

REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO DA GRAMÁTICA NAS ESCOLAS DE 1º E 2º GRAUS

Maria Helena de Moura NEVES¹

- RESUMO: O trabalho constitui uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente sobre o tratamento que se tem dado à gramática nas aulas de 1º e 2º graus, trazendo considerações sobre o papel da universidade na qualificação de seus alunos para o bom desempenho dessa tarefa. Com base no princípio de que o ensino da gramática nesse nível não se resolve independentemente da reflexão sobre o funcionamento da linguagem, ensaia-se uma amostra de incursão pelos fatos que pode levar a uma explicitação coerente da gramática da língua.
- UNITERMOS: Ensino de gramática; formação de professores de Língua Portuguesa; gramática do português.

O que se passa nas nossas escolas de 1º e 2º graus, em termos de ensino da gramática, é um contínuo convite à reflexão de todos os que, nas universidades, vêm preparando os professores desses níveis. Sabemos que uma das missões dos Cursos de Letras – a mais específica – é dar a seus alunos a qualificação exigida para atuarem como Professores III. Que é que temos feito nas nossas aulas, então, que tem levado nossos alunos a decidir, assim que assumem suas aulas, que aquilo que estudaram na universidade nada tem a ver com o que devem oferecer a estudo nas escolas de 1º e 2º graus?

De que estou falando? De uma mera simplificação dos conteúdos tratados nas salas de aula da universidade para adaptação a um grau mais elementar? De barateamento de nível para transmissão a um grau inferior? Na verdade, esse seria um mal ainda maior. Já houve um tempo em que deslumbradamente se acreditou que as teorias desenvolvidas na ciência linguística substituiriam a malfadada e malfalada “gramática tradicional”, nas escolas de ensino médio (com esse nome mais antigo, mas sugestivo, passarei a denominar o conjunto que abrange as escolas de 1º grau

1. Pesquisador Aposentado (PQA) do CNPq junto ao Curso de Pós-Graduação em Letras (Área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa) da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 14800-901 – Araraquara – SP.

de 5ª a 8ª séries, e as de 2º grau). Muitos autores transplantaram para livros didáticos as árvores da gramática gerativo-transformacional, mas elas aí vicejavam (ou mirravam?) cercadas dos mais gloriosos paradigmas que a tradição nos vem legando: o quadro completo da formação do grau dos adjetivos, as listas (quanto mais completas, melhor) de coletivos, de adjetivos pátrios, de formas do feminino ou do plural irregular etc.; em convivência pacífica (até fácil, porque tudo era, na verdade, letra morta) com definições de classes e de funções insustentáveis naquele mesmo ar que o bosque plantado respirava. Era tudo, afinal, apenas uma representação arbórea de componentes imediatos, que parava por ali. Como se bastasse só existir a mágica daqueles diagramas para estar presente a teoria. Que eu saiba, nunca se apontou o caminho que, a partir daí, desembocasse no cumprimento das finalidades daquele ensino específico: *naquele* grau, *naquele* nível, com *aqueles* objetivos. Eu também vi (e ouvi), há uns vinte anos, um aluno da última série do Curso de Letras, na sua primeira aula no ensino médio, despejar sobre suas crianças uma aula de Lingüística, que tivera, na véspera, na universidade, sobre as diferenças entre a linguagem humana e a linguagem animal. Todos os pressupostos da ciência lingüística nesse cotejo envolvidos eram atravancados, e o novo professor, além de tudo inseguro com a estréia, apenas lia o “ponto” em que a aula do Professor Borba (seguramente polêmica e com equacionamento da questão) se transformara.

Não é desses decalques que falo, evidentemente, e deles, felizmente, parece que já se desistiu. Mas o que eu vejo, hoje, em geral, é uma situação extrema oposta, em que os egressos (ou alunos) dos Cursos de Letras têm como certo que, ao “pegar” aulas no ensino médio, devem, como se nunca tivessem freqüentado a universidade:

- (i) copiar os planejamentos que as escolas de ensino médio já têm registrados;
- (ii) receber indicações de professores mais experimentados sobre o livro didático a ser adotado e fielmente seguido (e evidentemente – e imediatamente – obter um exemplar do “Livro do Professor” para garantia contra vexames).

Se forem bem-esforçados e bem-intencionados, devem, ainda:

(iii) conversar com esses professores mais antigos sobre “como” dar as aulas, de preferência, ainda, garantindo que esses colegas venham a dar ajuda nas dúvidas que surjam;

(iv) comprar (porque, geralmente, nunca se comprou) ou, melhor ainda, tomar emprestado (porque se ganha muito pouco) um manual de gramática tradicional para eventuais consultas, ou, mesmo, para um bom estudo de cada “ponto” da gramática; porque a compartimentação das aulas, garantindo um bom lugar para o ensino da gramática, sempre existe. Em pesquisa que realizei com 170 professores do ensino médio (Neves, 1990), verifiquei que 100% deles “ensinam” gramática. Ora, para a avaliação desse “ensino”, há três questões decisivas:

- (i) de que gramática se trata;
- (ii) a que se destina o ensino;
- (iii) como se desenvolve a atividade.

A pesquisa cobriu principalmente essas três questões e concluiu pela afirmação dos seguintes pontos (p. 45-8):

1. Os professores, em geral, acreditam que a função do ensino da gramática é levar a escrever melhor.
2. Os professores foram despertados para uma crítica dos valores da gramática tradicional.
3. Os professores têm procurado dar aulas de gramática não-normativa.
4. Os professores verificam que essa gramática "não está servindo para nada".
5. Apesar disso, os professores mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel.

Quero refletir, aqui, especialmente sobre o quarto ponto indicado (afinal, ligado aos três primeiros). O que ocorreu, como observo na obra, foi que os professores "substituíram o ensino da gramática normativa pelo da gramática descritiva, mas conservam a idéia de que a gramática poderia (ou deveria) servir para subsidiar um melhor desempenho lingüístico dos alunos" (p. 47).

Há duas questões básicas aí envolvidas:

- (i) o que significa "melhor desempenho lingüístico";
- (ii) como o estudo da gramática pode cumprir (ou ajudar a cumprir) essa finalidade.

Os professores do ensino médio (com os quais continuo mantendo contato, principalmente em cursos e palestras) em geral respondem sem hesitação à questão sobre a finalidade do ensino da gramática, com a indicação de busca de um melhor desempenho: o ensino da gramática tem por finalidade levar o aluno a falar e a escrever melhor. Sem dúvida se pensa em uma gramática da atuação. Mas, que significa, realmente, falar e escrever melhor? Há dois caminhos (complementares) para a resposta, relacionados, respectivamente, com:

- (i) a adequação aos propósitos comunicativos: eficiência no nível macrotextual;
- (ii) a adequação a padrões socioculturais determinados: atingimento de níveis de desempenho lingüístico valorizados na sociedade.

Parece que ambos interessam como resultado final do ensino de Língua Portuguesa no grau médio. Ao segundo propósito servia, até certo ponto, a chamada "gramática tradicional", com seus paradigmas morfológicos e com suas regras de sintaxe de concordância, de regência e de colocação. Ao primeiro não se chega, realmente, sem o desenvolvimento de atividades de reflexão sobre a língua e seu funcionamento.

Não se trata de dar receitas, que não as há, no caso. Mas existe um começo de caminho que, se simplesmente avaliado, vai dar mais insegurança que garantias, mas que tem base na única escolha possível, em se tratando de produção do conhecimento: a opção pelo questionamento, pela discussão, pela recusa de receitas prontas e consideradas definitivas.

Restrinjo-me a reflexões sobre o tratamento que as escolas de ensino médio dão à gramática, o que não significa que esse estudo esteja sendo privilegiado. Pelo contrário, ele não se desvincula do próprio trabalho com a língua em função. Com efeito, as reflexões que aqui se fazem partem de pressupostos como:

(i) a divisão das aulas de Língua Portuguesa em compartimentos como *redação*, *leitura*, *gramática*, como se esses fossem mundos à parte, não se sustenta: de um lado, a gramática da língua está implicada na redação e na leitura; de outro lado, leitura e redação são apenas duas direções de um mesmo fato, exatamente a atuação lingüística, a qual se rege pela gramática;

(ii) a atividade metalingüística é indispensável à construção do saber sobre a língua (pelo menos tão legítimo quanto todos os outros saberes sobre os demais objetos que a escola oferece), mas ela não representa um caminho autônomo para o fim último pretendido pela escola no nível médio (com alunos de dez a dezoito anos).

Resumindo, parte-se do princípio de que a *gramática* de que trata o ensino médio seguramente não se resolve independentemente da reflexão sobre o funcionamento da língua, sobre a atuação lingüística, vista em qualquer de suas pontas.

Vou partir de um fato concreto ocorrido nas minhas relações com professores do ensino médio. Em uma palestra sobre os estudos gramaticais na escola, comentava eu uma ocorrência citada no trabalho "Considerações sobre a posição dos advérbios", de cuja elaboração participei (Ilari et al., 1990, p. 63-141). Trata-se da frase:

"não foi uma escolha assim... sem base (NURC, D2 SP 360)".

O assunto era o comportamento do elemento *assim*, e uma professora me fez a seguinte pergunta: "Mas isso não é de língua falada?" Que reflete essa pergunta (que, na verdade, em última análise, indica que seu autor considera que, por ser "de língua falada", o fato em questão não merece exame)? Em primeiro lugar, revela a prisão a fórmulas que responderiam pelo que é de língua escrita e o que é de língua falada; em outras palavras, revela o reconhecimento tácito de que a gramática se resolve no seguimento de padrões estabelecidos. Essa consideração bloqueia a incursão pelos fatos que vão levar, exatamente, à gramática da língua. Se não, vejamos. Em primeiro lugar, considere-se esse elemento *assim*, de natureza fórica, em sua função textual de instrutor para busca de informação; no caso específico do exemplo dado, uma busca na porção seguinte do texto. Esse papel não é exclusivo da língua falada, mas serve muito mais diretamente às suas características, ligadas não apenas à necessidade de tempo para decidir a seqüência do enunciado (já que o planejamento na língua falada é praticamente simultâneo ao desempenho), como também à necessidade de manutenção contínua da ligação com o interlocutor (já que a eficiência da língua falada se baseia nessa ligação). São, na verdade, determinações da função interpessoal da linguagem, função intimamente ligada à modalidade de língua. São determinações apenas de escolha de realização, que não tocam o fato gramatical em si, não distinguindo diferentes explicações gramaticais para uma ou para outra modalidade de língua.

Essa ocorrência do NURC anteriormente citada ilustra, ainda, outras questões ligadas à explicitação da gramática da língua. O sintagma “escolha assim sem base” apresenta um elemento tradicionalmente catalogado na classe dos advérbios funcionando como periférico de um nome, não de um verbo, ou de um adjetivo, ou de outro advérbio, conforme preconiza a definição tradicional da classe. Ao apontar para a frente, no desempenho de seu papel fórico, o elemento *assim* vem a seguir explicitado pelo sintagma *sem base*, que, na verdade, constitui um adjunto adnominal (nos termos da NGB) do substantivo *escolha*. Ora, um avanço no exame dos nomes vistos na ativação da função ideacional nos mostra facilmente dois fatos básicos que respondem pela ocorrência: em primeiro lugar, *escolha* nada mais representa do que o elemento nominal correspondente (e complementar, no sistema) ao verbo *escolher* – nele estão presentes as mesmas unidades semânticas presentes no verbo, e, no nível lógico-semântico, a mesma estrutura predicativa; ora, do ponto de vista lógico-semântico, assim como se pode “escolher sem base” (*sem base*, aí, pela NGB, “adjunto adverbial de modo”), pode haver uma “escolha sem base” (*sem base*, aí, pela NGB, “adjunto adnominal”). Em segundo lugar, o que se verifica, na ocorrência do NURC, é que, dado o papel catafórico do elemento *assim*, ele se apresenta como comutável, no mesmo ponto do enunciado, com o sintagma *sem base*, ambos, desse modo, da mesma função, embora *assim* seja sempre catalogado, nos manuais, como “advérbio de modo” (função sintática: adjunto adverbial de modo), enquanto ao sintagma *sem base*, nessa posição, se atribui a função da classe adjetiva (adjunto adnominal).

Essa consideração da estrutura predicativa de elementos nominais, como o substantivo *escolha* acima examinado, permite que se equacione o funcionamento de outros itens, como os tradicionalmente chamados *pronomes adjetivos possessivos*. Veja-se, em primeiro lugar, que uma ocorrência como:

“detectar novos focos da doença e evitar sua propagação (JC)”,

em que o elemento fórico *sua* deve ter a mesma análise que teria o sintagma *da doença* recuperado na porção anterior do texto (anáfora):

“*sua* propagação = propagação *da doença*”

O sintagma nominal *a doença* é, pois, aí, argumento de *propagação* (como *a doença* seria argumento de *propagar*, em “propagar a doença”), relação que a preposição *de* (sem nenhuma indicação de posse) marca. Toda a ampla gama de empregos desses elementos periféricos nominais tradicionalmente denominados *possessivos* requer exame que não atomize a análise e mantenha em vista o sistema. Seja um caso como:

“ali, à *minha* esquerda, fica o guarda-roupa (FP)”,

em que a relação expressa é de localização espacial relativa; ou um caso como:

“Tirei-o de uma de *minhas* crônicas para o Jornal do Brasil (CAR)”,

em que a relação é de execução; ou um caso como:

"*meu* louvor a cada um dos compatriotas (COL)",

em que *meu* recupera o Agente; ou um caso como:

"*Minha* eleição retrata e confirma as liberdades cívicas (COL)",

em que *minha* se refere ao Objetivo afetado; ou, ainda (como último exemplo entre muitos que se poderia aqui trazer), seja um caso como:

"e o *meu* medo diante delas (BE)",

em que *meu* se refere ao Experimentador.

Em qualquer desses casos, dizer, simplesmente, que o elemento à esquerda do nome é um "pronomo adjetivo possessivo" nada diz nem sugere sobre o funcionamento desse elemento, além de marcar sua posição de periférico nominal. Representa, na verdade, um procedimento muito comum nas atividades de ensino de Língua Portuguesa que tem sido responsável pela pouca eficiência desse ensino: a simples rotulação de entidades (classes e funções superficiais). À pouca eficiência se liga o descrédito tanto dos que "ensinam" como dos que "aprendem"; realmente, como apontei acima, muitos dos professores entrevistados disseram que tanto eles como os alunos consideram que o ensino da gramática "não serve para nada". Para esse descrédito colabora, e muito, o fato de que, se o que se faz nas escolas é simplesmente rotular entidades, essa atividade praticamente se esgota em muito pouco tempo (já na 5ª ou 6ª série), restando para todas as séries seguintes uma repetição longa e enfadonha, e sem nenhuma aplicação, dos mesmos exercícios de atribuição de rótulos a entidades.

Outra questão que a ocorrência do NURC "escolha assim sem base" desperta para discussão é a necessidade da consideração dos diferentes níveis de análise implicados no exame dos diferentes itens em função. Ocorre, aí, um elemento periférico ("modificador") que incide sobre um núcleo. Volte-se, pois, à conceituação corrente de "advérbio". Ao afirmar-se que ele modifica o verbo, o adjetivo ou outro advérbio, dele se tem dito, então, que seu âmbito de incidência é, afinal, sempre um *constituente* da oração. Também isso não é verdadeiro. Elementos com evidência morfológica que pertençam à classe dos advérbios (sufixo-*mente*) podem incidir sobre uma frase toda (ficando à margem dela), como os que aparecem nestas ocorrências do NURC:

"Felizmente, as crianças ainda não começaram aquela fase difícil (D2-SP-360)".

"Realmente deve ser uma delícia ter uma família bem grande (D2-SP-360)".

Ao lado da questão dos níveis, outra discriminação fundamental no equacionamento da gramática da língua em uso é a que se refere às diferentes esferas semânticas implicadas. Os comentários feitos acima sobre ocorrências de possessivos apresentaram alguns casos de nomes valenciais, ou argumentais (*louvor*, *eleição*), que ativam, no interior do sintagma nominal, o sistema de transitividade: *louvor* constrói-se com um Agente, aí representado pelo fórico possessivo; *eleição* constrói-se com um

Objetivo afetado, também representado por um possessivo. São *nomes* que indicam ação e processo, respectivamente, noções que uma análise desavisada vincula simplistamente aos *verbos*. Ocorre que ações, processos, estados são noções ligadas a unidades semânticas (semântica lexical) que podem estar presentes não apenas em verbos, como também em nomes; em decorrência disso, não apenas verbos, mas também nomes podem selecionar argumentos (semântica de relações) e compor estruturas predicativas que configurem “estados de coisas” (Dik, 1989). Ocorre que os verbos atuam na esfera das “relações e processos” e os nomes atuam na esfera semântica dos “participantes” (Halliday, 1985), e aí reside a diferença que tem de ser dada ao tratamento dos dois casos.

São considerações que permitem questionar definições que vêm sendo repetidas em livros didáticos e em salas de aula, mas que são abandonadas apenas referidas, porque com elas é impossível operar. Permitem, ainda, entender a fragilidade de operações automáticas de classificação de funções, como, por exemplo, o treinamento que se faz nas escolas para que os alunos cheguem a distinguir um “complemento nominal” simplesmente por meio de uma pergunta *de quê?* após um substantivo.

Na verdade, o que procurei discutir nestas reflexões sobre o tratamento dado ao estudo da gramática nas escolas de 1^o e 2^o graus resume-se, afinal, nestes pontos:

O professor de ensino médio tem necessidade de conhecimentos de Linguística para bem equacionar o tratamento que dará ao ensino da gramática; esse conhecimento abrange a compreensão de que não se transferirão, meramente, aos alunos lições de Linguística aprendidas nas universidades.

Nenhum tratamento dado à gramática pode perder de vista o sistema. Não se trata, porém, de se oferecer aos alunos o sistema, arrumado em esquemas e paradigmas; um contacto desse tipo alcança, no máximo, que os alunos atuem como repetidores. Só pela reflexão sobre a língua se chega clarivamente ao sistema que a regula.

A reflexão sobre a língua, no nível médio, só pode partir do uso diretamente observável, da observação da língua em função, com compreensão de que existe um amálgama de componentes, desde o pragmático até o fonológico. Afinal, se, como dizem os professores, a finalidade do ensino é o bom uso da língua, parece evidente que se deva refletir sobre a língua em uso. E, como observei em outro trabalho (Neves, 1992), embora as palavras sejam unidades intuitivamente evidentes a qualquer observador da língua, seu valor só se determina com a configuração do fazer do texto.

NEVES, M. H. de M. Reflections on the study of grammar in the primary and secondary schools. *Alfa*, São Paulo, v. 37, p. 91-98, 1993.

- **ABSTRACT:** *The paper is a reflection on the teaching of the Portuguese Language, more specifically of the treatment which has been given in the classes of the primary and secondary schools, bringing considerations about the role of the university in the qualification of its students for the good performance of such a task. Having as a basis the principle that the teaching of grammar at this level is not solved independently from the reflection of the function of the language, it tries to give a sample of an incursion into the facts that can lead into a coherent explicitation of the grammar of the language.*
- **KEYWORDS:** *Teaching of grammar; qualification of the teachers of the Portuguese Language; Portuguese grammar.*

Referências bibliográficas

- DIK, S. *The theory of functional grammar*. New York: North Holland, 1989.
- ILARI, R. et al. Considerações sobre a posição dos advérbios. In: CASTILHO, A. T. *Gramática do português falado*. Campinas: Ed. UNICAMP/FAPESP, 1990. v. 1
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- _____. O ensino da gramática. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Lisboa, v. 4, p. 43-52, 1992.

Exemplário

- BE: *O beijo não vem da boca*. Ignácio de Loyola Brandão. Rio de Janeiro, Global Editora, 1985.
- CAR: *Discurso na Academia*. José Cândido de Carvalho. Rio de Janeiro, José Olympio, 1974.
- COL: Discurso de posse do presidente Collor. Publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, em 16.3.1990.
- FP: *O fiel e a pedra*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1961.
- JC: *Jornal do Comércio*. Manaus, março de 1981 e julho de 1990.
- NURC, D2-SP-360: In: CASTILHO, A. T. , PRETI, D. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. v. 2 – Diálogos entre dois informantes. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.