pelo professor. Com um tipo de ensino baseado em “muita regra e pouco texto”, o aluno nunca chegará a escrever adequadamente.

Bechara limita o ensino de português à gramática normativa, isto é, a um conjunto de “boas maneiras” no falar e no escrever, Luft, a meu ver, abre o leque de possibilidades lingüísticas para o aluno, julgando mais procedente apresentar a linguagem na sua “plenitude ou totalidade”, que inclui “variedade de tempo, região, classe, sexo e estilo” (p. 35). Bechara se satisfaz com um ensino que ajuda a “atender aos usos e seleções esperadas por uma pessoa culta” (p. 51). Lamentavelmente Bechara não pormenoriza quais são estas seleções e não dá critérios para escolhê-las. Quem determina quem é uma pessoa culta? Esta colocação insinua, no meu entender, que uma pessoa sem acesso à instrução não fala adequadamente a sua própria língua.

A questão de oprimir ou libertar com ou sem o auxílio da gramática normativa deixa de ser um problema se a proposta de Perini for realmente levada a sério. No livro *Para Uma Nova Gramática do Português*, Perini, vai direto ao âmago da questão, que é fundamentalmente lingüística. Qual deveria ser a base para a identificação ou estabelecimento de uma norma, padrão, ou melhor dito, *standard* da Língua Portuguesa?

Perini rejeita a literatura como a pedra basilar da língua padrão, pois de acordo com este autor a literatura acusa um número de registros variados: linguagem formal, informal, íntima, com um leque muito grande de usos estilísticos. De acordo com Perini, o padrão culto deve ser baseado nos textos técnico-jornalísticos, tais como revistas, jornais e trabalhos científicos, pois nestes tipos de texto existe uma grande uniformidade lingüística sem as variações regionais e de classe social que marcam a literatura. É importante frisar que Perini não está dizendo que a literatura não deva ser estudada; obviamente a literatura é importante na formação intelectual e cultural do aluno.

Com o intuito de incentivar a elaboração de uma nova linguagem para a gramática pedagógica, Perini coloca novos elementos na sua proposta para o ensino de Português que contribuirão, a meu ver, para uma verdadeira renovação do ensino da língua, tão renovadora que o aspecto do próprio livro didático e o conteúdo programático dos cursos de português seriam diferentes. Elementos advindos da análise do discurso, de pragmática, de semântica representam na proposta de Perini uma inovação no campo com intravisiões sobre denotação, dêixis, atos da fala e tratamento pronominal.

A visão lingüística apresentada por Luft e Perini, que enfatizam a criatividade e liberdade de expressão em vez de uma escravidão a um conjunto de regras não colocadas no uso cotidiano, lembra as colocações de Bolinger⁴. Um padrão, variedade de prestígio ou *standard*, é inevitável enquanto falantes e escritores têm a obrigação de tomar conta das necessidades e desejos de aprendizes e leitores (trad. do autor). Todavia, Bolinger rejeita um padrão imposto pelos que ele chama de *shamans*, isto é, tipos de “sacerdotes ou curandeiros” que vivem impondo regras e legislando sanções ou proibições gramaticais. Bolinger prefere um *tested standard*, isto é, um padrão

negociado por um consenso por parte dos usuários da língua; acima de tudo, Bolinger faz apelo para uma “ecologia da linguagem”, que em vez de se preocupar com a imposição cega de regrinhas, visa a eliminar a “verdadeira poluição lingüística” na fala e na escrita que envolve a falta de clareza e lógica, a presença de armadilhas, mentiras, pressuposições falsas e preconceitos na produção de textos. Milroy & Milroy *apud* Cameron⁷ observam que o tema de prescritivismo *versus* normatização (*standardization*) não está recebendo muita atenção por parte dos lingüistas; os referidos autores se referem à ideologia de normatização, ideologia essa que arbitrariamente aceita como “correta” uma determinada forma sintática entre as muitas formas disponíveis. Estes autores acertam, a meu ver, quando afirmam que “... a disseminação da norma (*standard*) e sua utilização como veículo de instrução não pode ser levada a cabo com uma postura de estigmatização das variedades não-padrão e de indiferença às mesmas” (7, p. 116).

Considero importante distinguir entre uma normatização imposta e um tipo de padronização (ou *standardization*), fruto de estudo, análise e negociação, como sugere Bolinger (4), que, a meu ver, envolve pesquisa e planejamento. A padronização é positiva quando se trata da uniformização de termos técnicos e especializados que contribuem para o desenvolvimento das ciências. A padronização é negativa quando se trata da imposição de uma variedade artificial que não reflete mesmo o uso formal e informal do segmento culto da sociedade sem mencionar os membros da sociedade que não têm acesso à cultura e ao ensino. Carvalho (8) julga importante estudar a possibilidade de elaborar livros didáticos específicos para diferentes regiões do país, a fim de facilitar uma integração nacional. A proposta é interessante, embora polêmica, e merece análise.

Qual é o papel do ensino de Português na escola? Que tipo de escola se quer realmente? Uma escola dominadora, arbitrária, interessada na imposição de um código artificial e estéril? Ou uma escola que conduz o aluno a ser crítico, original? Na próxima parte, a seguir, farei comentários sobre a terceira questão que aparece na análise destes livros.

3. UMA ESCOLA TRADICIONAL OU UMA ESCOLA TRANSFORMADORA?

Recorrendo à Sociologia da Educação, Soares propõe uma escola “transformadora”, isto é, “uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdade sociais e econômicas” (p. 33). Esta escola teria o compromisso de fornecer meios para permitir às camadas menos privilegiadas da sociedade a oportunidade, em primeiro lugar, de lutarem por uma participação política maior e, em segundo lugar, por uma distribuição igualitária dos bens materiais. Enquanto Bechara quer que o aluno seja um poliglota de sua língua materna, dominando a norma culta e a língua coloquial, Soares deseja implantar na escola um bidialectalismo, que é realmente a mesma proposta feita por Bechara, proposta essa que acarretaria, se fosse colocada

em prática, uma metodologia de ensino na qual o dialeto de prestígio e o dialeto não-padrão seriam contrastados para facilitar a aprendizagem do dialeto de prestígio por parte dos membros da sociedade falantes do dialeto não-padrão. Camacho (6, p. 6) também advoga um ensino bidialetal nos moldes de Soares e de Bechara.

Resta saber se compensaria a elaboração de gramáticas pedagógicas contrastivas do tipo “a gente vamos, nós vai, a gente vai, nós vamos” com toda a miríade de diferenças fonológicas, morfológicas e sintáticas dos dialetos não-padrão, considerando o tempo e a despesa necessários para a implantação de uma metodologia contrastiva.

Soares argumenta que a escola como está estruturada atualmente serve aos interesses das classes dominantes, pois é utilizada pelas elites para impor os seus próprios padrões, enquanto os padrões das classes dominadas são desprezados. Esta escola, controlada pelas elites, marginaliza o povo transformando as diferenças das classes populares em deficiências face às classes dominantes. A autora considera a sociedade capitalista responsável pela referida transformação de diferenças em deficiências. A verdadeira causa da discriminação numa sociedade de classe é a desigual distribuição de riquezas, segundo Soares. Na análise proposta por Soares, o fracasso na escola dos grupos populares é realmente um fracasso por parte da própria escola. Três ideologias camuflam este estado de coisas: a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e a ideologia das diferenças culturais. Quanto à primeira ideologia, Soares observa que a culpa desta visão das coisas se deve à psicologia educacional, que legitima as desigualdades naturais de diferenças individuais, isto é, a psicologia educacional com sua preocupação em avaliação e mensuração do ensino cria o mito das diferenças rotulando alguns estudantes de “bons alunos” e outros de “maus” ou “péssimos alunos”. Esta ideologia embasada nos princípios da psicologia educacional coloca a culpa “no aluno”, pois se ele for “mau aluno” possuirá então desvantagens (identificadas pelos testes), acusando um QI baixo com pouca ou nenhuma aptidão para o raciocínio lógico, verbal ou matemático. Crouse (10, p. 195), num estudo das provas utilizadas para ingresso às universidades norte-americanas, o “Scholastic Aptitude Test” (SAT), mostra que estas provas não prevêm nem um bom desempenho acadêmico nem a garantia da conclusão dos estudos na universidade. Este estudo tende a confirmar as colocações a respeito da possibilidade dos testes educacionais não serem totalmente confiáveis.

Acho que uma coisa é criticar os testes educacionais e tentar melhorar a fidelidade das provas visando utilizá-las junto com outros dados e informações a respeito dos alunos; outra coisa é condenar os testes e provas utilizadas pela Psicometria e Psicologia Diferencial categoricamente. O cerne da questão é realmente se as provas ou testes criam as diferenças ou se as diferenças apuradas pelas medidas educacionais realmente existem no ser humano. Os que querem negar a existência de diferenças individuais têm a responsabilidade de apresentar dados empíricos. Os estudos nos moldes de Crouse (10) e Slack & Porter (28) questionam o poder de previsão de sucesso de candidatos às universidades: nada dizem a respeito de diferenças individuais lingüísticas, artísticas ou matemáticas dos estudantes.

Soares segue em linhas gerais o pensamento do sociólogo francês Bourdieu, que propõe uma sociologia educacional em sua teoria de reprodução cultural. Para Bourdieu as escolas nas sociedades capitalistas transmitem os valores e atitudes dos detentores do poder. A respeito do papel da escola na sociedade, Bourdieu (*apud* Giroux, 17, p. 269) assim escreve:

“As escolas tendem a legitimar certas formas de conhecimento, modos de falar e maneiras de se relacionar com o mundo, permitindo que os alunos oriundos das classes dominantes tirem proveito das oportunidades e privilégios recebidos de suas famílias e relações de classe”. (trad. do autor)

Segundo Bourdieu, a cultura, a experiência e o conhecimento da classe trabalhadora não são considerados pelos membros da classe dominante como algo “diferente” e ao mesmo tempo “igual”; a classe detentora do poder vê a experiência e o conhecimento das camadas dominadas como algo diferente e inferior. Bourdieu observa que certas práticas lingüísticas e modos de discurso se tornam privilégios dos membros das classes dominantes e servem para perpetuação dos privilégios. Outro especialista, Rossi-Landi (30, p. 242), afirma que os grupos que não aprendem a falar como os outros ou então falam uma língua diferente do padrão ou *standard*, simplesmente não são entendidos.

A teoria de Bourdieu é realmente importante para uma compreensão das ideologias escondidas no currículo e em todas as atividades extra-curriculares das escolas.

O trabalho de Bourdieu, entretanto, tem sido criticado nos últimos anos, em particular por Giroux (17, p. 272), que apresenta uma teoria de resistência como alternativa à teoria de reprodução do Bourdieu. Giroux argumenta que o modelo proposto por Bourdieu não explica que existem nas sociedades capitalistas conflitos *dentro* e *entre* as diferentes classes (grifo do autor).

A teoria de Bourdieu elimina qualquer idéia de luta ou diversidade. De acordo com Giroux¹⁷, a visão de ideologia proposta por Bourdieu é parcial, pois na verdade as ideologias são impostas, mas também, ao mesmo tempo, encontram resistências. Giroux rejeita a teoria de reprodução, pois a referida teoria não prevê a possibilidade dos membros de as classes dominadas terem a capacidade e a vontade de reconstruir as condições sob as quais eles vivem, trabalham e aprendem. Por ser algo simplista, Giroux rejeita a teoria de reprodução de Bourdieu e propõe uma pedagogia radical, que contém elementos de luta e solidariedade, que são, ao mesmo tempo, um desafio exercido e uma confirmação da sua presença nas sociedades capitalistas.

O que falta no trabalho de Soares e também no de Bourdieu é uma referência ao papel da linguagem nas sociedades socialistas. Gessinger & Gluck (16) dedicam uma parte de seu artigo, “Historique et État du Débat sur la Norme Linguistique en Allemagne” ao papel e à função da linguagem num país marxista, isto é, à República Democrática Alemã, onde “as diferenças lingüísticas não podem ser, como nos países capitalistas, indicadores de fatores sociais, posto que o socialismo significa a elimi-

nação de uma sociedade de classes e também numa sociedade socialista as diferenças não devem ser antagônicas”. (trad. do autor)

Todos os Estados, quer capitalistas quer socialistas procuram normalizar a terminologia técnica; as exigências das burocracias nos dois tipos de sociedade pedem um tipo de redação uniformizada. Esta uniformização pode até servir à democratização se as burocracias são obrigadas pelos membros da sociedade a utilizar uma linguagem direta em vez de um “oficialês”.

O livro de Soares é importante, pois creio que representa uma mudança de atitude quanto ao ensino de língua materna: a escola não deve destruir a linguagem das classes dominadas rotulando os alunos de deficientes ou ignorantes por não dominarem a variedade de prestígio. Deve-se levar em conta que as diferenças dialetais, via de regra, são maiores nos níveis fonológicos e lexicais do que no sintático; a escola, portanto, não deve tentar eliminar diferenças regionais e sociais, mas sim apresentar a sintaxe da língua escrita encontrada numa seleção representativa de livros, jornais e revistas publicados no país, como sugere Perini.

Cabe mencionar aqui que outras nações, tais como a França e o Canadá, têm debatido o problema da norma e o ensino da língua materna. Para G. Gagné (13), no artigo “Norme et Enseignement de la Langue Maternelle”, existem duas atitudes para com a norma e o ensino. A primeira se refere a uma pedagogia centrada no código, isto é, uma “*pédagogie de la langue*”, e a segunda se refere a uma pedagogia centrada na utilização do código, isto é, uma “*pédagogie de la parole*”. A primeira visão valoriza em forma absoluta o uso escrito transposto diretamente para o oral; a segunda se baseia numa visão sociolinguística da linguagem. Gagné pensa que a escola deverá adotar uma atitude acolhedora a respeito das diferentes variedades do francês. No campo de ensino do francês como língua materna do Canadá na Província de Québec e também nas regiões anglo-saxônicas, usa-se a variedade do francês parisiense. Este estado de coisas acarreta uma série de problemas nas duas comunidades do país. Gagné conclui que o embasamento do ensino de francês na variedade usada em Paris não é viável para Québec, onde existem algumas diferenças sintáticas importantes, além de diferenças nos níveis fonológico e léxico.

Das cinco publicações resenhadas aqui, o livro de Soares é o único que propõe modificações de base no tipo de escola existente.

Soares visa a uma escola que transforma a sociedade. Precisa-se perguntar: Realmente o que significa “transformar a sociedade”? Se realmente for possível transformar a sociedade, de onde surge a mudança? As escolas primárias e secundárias ocasionam a transformação? Ou será que as mudanças ocorridas na sociedade se devem ao papel das universidades? Concordo com Giroux (17, p. 293) que as escolas não vão mudar as sociedades, nem as sociedades capitalistas nem as socialistas, mas é possível criar dentro das escolas áreas de resistência, pelo menos em certas sociedades, nas quais seria possível construir modelos pedagógicos para novas formas de ensino e aprendizagem.

Creio que uma escola baseada na teoria de resistência de Giroux possa criar particularmente nas universidades um clima intelectual necessário para debate e ampla discussão sobre as implicações políticas, sociais, culturais e educacionais de um planejamento lingüístico no Brasil.

4. CONCLUSÃO: PARA A RENOVAÇÃO DO ENSINO DE PORTUGUÊS

À guisa de conclusão, gostaria de encerrar estas considerações me referindo às três partes do título desta resenha, a saber (a) “gramática escolar”, (b) “lingüística” e (c) “renovação do ensino de português”.

Todos os autores recenseados se referem a um tipo de gramática que deve ser apresentada nas escolas. Para muitas pessoas, o papel da escola é o de veicular “norma culta”, que envolve um conjunto de traços, um português literário dos chamados “bons autores”, acoplada ao estudo da análise sintática com a sua nomenclatura gramatical específica.

Wagner (31, p. 52), numa tentativa de repensar o papel da norma culta, mostra, a meu ver, claramente por que o ensino da norma culta, pelo menos no Chile, não tem dado certo:

“Es obvio que no tiene mucho sentido proponer modelos de habla que ni sus propios propugnadores se atreveriam a usar en toda ocasión. Por lo demas, el lenguaje habitual en su variedad formal se manifiesta también oralmente, cuestión que es simplemente ignorada quando se plantea la lengua literária como modelo o lengua ejemplar”.

Antes de perguntar por que é importante estudar a gramática, cumpre perguntar o que significa o termo “gramática”. Hartwell¹⁸, baseando-se nos trabalhos dos lingüistas Fries (1927) e Francis (1954)* entre outros, identifica cinco acepções do termo “gramática”:

*Gramática*¹ é o conjunto de estruturas formais interiorizadas pelos falantes, nas quais as palavras de uma determinada língua são organizadas para a comunicação. Todos os falantes do português, apesar da variedade social ou regional que eles falam, sabem utilizar a organização complexa deste conjunto sem sempre saber explicar com suas próprias palavras as regras por eles usadas.

*Gramática*² se refere a uma disciplina que é parte da ciência lingüística que visa à análise, à descrição e à formalização das estruturas interiorizadas pelos falantes.

*Gramática*³ é a etiqueta ou “polidez” lingüística que envolve o uso de uma forma ou outra, uma considerada prestigiosa e a outra, não, tais como “Este trabalho é para eu/mim fazer”, “Faz/Fazem cinco anos que moro aqui em Perdizes”.

* Os dados completos dos autores citados por Hartwell (1985) são: C. C. Fries (1927) “The Rules of the Common School Grammars” 42: 221-237 e N. Francis (1954) “Revolution in Grammar”. *Quarterly Journal of Speech*. 40: 299-312.

*Gramática*⁴ se refere justamente às regras gramaticais ensinadas na escola, isto é, a gramática escolar. Muitas destas regras são mera “ficção científica”, pois somente existem no livro de gramática: os usuários da língua não obedecem a elas.

*Gramática*⁵ diz respeito aos processos retóricos necessários para produzir textos estilisticamente satisfatórios. O problema com esta gramática estilística é a subjetividade da noção de texto “estilisticamente satisfatório”.

Com a ajuda destas definições, podemos responder à primeira pergunta formulada: “Por que é importante ensinar gramática?” Atrás desta pergunta existe o pressuposto de que o ensino de gramática (regras gramaticais junto com nomenclatura) contribui para ajudar o aluno a redigir melhor. As pesquisas na área de educação* (Strom, 1960; Bamberg, 1981; *apud* Hartwell, 18) mostram que o ensino direto de regras gramaticais não contribui para melhorar a redação dos alunos. Nas palavras de um destes pesquisadores:

“Métodos diretos de instrução, focalizando atividades de redação e a estruturação de idéias, são mais eficientes no ensino da estrutura da sentença, uso, pontuação e outros assuntos relacionados do que tais métodos com exercícios sobre nomenclatura, diagramação de orações e períodos e memorização de regras gramaticais”. (Strom, 1960: 13-14, *apud* Hartwell, 18)

Saber que o enunciado “As estrelas parecem pequenas por estarem muito distantes” pode ser analisado como uma oração subordinada adverbial reduzida de infinitivo casual não significa necessariamente saber produzir uma oração deste tipo.

Lemle (21, p.90) reconhece também que “o conhecimento consciente da gramática não é nem suficiente nem necessário para o desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão”. Todavia, ela acrescenta que a metalinguagem gramatical e o conhecimento gramatical são de fato necessários como alicerce para a expressão oral e escrita dos pensamentos por parte dos aprendizes. O livro desta linguagem serve como ponte entre a lingüística e os estudos gramaticais. É preciso, a meu ver construir pontes entre o ensino de redação e a gramática, por um lado, e o ensino de leitura e a gramática, por outro lado, pois é importante integrar *o ensino da gramática com a redação e com a leitura*. Casoc ontrário, o ensino da gramática se torna um exercício estéril, desprovido de utilidade para o aprendiz na sua vida diária. Creio que é por isso que o ensino da gramática tem fracassado nas escolas.

Creio também que é muito mais importante a escola se preocupar com a formação de bons leitores e de escritores competentes. Por “bons leitores” tenho em mente

* Os autores que fizeram pesquisas sobre o papel da gramática no ensino de redação em língua inglesa que têm implicações para o português são os que seguem: I. M. Strom (1960) “Research on Grammar and Usage and its Implication for Teaching Writing”, *Bulletin of the School of Education*. Indiana University, 36: 13; J. S. Sherwin (1969) *Four Problems in Teaching English: A Critique of Research*. Scranton, Penn: international Textbook; Betty Bamberg (1981) “Composition in the Secondary English Curriculum: Some Current Trends and Directions for the Eighties”, *RTE* 257-266.

leitores que entendem o que lêem e que sabem tratar o texto escrito como **adversário**, questionando e criticando as afirmações e hipóteses nele contidas. Por um “escritor competente” não tenho em mente um autor de renome mas um “aluno escritor”, que saiba pôr com clareza no papel as suas próprias idéias, sentimentos e preocupações.

Gramática escolar, segundo a minha definição, implica uma atividade direta com a língua portuguesa, isto é, a manipulação dos vários componentes do idioma – o léxico, o sintático, o semântico e o pragmático. Nesta visão das coisas, a leitura é ligada à redação. Lucas (23, p. 2) insiste na importância da leitura como pedra basilar para a produção de textos, tais como bilhetes, cartas, mensagens, diálogos, resumos, ensaios e também temas sobre diversos assuntos. Todas estas atividades de redação têm sua própria “gramática”, gramática essa que envolve registros diferentes, a identificação do escopo do trabalho, a organização, a coesão e o controle da informação do trabalho a ser elaborado. Franchi (11, p. 42) se refere às regras gramaticais nestes termos:

“Elas não são uma bitola estreita mas uma multiplicidade de caminhos, abertos à opção, e mesmo à revisão e à violação. Como diziam os velhos retóricos, o que importa é o sucesso do texto. Por isso, finalmente, elas não se ‘aprendem’ como se aprende uma tabuada mas se constroem em uma atividade social, partilhada, reciprocamente comprometida”.

No que diz respeito à segunda parte do título desta resenha, isto é, “lingüística”, acredito que esta disciplina é somente uma das disciplinas que fornece subsídios para a melhoria do ensino do português. Trabalhos importantes em lingüística voltados para o estudo da linguagem conversacional (Allen & Guy, 1974; Goffman, 1972; Schegloff & Sacks, 1973; Schenkein, 1978; os atos da fala de Searle, 1969 e a análise do discurso de Parisi & Castelfranchi, 1976; Fillmore, 1974) apresentam material que têm implicações para o ensino de português e possivelmente para a elaboração de material didático*.

Dos cinco livros resenhados, dois apresentam conhecimentos advindos da lingüística, úteis, a meu ver, para o melhoramento do ensino de português: “As bases da nova gramática” sugeridas por Perini (p. 42-84) e as páginas dedicadas às competências lingüísticas por parte de Bechara (p. 40-45) nas quais este autor se refere ao trabalho dos lingüistas italianos – Lo Cascio e Simone**.

* Os trabalhos são: D. Allen & R. Guy (1974) *Conversational Analysis: The Sociology of Talk* The Hague: Mouton; E. Goffman (1976) “Replies and Responses” *Language in Society* 5(3): 257-314; E. Schegloff and H. Sacks (1973) “Opening up Closings”, *Semiotica* 8(4):289-327; J. Schenkein (1978) *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York: Academic Press; J. Searle (1969) *Speech Acts*. Cambridge: CUP; D. Parisi & C. Castelfranchi (1976) “La Conversazione come Adozione di Scopi”, Roma: Istituto di Psicologia del CNR; C. J. Fillmore (1974) “Pragmatics and the Description of Discourse”, *Berkely Studies in Syntax and Semantics*. Todas as fontes são citadas em G. Berruto (1979) “Problemi e Metodi nell’Analisi del Discorso”, *SILTA Anno VIII, Nos. 1-3*.

** As fontes dos lingüistas italianos citados por Bechara são: V. Lo Cascio (1978) “Per un Rinnovo della Didattica della Língua Madre” In: V. Lo Cascio (1978) *Prospettive sulla Língua Madre*. Roma: Instituto della Enciclopedia Italiana; R. Simone ed. (1979) *L’Educazione Lingüistica*. Firenze: La Nuova Itália.

Quanto à terceira parte do título desta resenha “renovação de ensino de português”, creio que tal renovação deve começar com o professor. Um professor do tipo “máquina de dar aulas, mal remunerado, sem tempo para estudar e fazer cursos de especialização e de reciclagem não vai poder se aproveitar das contribuições da ciência lingüística de disciplinas conexas”. Um professor deste tipo não tem condições de exigir leitura e redação se ele mesmo não lê e não escreve. Discussões sobre o tipo de português que se deve ensinar (norma culta vs. dialeto regional/social), sobre o problema de crase, sobre a distinção entre adjunto nominal e complemento nominal, e sobre as funções de *que* são mera camuflagem que, a meu ver, escondem o verdadeiro problema que precisa ser enfrentado: uma política de ensino que invista na carreira de um profissional bem remunerado com tempo para estudo e reflexão. Tal política, centrada no professor, teria um retorno positivo, pois quebraria de vez, com o ciclo vicioso que ocorre em certos setores do ensino caracterizado pela massificação e comercialização. A “formação” de alunos mal preparados por professores também mal preparados.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos à Professora Angela Kleiman do DLA, IEL, UNICAMP, pela leitura crítica deste trabalho. A responsabilidade pelas falhas é inteiramente minha.

SCHMITZ, J. R. – School Grammar, Linguistics and Reserval Teaching of Portuguese. *Alfa*, São Paulo, **34**: 195-214, 1990.

ABSTRACT: The objective of this paper is to analyze five important books that deal with the problem of teaching Portuguese in Brazil. The motivation for this review is to contribute to further study and debate about the teaching of the mother tongue in Brazil.

KEY-WORDS: Prestige variety; school grammar; linguistic planning; reading; writing.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ARAÚJO, W. – Gramática da Língua Inculta, *D. O. Leitura*. 5(5) Dezembro, 1986.
2. BARBADINHO NETO, R. – *Sobre a Norma Literária do Modernismo*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1977.
3. BÉDARD, E. & MAURIS, J. M., orgs. – *La Norme Linguistique*. Québec, Conseil de la Langue Française/Paris: Le Robert, 1983.
4. BOLINGER, D. – *Language: The Loaded Weapon*. London, Longman, 1980.
5. CASTILHO, A. T. & PRETI, D. – *A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1986.

6. CAMACHO, R. G. – O Sistema Escolar e o Ensino da Língua Portuguesa. *Alfa*, 29: 1-7, 1985.
7. CAMERON, D. – Review of J. Milroy & L. Milroy. – Authority in Language: Investigating Language: Prescription and Standardization, *Journal of Literary Semantics*. XVII/2: 149-51, August, 1988.
8. CARVALHO, N. – Política do Livro Didático e Produção Regional. *Ciência e Cultura*. 41(1): 48-52, Janeiro, 1989.
9. COSERIU, E. – *Sincronia, Diacronia e História*. São Paulo Presença (1953), 1979.
10. CROUSE, J. – Does the SAT Help Colleges Make Better Selection Decisions? *Harvard Educational Review*. 55: 2, May, 195-219, 1985.
11. FRANCHI, C. – Criatividade e Gramática. *Trabalhos em Lingüística*. 9: 5-45, 1987.
12. GALLI DE PARATESI, N. – Norma in Linguística e Socio-Linguística e Incongruente Tra Norma e Uso Nell'Italiano D'Oggi. *Linguistica*, XXVIII, 1988.
13. GAGNÉ, G. – Norme et Enseignement de La Langue Maternelle. In: BÉDARD, E. & MAURAI, J. M., orgs. – *La Norme Linguistique*. Québec, Conseil de la Langue Française / Paris: Le Robert, 1983.
14. GARVIN P. V. – General Principles for the Cultivation of Good Language (Trad.). In: RUBIN J. & SHUY E. – *Language Planning Current Issues and Research*. Washington, D. C., Georgetown University Press, 1973.
15. GARVIN, P. V. – Le Rôle des Linguistes de L'École de Prague dans le Development de la Norme Linguistique Tchèque. In. BÉDARD, E. & MAURAI, J. M., orgs. – *La Norme Linguistique*. Québec, Conseil de la Langue Française / Paris: Le Robert, 1983.
16. GESSINGER, J. & GLUCK, H. – Historique e Etat du Débat Sur la Norme Linguistique en Allemagne. In: BÉDARD, E. & MAURAI, J. M., orgs. – *La Norme Linguistique*. Québec, Conseil de la Langue Française / Paris: Le Robert, 1983.
17. GIROUX, H. A. – Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*. 53(3): August, 257-93, 1983.
18. HARTWELL, P. – Grammar and the Teaching of Grammar. *College English*. 47(2): February, 105-27, 1985.
19. LARA, L. F. – “Activité Normatives, Anglicismes et Mot Indigènes dans le Dictionário del Español de México”. In: BÉDARD, E. & MAURAI, J. M., orgs. – *La Norme Linguistique*. Québec, Conseil de la Langue Française / Paris: Le Robert, 1983.
20. LEFEBRE, C. – Les Notions de Style. In: BÉDARD, E. & MAURAI, J. M., orgs. – *La Norme Linguistique*. Québec, Conseil de la Langue Française / Paris: Le Robert, 1983.
21. LEMLE, M. – *Análise Sintática* (Teoria Geral e Descrição do Português). São Paulo, Editora Ática, 1984.
22. LIMA SOBRINHO, B. – *A Língua Portuguesa e a Unidade do Brasil*. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora / Instituto Nacional do Livro, 1977.
23. LUCAS, F. – Escrever sem ler, o modelo brasileiro. *D. O. Leitura*. 6(66), Novembro, 1987.
24. POSNER, R. – *The Romance Languages: A Linguistic Introduction*. Garden City, N. Y., Anchor Books, 1966.

25. PRETI, D. – Quem fala bem? *D. O. Leitura*. 4(37), junho.
26. ROSSI-LANDI, F. – *A linguagem como Trabalho e como Mercado*. São Paulo, Difel (1968), 1987.
27. RUBIN, J. & SHUY, R. orgs. – *Language Planning: Current Issues and Research*. Washington, D. C., Georgetown University Press, 1973.
28. SLACK, W. V. & PORTER, D. – The Schoalastic Aptitude Test: A Critical Appraisal. *Harvard Educational Review*. 50(2): May, 154-75, 1980.
29. TEYSSEIR, P. – *História da Língua Portuguesa*. Lisboa; Livraria Sá da Costa Editora, 1984.
30. VALDAN, A. – Normes Locales et Francophonie. In: BÉDARD, E. & MAURIS, J. M., orgs. – *La Norme Linguistique*. Québec, Conseil de la Langue Française / Paris: Le Robert, 1983.
31. WAGNER, C. – Redefiniendo la Gramática Normativa. *Estudos Filológicos*. 20: 49-61.