

SOBRE O ENSINO DA GRAMÁTICA NOS NÍVEIS FUNDAMENTAL E MÉDIO: POR QUE, QUANDO E COMO?

Maria Eugênia Lammoglia Duarte
(UFRJ/CNPq)

RESUMO

Neste artigo busco defender o ensino da gramática no português a partir do segundo segmento do nível Fundamental com a justificativa de que o acesso ao conhecimento da estrutura da língua enriquece o seu conhecimento e constitui condição essencial para que o aluno tenha informações sobre as gramáticas de sincronias passadas ao lidar com textos literários no Ensino Médio. Para que esse ensino tenha êxito, entretanto, é necessário que as gramáticas e, conseqüentemente, os livros didáticos descrevam os usos da escrita padrão contemporânea, que não é uniforme nem se assemelha às normas anacrônicas que têm guiado o ensino tradicional.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de gramática; fala e escrita; escrita padrão; livro didático

1. Introdução

Este artigo é dirigido, de modo muito especial, aos professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio, por reconhecer todas as angústias por que passam aqueles que, de fato, se preocupam em fazer um bom trabalho e não têm encontrado, infelizmente, recursos que tornem sua tarefa mais amena e mais eficaz. Ao contrário do que o título possa sugerir, não tenho respostas seguras e irrefutáveis para as perguntas feitas; daí o uso da interrogativa direta! O que eu desejo é compartilhar algumas ideias sobre o problema do ensino de gramática e trazer algumas sugestões para que possamos recuperar uma parte es-

sencial da formação do aluno. O texto se organiza da seguinte maneira: nas seções 2 e 3, procuro responder ao por que e ao quando ensinar gramática. Para buscar resposta ao “quando ensinar”, ilustro, na seção 4, alguns problemas no ensino de gramática em nossos livros didáticos, e, na seção 5, faço uma breve discussão sobre o modelo de norma escrita adotado no Brasil e o produto do embate entre uso e norma prescrita, chegando à descrição de certos traços da gramática da escrita brasileira contemporânea, o que nos leva ao como ensinar. Concluo defendendo a necessidade urgente de reunir a expressiva produção acadêmica que descreve a fala e a escrita brasileiras como condição para que aqueles que se dedicam ao ensino de língua portuguesa possam conseguir êxito na sua tarefa. As notas, ao final do texto, fazem referência a inúmeras entre as diversas pesquisas que descrevem o português brasileiro falado e escrito.

2. Por que ensinar gramática?

Acho que todos se lembram muito bem das palavras do professor Perini em sua conhecida seleção de ensaios intitulada *Sofrendo a Gramática* (2000). No ensaio que dá título ao livro, Perini afirma:

Assim como a biologia revela alguns aspectos da estrutura e do funcionamento dos seres vivos, assim como a geografia leva o aluno a conhecer o planeta onde vive, a gramática lhe traria algum conhecimento da linguagem, esse maravilhoso e complexo mecanismo que lhe permite comunicar-se com seus semelhantes. Em uma palavra, deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo; não para aplicá-la à solução de problemas práticos tais como ler ou escrever melhor. É assim que sugiro que seja reformulado o objetivo do estudo de gramática na escola.” (PERINI, 2000: 55-56, ênfase acrescida)

Não se pode negar que o conhecimento desses mecanismos a que se refere Perini, que nos permitem a comunicação nas mais diversas situações e nos levam a produzir todos os textos que fazem parte do ensino de todas as disciplinas e da vida diária do adulto inserido numa comunidade, tudo isso é complexo e maravilhoso. E negar ao aluno esse conhecimento é, no mínimo, injusto, porque o priva de entender como funciona seu principal instrumento de inserção social. Portanto, aqui está uma boa razão para estudar gramática. Mas eu diria que temos de ir mais longe. O conhecimento de gramática tal qual o define Perini – aprender como funciona esse mecanismo fantástico que nos possibili-

ta a inserção social – terá de ir além do momento atual, exatamente quando o aluno tiver de lidar com textos de outras sincronias e tiver de ser capaz de entender mecanismos que já não se encontram mais na escrita contemporânea. Isso, porém, pressupõe, naturalmente, o conhecimento da gramática contemporânea.

3. Quando ensinar gramática?

Isso nos leva ao interrogativo quando! Outra lembrança que me ocorre é um artigo escrito por Ziraldo no extinto Jornal do Brasil, já faz muitos anos, em que ele dizia que o aluno deve concluir as quatro séries iniciais do ensino básico lendo, escrevendo e fazendo as quatro operações como quem respira. (Não uso aspas porque cito de memória.) E, para que isso aconteça, é indispensável que os autores de livros didáticos abandonem, nas quatro primeiras séries do percurso escolar, o desnecessário (e mesmo prejudicial) ensino de gramática e se concentrem na expressão oral e escrita. Sim, expressão oral! A criança deveria ter oportunidades de recitar um poema (será que entre os professores mais jovens algum se lembra de ter aprendido e recitado poemas na escola?), contar uma história que leu, comentar um jogo de futebol, descrever um quadro, contar uma piada! Por que o ensino de português deixa de lado a expressão oral tão prestigiada na prática de línguas estrangeiras, como recurso indispensável para adquirir fluência no idioma e desembaraço nas diversas situações de uso da língua?

A prática da escrita deveria ser igualmente bem motivada, através de pequenos exercícios, como recontar o que se acabou de ouvir, como inventar uma história em que alguém se veja numa situação difícil, escrever um parágrafo sobre o que se está aprendendo nas aulas de ciências, história, geografia, descrever um amigo ou um membro da família, sem que tal atividade seja precedida do famigerado título REDAÇÃO! “Hoje é dia de redação!” Não há nada mais traumatizante do que tratar a redação como uma atividade à parte, artificial, fora da sequência normal da atividade escolar. O ato de escrever deve ser diário, deve estar inserido na aula. Se o aluno leu um texto, por que não pedir a ele que escreva uma cartinha a um amigo contando sobre o que acabou de ler? Se o aluno presenciou uma discussão, por que não recontá-la reproduzindo o diálogo?

É comum ouvir de professores, que têm de se desdobrar atuando em dois ou, às vezes, três turnos, que não podem dar redação com

frequência porque não têm tempo de corrigi-las. Esse é um sério equívoco. A correção pelo professor não é garantia de boa redação. O que garante a boa redação é a prática diária, é a habilidade de escrever “sem dor” um pequeno trecho sobre um fato compartilhado por todos, seguido de leitura em voz alta por alguns voluntários. Sim, os alunos gostam de ler o que escrevem. E, se o professor quiser saber quais as dificuldades de seus alunos, basta que leve cinco textos para casa. Como os problemas costumam ser comuns, a leitura desses textos servirá para aulas e exercícios que contribuam para aperfeiçoar a escrita.

Assim, eu não tenho dúvida de que, no primeiro segmento do Ensino Fundamental, a prática constante, diária, da leitura e da escrita levará o aluno a escrever naturalmente, sem sofrimento, e lhe permitirá, vencer, aos poucos, eventuais problemas ortográficos, acostumar-se ao uso de marcas de concordância, organizar seu texto (oral e escrito) sem as infrutíferas regras de acentuação, de concordância, sem a eterna e desestimulante convivência com o certo e o errado.

Só assim a criança chegará ao segundo segmento do Ensino Fundamental pronta para começar a adquirir conhecimentos sobre a gramática da sua língua, bem como sobre História, Geografia e Ciências, ingredientes necessários à sua formação. Isso responde ao quando começar a ensinar gramática: depois das quatro (ou cinco) séries iniciais – de onde a criança sairá lendo, escrevendo e fazendo as quatro operações como quem respira!

4. Como ensinar gramática?

4.1 Sobre o ensino centrado nos gêneros textuais

A ênfase no ensino centrado nos diferentes gêneros textuais “próximos da realidade do aluno” acabou por produzir manuais voltados para gêneros jornalísticos, indo de editoriais, textos de opinião, reportagens, crônicas e tiras, entre outros. Uma consulta aos parâmetros curriculares nacionais nos diz que o aluno deve “ler automaticamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los”.

Com um pedido de desculpas aos poucos (pouquíssimos!) manuais didáticos que realmente obedecem a essa exigência, eu pergunto: onde estão os textos que contemplam as reais necessidades imediatas dos alunos? Por que nas lições de português o aluno não tem acesso a

textos com que tem de lidar nas aulas de história, de geografia, de ciências, de matemática? Por que o ensino do modo narrativo e do modo descritivo de organização textual, por exemplo, não utiliza como prática inicial textos de história e geografia, respectivamente? Estaria aí uma boa forma de chegar ao ensino interdisciplinar. Por que não se trabalha numa aula de português com os enunciados de problemas de matemática e as estratégias para desenvolver sua solução? Isso não significa abandonar os gêneros jornalísticos nem, eu ousar dizer, os textos literários mais leves, que despertem a sensibilidade dos alunos de Ensino Fundamental para os estudos literários que se iniciam no Ensino Médio.

Vejam que eu ainda não cheguei ao como, mas não posso deixar de criticar, na maioria dos livros didáticos submetidos ao MEC, o descumprimento dessa exigência de utilizar gêneros que respondam às necessidades imediatas dos alunos. Por que uma resenha de filme extraída de um jornal e não uma resenha de livros, já que o aluno deverá fazer uma resenha do livro que está lendo? Por que utilizar um texto argumentativo extraído de um editorial se existe um tema polêmico no manual de história ou de ciências? Por que não praticar a leitura de enunciados e forma correta e objetiva de responder ao que ele pede? Por que não aprender a redigir a solução de um problema de matemática? Eu não tenho dúvida de que, se o aluno, durante todo o percurso escolar, praticasse e produzisse os tipos de textos que respondam às suas necessidades imediatas, grande parte dos nossos problemas no ensino universitário não existiria.

4.2 Como (não) se ensina gramática nos livros didáticos

Até 2006, eu estive bastante afastada do ensino Fundamental e Médio ao qual me dediquei entre 1966 e 1987. E lamento ter ficado por tanto tempo sem saber como ia o ensino de Língua Portuguesa nesses segmentos. Porque é responsabilidade de todos nós, professores, pensar sobre esse ensino e preparar os nossos alunos para enfrentá-lo com sucesso. Foi minha participação no comitê de avaliação do livro didático para o Ensino Médio, na ocasião absolutamente sigilosa e realizada com isenção exemplar por equipe diversificada, atuando em todos os níveis, que me fez ficar atenta à maneira equivocada (peço perdão por voltar ao assunto) pela qual se compreendeu o ensino voltado para os

gêneros e ao descaso absoluto em relação ao ensino da gramática. Quanto ao equívoco relativo aos gêneros, já me pronunciei acima.

Quanto ao ensino de gramática, devo dizer que foi decepcionante verificar que, salvo honrosas exceções, (1) ou se ensina gramática da maneira tradicional – com conceitos que não contribuem para identificar o objeto conceituado, com classificações que não apresentam critérios coerentes e complementares, com normas que caíram em desuso ou são, no mínimo, discutíveis, sem aproveitar minimamente o texto com o qual se está trabalhando; (2) ou se abandona o ensino da gramática, anexando-se ao livro um “apêndice gramatical”, um resumo grosseiro do conteúdo das gramáticas tradicionais, que só faz atualizar a linguagem dos exemplos datados, que têm na maioria mais de duzentos anos, tornando-os mais legíveis, mas que não traz a menor contribuição para que o aluno reflita sobre a sua língua, conheça a tessitura do texto, desde a macroestrutura até suas unidades menores e a maneira como se relacionam.

4.3 Como é o ensino de literatura

Minha surpresa maior foi ver o ensino de literatura, dentro do mesmo volume de língua, totalmente divorciado do ensino de gramática. Como é possível alguém acreditar que um aluno que não conhece a gramática do português de hoje terá êxito ao entrar em contato com a gramática de sincronias passadas que aparece nos textos literários? Neste caso, descrever a gramática de outras sincronias deixa de ser uma opção e passa a ser uma condição indispensável para entender o texto! Mas, se o aluno não refletiu sobre a sua gramática, como conseguirá entender essa gramática distante, com estruturas que já não fazem parte da nossa escrita?

A impressão é que os autores deixam ao professor a tarefa de “traduzir” a gramática em que foram produzidos tais textos. Não é o papel do professor reescrever o livro didático para trabalhar devidamente o texto literário e levar ao aluno uma aula de gramática bem elaborada! Esta é a obrigação do autor do livro didático e sua equipe, que, se são capazes de encontrar textos primorosos, pecam por lhes dar um tratamento inadequado, que subestima sua qualidade e a inteligência dos alunos (com perguntas de interpretação que beiram o ridículo) e, muitas vezes, se equivocam seriamente na ânsia de enfatizar os gêneros, sempre os gêneros!!!

A título de exemplificação, cito um texto apresentado num livro didático, para mostrar como se perde uma excelente oportunidade de unir o ensino de gramática e de literatura, aproveitando para introduzir as noções de variação e mudança linguística, igualmente previstas nos parâmetros, mas igualmente maltratadas, como se a variação se limitasse ao nível fonético-fonológico e ao léxico! Sim, nossos livros limitam o tratamento da variação aos “sotaques regionais” e às diferenças lexicais que caracterizam essa ou aquela região! As diferenças morfosintáticas entre o português nosso de cada dia e a escrita não são sequer mencionadas pela maioria dos livros.

O texto a que vou me referir, pela distribuição dos capítulos, está previsto para o primeiro ano do Ensino Médio e o objetivo é introduzir o aluno na literatura produzida no Brasil no século XVII. Trata-se do famoso Sermão pelo bom sucesso das armas de Portugal contra as de Holanda, do brilhante Padre António Vieira. Na ânsia de se inserir na linguística textual, o livro destaca o caráter argumentativo e religioso do discurso, pedindo ao aluno que apresente os argumentos usados por Vieira em sua conversa com Deus. Em nenhum momento, porém, o aluno é guiado no entendimento da gramática do português do século XVII, com que ele vai se defrontar. Em nenhum momento se faz referência ao uso da segunda pessoa do plural, forma com que Vieira se dirige a Deus, para mostrar ao aluno um pronome hoje extinto, mas que continua a aparecer no quadro de conjugação verbal das gramáticas, sem qualquer advertência sobre seu desuso!!! Em nenhum momento o autor diz por que Vieira usou esse pronome, nem mostra com que formas verbais e pronominais ele se combina – o texto é pródigo em pronomes do caso oblíquo e possessivos do paradigma de vós, ocasião única não para ensinar o uso de vós, mas para ilustrar / levar ao conhecimento do aluno um pronome que teve/tem uma história, desde seu uso para a referência a mais de um interlocutor ao tratamento a reis (a Deus! no presente caso), até se desgastar e ser substituído por outras formas de reverência.

Mas o que interessa ao autor é discutir o caráter argumentativo do texto com uma série de perguntas que sequer tangenciam a gramática que veicula as ideias contidas na argumentação. Será que o aluno entendeu/conseguiu ler o texto para compreender seu caráter argumentativo? Será que ele foi capaz de mergulhar nos argumentos de Vieira, que tenta convencer a Deus de que os portugueses, que tanto

tinham sofrido para levar seu nome aos que não O conheciam, deveriam contar com a Sua ajuda e piedade naquele momento crucial contra os holandeses? Estou absolutamente segura ao responder que não! A menos que um abnegado professor tenha se dado ao trabalho de levar ao aluno esse conhecimento. Aliás, no “Manual do Professor” que acompanha o livro, há uma recomendação ao professor de que procure ler sobre a invasão holandesa e leve essas informações a seus alunos para que entendam o texto. Pobre professor! Além de ter de lidar com uma gramática de quatrocentos anos, que certamente ele também mal conhece, tem de recordar as invasões holandesas!

Outra oportunidade perdida no mesmo livro didático está no capítulo seguinte, que apresenta, para ilustrar a literatura do século XVIII, uma das famosas Cartas Chilenas, com todo o paradigma da segunda pessoa do singular tu. Nenhum comentário sobre a conjugação verbal, que o aluno decora e não sabe por quê, nenhum comentário sobre o sistema atual de tratamento, nenhuma palavra sobre a inserção de você no nosso sistema pronominal e as consequências de tal inserção: a competição atual entre tu e você e a neutralização das duas formas no português brasileiro falado, hoje revelada na utilização indistinta dos pronomes te e você, pra ti e pra você, contigo e com você... nas funções acusativa, dativa e oblíqua.

Não é preciso dizer que os textos relativos à nossa literatura do século XIX continuam a ser apresentados sem qualquer tratamento da gramática em que foram escritos. Repito: não se trata de ensinar o aluno a usar aquelas formas, mas de tomar conhecimento delas, entendê-las, compará-las com o que ele deveria ter aprendido nas aulas de gramática do português contemporâneo no segundo segmento do Ensino Fundamental. O mau uso, por exemplo, de uma crônica de Machado de Assis – “Como comportar-se no bond” (aí está uma hipercorreção do mestre, com uma ênclise “mal comportada”!), num exercício cujo objetivo era estimular o aluno à redação de uma crônica, fica muito claro. O texto é de uma atualidade impressionante quando comparado ao comportamento de certas pessoas hoje nos nossos transportes públicos. No entanto, a linguagem está tão distante de todos nós.... As únicas palavras que seguem o comando de redigir um texto sobre o comportamento de hoje nos transportes públicos são no sentido de que o aluno preste atenção à grafia de algumas palavras e ao caráter humorístico da crônica, sem maiores esclarecimentos. Por que tanta importância à grafia e nenhuma à estrutura? Como entender o humor da crônica sem enten-

der a sintaxe que já não faz parte da gramática do brasileiro do século XXI? Observem alguns trechos da crônica e pensem nas oportunidades perdidas de tratar a variação e a mudança morfossintática:

ART. II

Da Posição das Pernas

As pernas devem trazer-se de modo que não constranjam os passageiros do mesmo banco. Não se proíbem formalmente as pernas abertas, mas com a condição de pagar os outros lugares, e fazel-os occupar por meninas pobres ou viúvas desvalidas mediante uma pequena gratificação.

Art. III

Da Leitura de Jornaes

Cada vez que um passageiro abrir a folha que estiver lendo, terá o cuidado de não roçar as ventas dos vizinhos, sem levar-lhes os chapéos; também não é bonito encostal-o no passageiro da frente.

ART. IX

Da Passagem às Senhoras

Quando alguma senhora entrar, deve o passageiro da porta levantar-se e dar passagem, não só porque é incommodo para elle ficar sentado, como porque é uma grande má criação.

(Machado de Assis, Como comportar-se no 'bond')

Eu me pergunto se um aluno do Ensino Médio, de qualquer ponto do país, terá desfrutado do humor e extrema atualidade dessa crônica, sem que o professor tenha desvendado as passivas pronominais com a ordem VS, (as pernas devem trazer-se), as construções com o clítico acusativo numa estrutura com verbo causativo (fazei-os ocupar – fazer com que sejam ocupados), o uso do clítico dativo de posse (sem levar-lhes os chapeos), a ordem VS com verbos transitivos (deve o passageiro da porta levantar-se...) ... formas perdidas ao longo do tempo e oportunidades perdidas de enriquecimento sobre o conhecimento das gramáticas do português.

Parece claro que a questão sobre se devemos ou não ensinar gramática não se coloca. É evidente que para o aluno adquirir o conhecimento que a escola quer lhe proporcionar ele tem de entender o que lê. E se ele

vai ler textos de outras épocas, terá de entrar em contato com formas extintas ou em extinção. Não se trata de opção. Ou o aluno entende a gramática em que se sustenta aquele texto ou não entende o texto.

Então, como ensinar gramática? Será preciso que o aluno decore a conjugação verbal com as formas de segunda pessoa do plural representadas por vós? Será preciso aprender a produzir uma mesóclise? Será preciso se tornar um expert no uso do dativo de posse, nas passivas pronominais, na ordem VS com verbos transitivos? Não. O estudo da gramática que subjaz a um texto pode ser feito sem excesso de metalinguagem, como um exercício de viagem ao passado. Isso pode ser uma boa forma de identificar, dentre essas formas, as que sobrevivem na escrita de hoje e aí, chegar à variação e mudança, como eu disse, tão maltratadas nos livros didáticos.

Isso, entretanto, só será um trabalho bem sucedido se durante o segundo segmento do Ensino Fundamental o aluno foi exposto à gramática dos textos contemporâneos, refletiu sobre estrutura, entendeu as relações entre os diversos elementos que compõem o texto. Isso pressupõe um trabalho bem feito de descrição gramatical que deveria estar nos livros didáticos. E pressupõe também que os autores desses manuais tenham elementos para levar ao aluno tal descrição.

5. Que gramática ensinar?

5.1 Do passado ao presente

Sabemos que a mudança linguística não é “privilégio” do passado. A língua está em constante mudança e a escrita, principal veículo do ensino escolar, é conservadora, é em geral mais planejada, tem características bastante diferentes. No caso de países colonizados que mantêm com o colonizador relações amistosas, como é o caso do Brasil em relação a Portugal, há certos agravantes a distanciar fala e escrita. O Brasil, que se tornou independente politicamente de Portugal em 1889, com a Proclamação da República, adotou as normas da escrita lusitana desse período, que, àquela altura, já se tinham distanciado da escrita que seguia seu curso no Brasil. Essa mudança de norma é muito bem descrita por Pagotto (1998), que comparou os textos da Constituição do Império, de 1824, e o da primeira Constituição da República, de 1892, e concluiu que a gramática que aparece no texto da primeira metade do século XIX tinha mudado na segunda metade – em direção à norma lusitana, que seguira um curso de mudanças diferentes a partir do sécu-

lo XVII. O autor aponta que muitas estruturas do português clássico, que persistiam na escrita brasileira, e apareciam naquele texto de 1824, tinham desaparecido no de 1892, tal como desapareceram no português europeu. Entre as causas da mudança no português europeu está a redução das vogais átonas (pretônicas e finais), que ocorreu a partir do século XVII, com diversas consequências para a sintaxe, entre as quais podemos citar a mudança na colocação dos pronomes oblíquos átonos, que passaram a se cliticizar da direita para a esquerda, o que não ocorreu no português brasileiro.

Com isso, tivemos uma mudança de norma na escrita, que passou a seguir os modelos portugueses e a atribuir os usos nossos de cada dia ao caráter informal do brasileiro, ao nosso jeito de ser, assim dóceis, assim meigos, assim gentis... Criou-se um discurso da “condescendência”, como refere Pagotto, que permitia na fala certos usos brasileiros, mas na escrita.... Vem daí o imenso descompasso entre fala e escrita no Brasil, que, sabemos todos, nada tem a ver com a informalidade, mais característica da fala não monitorada, como a seleção lexical, o uso de gírias, as hesitações, etc... Qualquer indivíduo, escolarizado ou não, sabe o que pode e não pode dizer em determinadas circunstâncias. Esse tipo de adequação tem a ver com educação. Mas no caso das diferenças atribuídas à maior ou menor formalidade do texto, os exemplos dados nada têm a ver com formalidade. Têm a ver com gramática mesmo. Nós é que nos sentimos formais quando mudamos de gramática, justamente porque ela não faz parte da nossa fala espontânea. Hoje sabemos que, na verdade, essa suposta “adequação” é privilégio dos letrados, que sabem monitorar sua fala em certas situações bem como sua escrita, mudando de gramática.

Até que os estudos linguísticos começassem a se desenvolver entre nós julgávamos que a escrita se sobrepusesse à fala. Hoje reconhecemos que a fala precede a escrita, conhecemos a gramática do português brasileiro falado, que continua seu curso de mudanças e exhibe uma regularidade impressionante na distribuição de formas variantes em todo o território nacional no que diz respeito à morfossintaxe, excetuando alguns aspectos do sistema de tratamento. A fala de indivíduos com curso superior e a de indivíduos com menor permanência na escola não apresentam diferenças expressivas nos centros urbanos pesquisados, exceto pela maior ou menor frequência de uso de marcas de concordância, talvez o único traço morfossintático sujeito à forte estigma social, separando os brasileiros nas cidades.

5.2 Qual é a gramática do letrado brasileiro?

Em decorrência da imensa distância entre a nossa gramática adquirida (nossa língua 1), e as normas que ainda servem de modelo para o ensino (a gramática-alvo), acabamos por produzir uma terceira gramática, com traços de uma e de outra, e traços que não se encontram nem numa nem noutra, o que levou Kato (2005) a dizer que o português são três. Hoje contamos com um número expressivo de análises comparativas da fala e da escrita contemporânea. Em primeiro lugar esses estudos vieram desmistificar a suposta diferença entre as fala culta e as variedades populares. O letrado brasileiro, como veremos a seguir, aprende formas que não adquiriu na infância e as utiliza na escrita, mas não modifica substancialmente sua fala espontânea.

Quanto à escrita, os resultados mostram que formas menos sujeitas à correção, por serem menos salientes fonética ou sintaticamente, já se encontram implementadas na escrita, como é o caso dos sujeitos pronominais de terceira pessoa, com índices equilibrados entre pronomes nulos e expressos, do objeto nulo¹. Por outro lado, formas em extinção ou extintas na fala espontânea, como é o caso dos clíticos acusativo e dativo para referência à terceira pessoa (o,a/lhe) e do clítico indefinido (se), são “adquiridos” ou “aprendidos”, alcançando índices que se aproximam aos da fala lusitana. Curiosamente, a aprendizagem do clítico indefinido se traz consigo o uso generalizado da ênclise. Em outras palavras, é comum encontrar formas como trata-se, independentemente de haver ou não condicionamento à próclise (porque trata-se). Um clítico e uma ordem estranhos à nossa L1 são aprendidos como um vocábulo. Juntamente com o clítico indefinido, a escrita faz renascer o pronome nós (nulo ou expresso) para a indeterminação do agente/experienciador, uma forma pronominal tão infrequente na fala das gerações mais jovens. Essa concorrência entre o clítico se e o uso de nós aponta vantagem para a segunda estratégia: afinal é mais fácil lidar com a forma verbal de primeira pessoa do plural do que com o clítico se.

Nosso sistema pronominal passou por mudanças profundas tanto no quadro nominativo, com a entrada de você e a gente, quanto no quadro de formas oblíquas átonas, como acabamos de ver no parágrafo anterior, além das tônicas. Hoje, as formas reflexivas tônicas ainda descritas nas gramáticas normativas (consigo, para si, etc) estão praticamente ausentes dos textos jornalísticos, sendo substituídas por uma pre-

posição e o pronome em sua forma nominativa (com você(s) mesmos, com ele(s) mesmo(s), etc).

Em relação à colocação dos clíticos, que talvez seja o fenômeno que melhor ilustra a contradição entre o uso e prescrição no Brasil, temos hoje um quadro desconcertante! Excetuando o fato de que os brasileiros aprenderam a não começar a frase com pronome oblíquo na escrita (embora essa prescrição já esteja perdendo força!), o que vemos é uma verdadeira mistura de usos: a próclise tanto com formas verbais simples, sem a presença dos elementos que atuam como licenciadores dessa colocação no português europeu, como ao verbo principal nas formas verbais complexas (esta sim uma inovação brasileira), ambas preferidas também, na escrita.

A ênclise parece ser parcialmente recuperada na escrita, como referimos acima, juntamente com os clíticos indefinidos (deve-se, pode-se) e o acusativo de terceira pessoa complemento de um infinitivo (para levá-lo, fui buscá-lo) Há ainda casos de estruturas que não fazem parte nem da gramática do português europeu nem do brasileiro, como as eventuais ocorrências de ênclise ao participio².

A verdade é que, tal como a fala, nossa escrita é variável. E a ocorrência de formas não descritas ou nossa indecisão entre o uso de “o” e “lhe” (agradá-lo ou agradecer-lhe? agradecê-lo ou agradecer-lhe? Interessá-lo ou interessar-lhe?) significam mudança na transitividade verbal, por exemplo. É a nossa falta de familiaridade com esses clíticos, que não compuseram os dados primários a que fomos expostos na aquisição da nossa gramática que explica tais confusões. Na falta de intuição, um ou outro serve!

Um exemplo interessante que ilustra muito bem essa sintaxe variável e nos mostra que não faz sentido escolher uma forma como melhor do que outra está numa crônica recente de Verissimo, escrita em 2012, por ocasião do falecimento do jogador de futebol Sócrates. Ele começa sua crônica exatamente com o seguinte período:

“Nos cruzamos algumas vezes depois disso, mas a única vez que estive com o Sócrates foi na sua casa em Florença, quando ele era ídolo do Fiorentina.”

E termina a crônica com um parágrafo assim iniciado:

“Sentamo-nos no quintal também e conversamos a tarde inteira.”

O autor usa o mesmo clítico com uma forma verbal idêntica – primeira pessoa do plural no pretérito perfeito. No primeiro caso, faz

uma colocação proibida! No segundo faz uma colocação considerada exemplar – usando um pronome enclítico, que acaba por produzir um vocábulo proparoxítono, forma evitada mesmo entre os letrados mais formalistas! O que nos resta fazer?: dizer que ele começou errando e acabou acertando? Que ele passou de informal para formal na mesma crônica? Que ele ora foi inadequado e depois se adequou? Ou que ele usa variavelmente os clíticos misturando uso e regras aprendidas sem se preocupar com isso? Aliás, este autor, que é um modelo de escrita contemporânea, é prodigo em usos de expressões reflexivas com formas nominativas, de uso variável dos clíticos dativo e acusativo anafóricos, entre muitos outros usos variáveis.

5.3 Afinal, que gramática ensinar na escola?

Não há dúvida de que tais resultados deixam clara a necessidade de uma descrição dessa gramática especial, peculiar, híbrida, mostrando não o que se pode e não se pode escrever, mas como é variável e quantas possibilidades existem na escrita brasileira. Apontar uma forma como melhor que outra seria cair no mesmo erro do passado. Naturalmente, uma descrição da escrita contemporânea, que está nos nossos textos acadêmicos e nos textos dos meios de comunicação impressa mais prestigiados do país, deverá apontar as formas mais frequentes, mas não poderá marginalizar formas igualmente produzidas. Um outro aspecto que não pode faltar a uma gramática descritiva das normas da nossa escrita é mencionar as diferenças entre o que se fala e o que se vai aprender na escrita³. Essa comparação não só é justa, porque permite destruir preconceitos, como também é útil porque dará ao aluno a medida da distância que ainda existe entre uma e outra modalidade. Ao contrário do que pensam alguns, não vamos mudar a nossa escrita, mas vamos descrevê-la de modo realista.

Isso tornaria o ensino da gramática que se encontra em nossos livros didáticos mais eficaz, mais prazeroso. Deixaria de ser um ensino transmissivo, centrado em terminologias inúteis e falta absoluta de embasamento teórico consistente, que só leva o aluno a rejeitar o ensino de gramática. Segundo Bagno (2010), o ensino da gramática só pode ser validado se vier sustentado por opções teóricas minimamente coerentes com o estado atual das ciências da linguagem e, em particular, com o notável avanço realizado nas últimas décadas pela pesquisa científica sobre o português brasileiro. É inaceitável que nossos melhores livros didáticos continuem a tratar os conhecimentos linguísticos se-

gundo uma visão abandonada em boa parte até mesmo pelos estudiosos filiados à doutrina tradicional, e ainda mais pelos que se dedicam à ciência linguística. (Bagno, 2010:298)

Em relação a alguns fenômenos, entretanto, eu trocaria ensino por informação. É claro que nos falta reconhecer esse fato. Nos falta a consciência de que formar um bom leitor significa expô-lo a toda essa variação. E falta igualmente que a maioria dos autores de livros didáticos procure ler esses resultados e deixe de considerar que a variação linguística só existe no léxico e no que eles chamam de sotaques regionais. A leitura de Faraco (2008) é importante nesse sentido, porque chama a atenção para a absoluta inutilidade de manter os modelos conservadores dos primeiros gramáticos. Além de discorrer com o profundo conhecimento que ele tem sobre as razões que levaram à codificação das primeiras gramáticas, com os olhos voltados para um passado longínquo, o autor vê, claramente que esse modelo não pode se perpetuar:

O modelo normativo anacrônico não causava maiores dificuldades enquanto o domínio da cultura letrada era problema de uma elite reduzida. Contudo, à medida que o acesso à escola se ampliou e o conceito moderno de cidadania, que inclui o direito de todos aos bens culturais, se propagou – esse modelo se tornou um problema grave, como no Brasil de hoje, em que ele não faz sentido para a maioria da população e acaba por embarçar não só o ensino de português como o próprio funcionamento social da norma culta/comum/standard. (Faraco, 2008:146).

Não há dúvida de que o desenvolvimento de estudos desvendando a gramática do português brasileiro provocou de um lado uma série de reações negativas, que não só negam as evidências como reafirmam a existência de uma norma surreal. É como se a mudança linguística só fosse natural no passado. O presente seria avesso a ela. Por outro lado, surgiu uma reação forte contra o preconceito linguístico, contra essa relutância em aceitar que nossa gramática não é o que alguns pensam que é, que eles, normativistas militantes, não falam como pensam que falam e não escrevem como pensam que escrevem. A legitimação de todas as formas variantes na língua oral foi vista como um gesto herético. Não pode haver nada mais triste do que dizer a um indivíduo que ele não sabe falar a sua língua, que aquela língua que ele usa desde que se entende por gente, para trabalhar, criar seus filhos, se comunicar com seus amigos, convencer um companheiro de alguma ideia, não vale nada.

Sabemos, no entanto que a escrita, pelas razões expostas acima, exibe traços ausentes da fala e, por isso, exigirá uma atenção especial do professor, um cuidado muito semelhante ao ensino de uma segunda língua.

Para concluir...

...não há dúvida de que devemos ensinar gramática no momento certo e da maneira certa. Esse momento seria a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental, incluindo, a partir do Ensino Médio, informações e reflexões sobre a gramática de sincronias passadas para que o aluno possa mergulhar em fases anteriores da nossa literatura. E para conseguir êxito nessa tarefa precisamos reunir os resultados das análises recentes da fala e da escrita, fundamentais para uma nova descrição da gramática contemporânea, rever conceitos e ajustar a terminologia.

E nós já dispomos de conhecimento suficiente para rever tais conceitos e apresentar descrições da fala e da escrita padrão brasileiras, não como gramáticas uniformes, mas variáveis, a fim de dar vida nova aos manuais descritivos do português do Brasil, cumprindo o que autores como Perini (1985; 2000) e Mattos e Silva (1995; 2004) já pediam aos que se dedicam ao estudo da variação e mudança linguística.

Aos autores dos livros didáticos cabe a conscientização sobre a distância entre a gramática da fala e a gramática da escrita. Ao contrário do que se tem dito, o (re)conhecimento da gramática da fala brasileira não prejudica o ensino da escrita padrão⁴; ele é, antes, o caminho para se chegar a ela. De nada adiantam livros bem diagramados e visualmente atraentes se seu conteúdo não produz o resultado esperado.

ABSTRACT

This article argues in favor of the teaching of grammar in our schools from the fifth year of Elementary School based on the fact that such knowledge not only will be an important asset in the student education but it represents an essential condition to the study of the literature produced in other synchronies, which starts in High School. In order that such teaching be successful it is imperative that grammars and school books describe the norms which are present in contemporary standard writing and do not resemble the anachronistic prescriptions that have been guiding traditional teaching.

KEY WORDS: grammar teaching; speech and writing; standard writing; school book

REFERÊNCIAS

AVELAR, J. Gramática, competição e padrões de variação: casos com ter/haver e de/em no português brasileiro. *Revista Estudos Linguísticos*. Belo Horizonte, v. 14, n. 2, 2006. p. 99-143.

AVERBUG, Mayra C. G. Objeto direto anafórico e sujeito pronominal na escrita de estudantes. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ, 2000.

BAGNO, Marcos. Gramática, pra que te quero? Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português. Curitiba: Aymará, 2010.

BERLINCK, Rosane de Andrade. The Portuguese dative. In: W. Belle & W. Langendonck. (eds.) *The dative: Descriptive studies*, vol. 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 1996, 119-149.

BRAVIN DOS SANTOS, Ângela. O sujeito pronominal em contexto de mudança paramétrica: a escrita de alunos do Ensino Médio. *SIGNUM*, no. 4, 221-232, 2001.

CALLOU, Dinah e AVELAR, Juanito. Sobre ter e haver em construções existenciais: variação e mudança no português do Brasil. *Gragoatá* 9. 85-114, 2000.

CAVALCANTE, Sílvia R, DUARTE, M. E. L. e PAGOTTO, E. Clíticos no século 19: uma questão de posição social? In: D. Callou e A. Barbosa (Orgs.) *A norma brasileira em construção: cartas a Rui Barbosa (1866 a 1899)*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa. 2011, 167-218

- COELHO, Adriana L. R. A ordem dos clíticos pronominais: uma análise sociolinguística da escrita escolar do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, UFRJ, 2011.
- CORDEIRO, Roseli. A aprendizagem o clítico acusativo de terceira pessoa. Dissertação de mestrado. São Paulo, USP, 2004.
- CORRÊA, Vilma R. O objeto direto nulo no português do Brasil. Dissertação de mestrado. Campinas, UNICAMP, 1991.
- DUARTE, Maria Eugênia L. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: F. Tarallo (org.) Fotografias Sociolinguísticas. Campinas: Pontes, 1989, 19-34.
- DUARTE, M. Eugênia L. Sujeitos de referência definida e arbitrária na escrita padrão: aspectos conservadores e inovadoras. Revista Linguística, 3 (1), 89-115., 2007.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma Culta Brasileira – desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Ed. 2008.
- FREIRE, Gilson C. Acusativo e dativo anafóricos na escrita brasileira e lusitana. Revista da ABRALIN, vol. 10 (1), 11-32, 2011.
- GOMES, Christina A. Encaixamento linguístico de processos sintáticos no português brasileiro. In: A. Schönberger (Org.) Lusorama, vols. 47-48, 58-73. 2001.
- GOMES, Christina A. Variação e mudança na expressão do dativo no português brasileiro. In: M. C. Paiva e M. E. Duarte (Orgs.) Mudança linguística em tempo real. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, pp. 81-96. 2003.
- KATO, Mary A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: M. A. Marques; E. Koller; J. Teixeira; S. A. Lemos (Orgs). Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino. Braga: CEHUM (U. do Minho), 131-145, 2005.
- LEMOS MONTEIRO, José. Pronomes Pessoais. Fortaleza: EUFC, 1994.
- LOPES, Célia R. dos Santos. A inserção de ‘a gente’ no quadro pronominal do português: percurso histórico. Tese de Doutorado, UFRJ, 1999.
- LOPES, Célia R. dos Santos; CAVALCANTE, Sílvia R. de O. A cronologia do voceamento no português brasileiro: expansão de você-sujeito e retenção do clítico-te. Revista Linguística, Santiago de Chile, v. 25, p.30-65, jun. 2011. Disponível em: <http://www.linguisticalfal.org/25_linguistica_030_065.pdf>.
- MAGALHÃES, Telma. O sistema pronominal: sujeito e objeto na aquisição do português europeu e do português brasileiro. Tese de doutorado, Unicamp, 2006.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Contradições no ensino de português. São Paulo: Contexto, 1995.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. “O português são dois...”. São Paulo, Pará-

bola, 2004.

MENON, Odete P. S. A gente: um processo de gramaticalização. *Estudos Linguísticos XXV*, 622-628, 1996.

MENON, Odete da S. P. O sistema pronominal na região sul. *Letras & Lingüística: Anais do XI Encontro Nacional da ANPOLL*. 1997, 510-512.

OMENA, Nelize P. de. Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa. Dissertação de mestrado, PUC-RJ. 1978.

OMENA, Nelize P. de. A referência à primeira pessoa do plural. Relatório final: Subsídios do 'Projeto Censo' à Educação. Vol II, 286-319. UFRJ, 1986.

PAGOTTO, Emílio G. Norma e condescendência; ciência e pureza. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, 1 (2), 1998.

PAGOTTO, Emilio G.; DUARTE, M. Eugenia L. Gênero e norma: avós e netos, classes e clíticos no final do século XIX. In: Célia Regina dos S. Lopes (org.) *A norma brasileira em construção: fatos linguísticos em cartas pessoais do século 19*. Rio de Janeiro: UFRJ, Pós-Graduação em Letras Vernáculas: FAPERJ. 2005, 67-81.

PAREDES SILVA, Vera L. O retorno do pronome tu à fala carioca. In: C. Roncarati & J. Abraçado (orgs.) *Português Brasileiro – contato lingüístico, heterogeneidade, história*. Rio de Janeiro: 7 Letras. 160-169. 2003.

PERINI, Mário A. Para uma nova gramática do português. São Paulo: Ática, 1985.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2000.

PETERSON, Márcia S e VIEIRA, Sílvia R. A ordem dos clíticos pronominais em complexos verbais: as normas de uso em cartas de leitor. *Fórum Linguístico, Florianópolis*, v. 9, n. 1, 57-67, 2012.

SCHEI, Anne. A colocação pronominal do português brasileiro - a língua literária contemporânea. São Paulo, Humanitas-FFLCH/USP, 2003.

SILVEIRA, G. A realização variável do objeto indireto (dativo) na fala de Florianópolis. *Letras de Hoje*, v. 35, no.1, p. 189-207, 2000.

VIEIRA, Sílvia R. Colocação pronominal nas variedades europeia, brasileira e moçambicana: para a definição da natureza do clítico em português. Tese de doutorado, UFRJ. 2002.

NOTAS

¹Sobre o sistema pronominal do português brasileiro, são inúmeros os trabalhos que enfocam o quadro nominativo na fala, cf. Duarte, 1995; Bravin dos Santos, 2001; Menon, 1996; 1997; Lopes, 1999; Paredes Silva, 2003; Lopes e Cavalcante, 2011, entre muitos outros, Sobre os pronomes do caso oblíquo na fala e na escrita, cf, entre outros, Omena 1978, 1986; Duarte, 1989; Corrêa, 1991; Kato, Cyrino e Corrêa, 1994; Berlinck, 1996; Averbug 2000; Silveira, 2000; Gomes, 2001, 2003; Cordeiro 2004; Magalhães, 2006; Coelho 2011; Freire, 2011.

² Sobre a colocação pronominal, tanto na fala quanto na escrita escolar e padrão, encontram-se, entre muitos outros, Vieira, 2002; Schei, 2003; Coelho, 2011; Cavalcante, Duarte e Pagotto, 2011; Peterson e Vieira, 2012.

³ Um exemplo particularmente interessante sobre a grande distância entre fala e escrita está certamente o uso quase categórico de *ter* na fala espontânea e a notável preferência por *haver* na escrita padrão.

⁴ Ver a esse respeito Callou e Avelar, 2000 e Avelar, 2006.

Uma série de descrições comparativas entre fala e escrita se encontram na Revista Linguística, Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFRJ, vol. 3 (1), 2007.

Data de recebimento: 26 janeiro de 2012

Data de aprovação: 26 de maio de 2012