

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

CÉSAR LUCAS VENDRAME

GRAMÁTICA(S): VERDADES E MITOS

**TRÊS LAGOAS
2008**

CÉSAR LUCAS VENDRAME

GRAMÁTICA(S): VERDADES E MITOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFMS-CPTL – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas – Área de concentração: Estudos Lingüísticos – como exigência final para a obtenção do título de Mestre em Lingüística

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Claudete Cameschi de Souza.

**TRÊS LAGOAS
2008**

V453g Vendrame, César Lucas.

Gramática(s): verdades e mitos/César Lucas Vendrame. Três Lagoas,MS:
[s.n.], 2008.
136f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
Câmpus de Três Lagoas, 2008.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Claudete Cameschi de Souza.

1. Gramática. 2. Lingüística. 3. Livros didáticos. 4. Discurso. I.Souza,
Claudete Cameschi de. II.Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
Câmpus de Três Lagoas. III.Título.

CÉSAR LUCAS VENDRAME

GRAMÁTICA(S): VERDADES E MITOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFMS-CPTL – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas – Área de concentração: Estudos Lingüísticos – como exigência final para a obtenção do título de Mestre em Lingüística

COMISSÃO JULGADORA

Presidente e Orientadora: Prof^a. Dr.^a Claudete Cameschi de Souza (UFMS - CPTL)

2^a Examinadora: Prof^a. Dr.^a. Jeane Mari Sant'Ana Spera (UNESP - Assis)

3^a Examinadora: Prof^a. Dr.^a. Marlene Durigan (UFMS - CPTL)

Três Lagoas, 25 de junho de 2008

*À minha mais bela – em todos os
sentidos – amiga Sthéfani Jorge da
Silva, a quem Deus reservou outros
caminhos que não os do mestrado junto
de mim, mas que, com certeza, são
caminhos que trilham rumo ao sucesso.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, já que, nos momentos em que minha fé vacilou, Ele não permitiu que eu esmorecesse, fincando em minha alma coragem suficiente para superar os obstáculos.

À minha família agradeço todo suporte afetivo e financeiro que recebi nesses dois anos no curso de pós-graduação.

À minha fada-madrinha, Prof^a. Dr^a. Claudete Cameschi de Souza, agradeço ter depositado sua confiança de maneira irrestrita em mim, ter me apoiado, embasado teórica e carinhosamente durante esse tempo maravilhoso em que convivemos.

Aos meus ilustres professores nesta pós-graduação, Prof. Dr. Dercir Pedro Oliveira, Prof^a. Dr^a. Marlene Durigan e Prof. Dr^a. Vânia Maria Lescano Guerra, agradeço a abertura dos meus horizontes teóricos, fornecimento de materiais complementares, conselhos quanto à metodologia e pertinência do meu projeto de pesquisa.

Aos meus caros professores da graduação, em especial Prof^a. MSc. Roseli Imbernom do Nascimento, Prof. MSc. César Gomes da Silva, Prof^a. MSc. Patrícia Bértoli Dutra, Prof. Dr. Francisco Antonio Ferreira Tito Damazo, Prof^a. Esp. Maria Amélia Pasquarelli de Silos e Prof^a. MSc. Ester Mian da Cruz Oliveira, que, já àquela época, preocuparam-se em despertar em mim a fagulha da pesquisa científica, por intermédio da nossa relação professor-aluno, das semanas de educação e de outros eventos científicos promovidos pelo Centro Universitário Toledo Araçatuba-SP em que, por eles, fui orientado.

Às minhas grandes e inesquecíveis amigas de graduação, hoje companheiras de trabalho: Ana Carolina Reginaldo, Daiane Pires Mattos, Juciléia Marques Cândido Conti, Natália de Fátima Fuzette e Pâmela da Silva Corassa agradeço os livros, discussões, trabalhos, conversas e tantos outros momentos marcantes nos espaços da UNITOLEDO Araçatuba-SP.

Às amizades de valor inestimável que aqui no câmpus de Três Lagoas-MS construí: Ana Carina Ribeiro, Eva Cleide Berto, Paloma Conde Camillo da Silva e Maísa Furtado de Souza agradeço todos os bons momentos extra-classe que vamos guardar para nossas vidas.

À direção e aos professores da Escola Estadual Prof. Enzo Bruno Carramaschi, agradeço a contribuição a esta pesquisa, dispondo de seu tempo, extravasando seu conhecimento e, com isso, acreditando que é possível, a partir da reflexão e avaliação, trabalhar por melhores condições no ensino da língua materna.

Aos meus alunos do curso de Letras da Faculdade Telepresencial Municipal de Piacatu, sistema UNIDERP Interativa, agradeço a sensação de ser um professor amado, respeitado e amigo. Vocês têm aumentado o prazer que possuo na arte de lecionar.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, estiveram presentes nesse processo, incentivando-me, auxiliando-me, construindo-me a cada nova descoberta, meu muitíssimo obrigado!

“Por natureza racional, dotado de linguagem, o animal homem estrutura seu pensamento em cadeias faladas. Codifica-as e decodifica-as porque, independentemente de alguém que anuncie isso, ele é senhor das regras que regem a combinação dos elementos das cadeias que tem a faculdade de produzir” (NEVES, 2002, p.17-8).

RESUMO

Buscando entender as relações entre a gramática e Lingüística não como movimentos opostos, mas sim como estudos diferentes em torno de um mesmo objeto – a língua –, este trabalho visa apreender o conceito de gramática nos seguintes aspectos: (a) histórico, (b) relacional com a Lingüística, (c) metodológico dos livros didáticos e (d) discursivos dos professores. Os aspectos (a), (b) e (c) foram suportados por levantamento bibliográfico, contando com leituras e apontamentos de Possenti (1996), Bechara (1989), Castilho (2003), Neves (1997 e 2006), Durigan (2003), Fregonezi (1999) e Brito (2001). O aspecto (d) contou com uma pequena incursão na Análise do Discurso de linha francesa, especialmente nas contribuições de Pêcheux (1990, 1991, 1997, 1998). O primeiro capítulo versa sobre o que é tido como “verdades” da gramática: sua construção histórica e seu relacionamento com a Lingüística. O segundo capítulo apresenta livros didáticos e discute sua relação com o texto e com a gramática, sendo um campo discursivo para o terceiro capítulo, que se dedica a deixar transparecer qual o conceito de gramática que trariam os professores. Como resultado, percebeu-se que a verdade da gramática é o constante diálogo de suas várias manifestações, desde a Antigüidade até a contemporaneidade, e que o mito concentra-se no discurso atravessado, não-livre do professor, que, mesmo apresentando as correntes lingüísticas e propostas em interdiscurso, ainda caminha pelos vales da normatividade.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática; lingüística; livros didáticos; discurso; história.

ABSTRACT

Searching understand the relations between Grammar and Linguistics is not unlike opposite movements, but like different studies about the same object – the language –, this paper aims to understand the concept of grammar at the following aspects: (a) historical, (b) relational with the Linguistics, (c) methodological of the textbooks and (d) of the teachers' discourses. Aspects (a), (b) and (c) were supported by a bibliographical survey, with readings and notes from de Possenti (1996), Bechara (1989), Castilho (2003), Neves (1997 e 2006), Durigan (2003), Fregonezi (1999) and Brito (2001). Aspect (d) had a short incursion in the Discourse Analyzes of French line's, specially in the contributions of Pêcheux (1990, 1991, 1997, 1998). The first chapter discusses about what is may have been "truths" of the grammar: its historical building and its relation with the Linguistics. The second chapter shows textbooks and discusses their relation with the text and with the grammar, being a discourse space to the third chapter, which is concerned about the conception of grammar that may have been thought by the teachers. As result, it was realized that the truth of grammar is the all-time dialogue of its various manifestations, since the Antiquity until the present time, and the myth is in the crossed discourse, not-free of the teacher, that, even showing the linguistics thoughts and proposes at the interdiscourse, still walks by the alley of the normative.

KEY WORDS: Grammar; linguistics; textbooks, discourse analyze; history.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exercício extraído do volume do 6º ano.....	86
Figura 2 – Texto introdutório do livro do ensino médio.....	88
Figura 3 – Exercício extraído do volume do 9º ano.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Substantivos.....	30
Tabela 2 – Advérbios.....	32
Tabela 3 – Conjunções.....	33
Tabela 4 – Classes e acessórios segundo Dionísio.....	35
Tabela 5 – Configuração atual das classes de palavras e variações....	37
Tabela 6 – Relação entre as gramáticas e as dimensões da linguagem humana.....	72
Tabela 7 – Relação entre as gramáticas e dicotomias.....	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
I. GRAMÁTICA(S) E SUAS RESPECTIVAS VERDADES.....	21
1.1 Histórico da gramática.....	22
1.1.1 <i>Os filósofos clássicos e a questão da significação na linguagem.....</i>	22
1.1.2 <i>A razão histórica da expansão das fronteiras e do contato com outras línguas.....</i>	25
1.1.3 <i>Dionísio o Trácio e a chamada gramática tradicional.....</i>	27
1.1.4 <i>A presença da sintaxe na gramática de Apolônio Díscolo.....</i>	39
1.1.5 <i>Da gramática grega para a gramática latina.....</i>	41
1.1.6 <i>Da gramática latina para os estudos gramaticais franceses a partir do Renascimento.....</i>	45
1.1.7 <i>(Pen)último salto: primeiras gramáticas do português baseadas nos moldes latinos e franceses.....</i>	47
1.2 Gramática e atualidade.....	51
1.2.1 <i>Ampliando o conceito de gramática.....</i>	51
1.2.2 <i>Gramática diacrônica ou histórica.....</i>	53
1.2.3 <i>Gramática normativa.....</i>	54
1.2.4 <i>Gramática descritiva.....</i>	57
1.2.5 <i>Gramática internalizada ou gerativo-transformacional.....</i>	59
1.2.6 <i>Gramática distribucional.....</i>	62
1.2.7 <i>Gramática funcional.....</i>	64
1.2.8 <i>Gramática textual, a proposta corrente.....</i>	66
1.3 Estabelecendo e revelando “verdades”.....	71
II. ALGUMAS PALAVRAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS.....	78

2.1 Os programas nacionais de distribuição de livros didáticos (PNLD e PNLEM).....	80
2.2 Os livros didáticos adotados pela E.E. Professor Enzo Bruno Carramaschi.....	81
2.2.1 <i>Coleção Entre palavras.....</i>	82
2.2.2 <i>Português: de olho no mundo do trabalho.....</i>	87
2.3 Os livros didáticos e o trabalho com o texto.....	89
2.4 O ensino gramatical nos livros didáticos.....	91
2.5 As influências da Lingüística.....	94
2.6 Tecendo um possível campo de interdiscursividade.....	98
 III. GRAMÁTICA: O DISCURSO DOS PROFESSORES.....	 100
3.1 Transcrições e análises.....	100
3.1.1 <i>Transcrição e análise da entrevista do PE-EM.....</i>	101
3.1.2 <i>Transcrição e análise da entrevista do PE-EF.....</i>	107
3.2 Semelhanças, contradições e outros apontamentos.....	113
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 115
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 120
 ANEXOS.....	 125

INTRODUÇÃO

Buscando entender as relações entre a gramática e a Lingüística não como movimentos opostos, mas sim como estudos diferentes em torno de um mesmo objeto – a língua –, este trabalho visa apreender o conceito gramática nos seguintes aspectos: (a) histórico, (b) relacional com a lingüística, (c) metodológico dos livros didáticos e (d) discursivos de professores.

Para alcançar esse objetivo maior, precisou-se constituir um histórico do surgimento da gramática, analisar como a Lingüística e a gramática se relacionaram em algumas das principais correntes lingüísticas, averiguar como a gramática é trabalhada em livros didáticos distribuídos gratuitamente no país e, por fim, para poder angariar o conceito de gramática no discurso dos professores, fez-se necessária uma modesta inserção nos estudos da Análise do Discurso de linha francesa.

Vários estudiosos já investiram seu tempo estudando e discutindo a gramática. Maria Helena de Moura Neves tem destaque no ramo. Com bases funcionalistas, ela articula a gramática desde seus aspectos históricos até chegar a publicações que ajudam o professor a rever sua prática na sala de aula. Também Sírio Possenti, hoje enveredado nos estudos da seara da Análise do Discurso, discutiu objetivos e metodologias para o ensino de gramática na escola. Por fim e não menos importante, está Evanildo Cavalcante Bechara, que, além de refletir sobre a gramática, dedicou-se a publicar compêndios que são referências. Outros nomes poderiam fazer parte dessa lista como Durigan, Perini, Travaglia, Castilho, mas decidiu-se dar ênfase aos autores mais utilizados no decorrer do trabalho. Em face disso, muitos deles fazem-se presentes, não em citações, mas em influências não expressas verbalmente.

O título do trabalho “Gramática(s): verdades e mitos” soa audacioso, já que, nesse momento, o pesquisador não é estudioso o bastante para determinar o que é verídico ou mítico em relação à gramática. Buscando na filosofia aporte para o significado do termo “verdade”, Chauí (2001, p.58) aponta três conceitos diferentes: do grego *aletheia*, do latim *veritas* e do

hebraico *hemunah*. As possíveis verdades da gramática se relacionam com a concepção grega de verdade, já que *aletheia* refere-se ao que as coisas são, ignorando o que é falso. Há relação também com a terminologia latina já que *veritas* é narração, a verdade nas palavras, na linguagem. A confiança, tradução do termo hebraico *hemunah*, tem ligação direta com o divino, ao que é prometido e está certo de que será cumprido e, por isso, não se vê relação expressa com este estudo. A gramática é (*aletheia*); sobre a gramática existem *discursos verdadeiros* (*veritas*).

A letra “s” grafada entre parênteses após o termo “gramática” serve para pôr em xeque os que crêem em uma unicidade: haveria mais de uma gramática? Qual seria a verdadeira, a ideal?

O trabalho revela que vários são os tipos de gramática e que, por seu constante diálogo entre si e com a história, não é possível se fixar em um único tipo, um único conceito.

Para mitos, recortaram-se do dicionário *Miniaurêlio* as seguintes definições: “2. Narrativa de significação simbólica, transmitida de geração em geração dentro de um determinado grupo e considerada verdadeira por ele. 3. Idéia falsa, que distorce a realidade ou não corresponde a ela” (p.466). Para alguns desentendidos, a gramática pode ser algo simbólico, até místico; intocável. Mas não se pensará nesse exagero. A definição número 3 é a que se encaixa melhor no contexto deste trabalho: serão encontradas idéias falsas ou distorcidas a respeito da gramática?

O que se tratou como “verdades” está explanado no primeiro capítulo, enquanto os esperados “mitos” encontram-se no terceiro. O conteúdo, estrutura e metodologia dos capítulos seguem apresentados a seguir.

A primeira parte do primeiro capítulo detém-se em uma reflexão de cunho bibliográfico, com enalços teóricos em Neves (2002) e Silva (2002), que objetivou responder às seguintes indagações: como, onde e por que se constituiu a prescrição de frequências, normas e modelos posteriormente chamadas de gramática.

As reflexões dos filósofos, partindo dos sofistas, passando por Platão até chegar a Aristóteles e os estóicos, sobre a constituição, funcionamento e arte da linguagem foram o ponto de partida dos estudos que procuravam

entender a esquematização da linguagem. Três grandes questões ligadas a seu estudo permaneceram: a etnologia, o helenismo e a analogia/anomalia.

Um parêntese histórico foi necessário nesse momento. Procurou-se discorrer sobre dois períodos da História grega: o período helênico e o helenístico. O primeiro marca o princípio da expansão territorial e da hegemonia do poder político grego. O segundo inicia-se com a morte de Alexandre, o Grande, e estende-se até a conquista do Egito Antigo, em 30 a.C. pelos romanos.

O declínio da cultura grega, acometida pelo choque com outros povos na expansão territorial da Grécia e pela submissão, no ponto final do declínio, a Roma, trouxe a preocupação de perpetuar a língua grega, que já estava sendo maculada pelas outras línguas, tidas como “bárbaras.” Para isso, abandonou-se o patamar de reflexão sobre a língua e forjou-se uma possível prescrição.

O nome de Dionísio, o Trácio, foi referência nesse período. Seu trabalho

Arte da gramática deu entrada aos estudos em torno das categorias gramaticais e enfatizou os estudos fonéticos e morfológicos.

Duzentos anos mais tarde, Apolônio Díscolo apresentou a sintaxe da língua grega. Quanto aos estudos em torno das classes de palavras, instituiu-lhes os caracteres de essenciais ou acessórias.

A adaptação das regras da língua latina foi conduzida por Varrão. Assim como os gregos, esse gramático preocupava-se em estabelecer uma língua modelo, para que se preservasse mediante os usos vulgarizados do latim.

Dentre os trabalhos gramaticais seguintes prevaleceu o de Donato, que privilegiou a fonética. A língua latina já havia sofrido mais variações, algumas delas apontadas por Donato, mas seu trabalho não suportou todas.

A sintaxe da língua latina ficou a cargo de Prisciano, ainda que timidamente perto dos estudos morfológicos. Questões atuais como a transitividade verbal e a regência já estavam presentes em seus trabalhos.

O tempo passava entre os trabalhos gramaticais e, quando Alexandre Villedieu destacou-se, a gramática da língua latina tentava “varrer”

as formas vulgares, mas já era tarde. A gramática já não era mais a de uma língua de berço, mas sim de uma língua de escola.

No século XIV, é na França que os estudos gramaticais corroboram-se de maneira diferente: com olhares científicos e pedagógicos sobre a variação. Foi Sylvius quem adaptou as regras gramaticais da língua latina à língua francesa.

Nesse período, já havia os que se preocupavam efetivamente com a variação, buscando as línguas tidas como vulgares e, a partir dos moldes da gramática latina, incutiam-lhe identidade por meio de uma sistematização gramatical. A gramática delimitava vagarosamente seu campo de estudo, afastando-se da lógica, da retórica, da interpretação literária.

Os gramáticos portugueses dividiram-se entre os vieses dos estudos gramaticais latino e francês. Dentre os que preferiram o viés latino, destaca-se João de Barros, por trazer um estudo mais completo do que os outros que se comprometiam com a fonética ou a ortografia.

Jerônimo Soares Barbosa preferiu trabalhar à Port Royal, ou seja, escolheu trilhar os estudos franceses sobre a gramática. Ele toma a língua como objeto de estudo e de ensino concomitantemente, apontando que as gramáticas têm uma parte mecânica e uma lógica e, por isso, sua gramática recebeu o nome de Gramática filosófica da língua portuguesa.

A segunda parte do primeiro capítulo procura demonstrar que a noção de gramática é bem mais ampla que a visão tradicional sobre o seu caráter único de normatividade. Para isso, reúne variados conceitos de Gramática – diacrônica, normativa, descritiva, internalizada, distribucional, funcional e, a proposta corrente, denominada de gramática textual – e ressalta a importância de cada um deles dentro da história da Linguística, da formação profissional e também do cotidiano da escola, uma vez que à gramática subjaz convívio social, tendo suporte teórico em Possenti (1996), Bechara (1989), Naspolini (1996), Castilho (2003), Neves (1997 e 2006), Perini (2004), Durigan (2003) e Brito (2001).

Nesse momento, tenta-se fechar o primeiro campo de interdiscursividade: se o professor entrevistado conhece a multiplicidade do conceito gramática, terá que atravessar alguns dos tipos essenciais com seu discurso ou, pelo menos, tangenciá-los.

Para encerrar o primeiro capítulo, emergem as verdades. As relações, semelhanças e contrapontos dos diferentes tipos de gramáticas são traçados com o auxílio de quadros que estabelecem pontes entre esses tipos e as dimensões da linguagem humana (gramatical, pragmática e ideativa) e também com dicotomias estabelecidas pelo pesquisador, a saber: “frase *versus* texto”, “descrição *versus* não descrição” e “prescrição *versus* não prescrição”.

O campo de pesquisa escolhido foi a Escola Estadual Professor Enzo Bruno Carramaschi, Bilac, interior do Estado de São Paulo. A instituição foi terceira colocada nos exames do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em 2007 (vide Anexo A) e apontada como segunda colocada em um *ranking* feito pela Secretaria da Educação de São Paulo, após os exames do SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (vide Anexo B). Levanta-se a hipótese de esse resultado ter sido fruto de um trabalho mais dedicado dos docentes, tendo em vista que essa é a única escola de segunda etapa do ensino fundamental e ensino médio na cidade.

O material didático indicado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD e PNLEM) e escolhido pela escola citada resume-se em duas obras: uma coleção utilizada em todo o ensino fundamental (6º ao 9º ano), com um volume por ano, intitulada *Entre palavras* (PATROCÍNIO, 2002) e um volume único, denominado *Português: de olho no mundo do trabalho* (TERRA e NICOLA, 2004) para o ensino médio.

Esse material foi analisado em duas perspectivas no segundo capítulo: uma ligada ao estudo da recepção e produção textuais e, ainda, suas correlações ao ensino de gramática (BRITO, 2001) e outra à influência que a Lingüística, como ciência, possui na construção das atividades e dos conteúdos (FREGONEZI, 1999).

Analisou-se o envolvimento da matéria “texto” nos trabalhos de produção, recepção e gramática textuais para que se verificasse o cumprimento do que foi implantado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, ainda, a possível interdiscursividade direta com esses compêndios, mediada pelo livro didático, no discurso dos professores entrevistados.

Houve também a possibilidade de uma interdiscursividade com as correntes lingüísticas e outros movimentos vir do contato do professor com seu

próprio material didático. Por essa razão, investigaram-se as influências da Lingüística evidentes no decorrer dos conteúdos, atividades.

Uma das hipóteses do trabalho antecipou-se nessa seção: a de que os professores de língua têm como “escudo” esse material didático, conhecendo passivamente a multiplicidade da gramática apenas como reflexo do livro didático na sua prática em sala de aula.

A parte dos “mitos” ficou para o fim do trabalho. O terceiro capítulo encarregou-se de responder às seguintes questões: será que os discursos dos professores ainda são assombrados por uma gramática normativa? Aquela gramática que prescreve as regras de uma língua “ideal”? Aquela gramática a cujas regras algo que foge consiste em “erro”? É o que se pretende mostrar por meio das entrevistas.

Foram entrevistados dois professores que atuam na rede pública de ensino, em particular na Escola Estadual Professor Enzo Bruno Carramaschi, cidade de Bilac-SP. Os entrevistados são no número de dois devido à divisão ensino fundamental / ensino médio. Assim, foi apontado, pela direção da escola, um professor que representasse cada bloco de acordo com sua experiência letiva.

Os professores indicados responderam, em um primeiro momento, a um questionário fechado. Esse questionário visava fornecer dados quanto à atuação do docente e à formação acadêmica. (Vide Anexo C)

Depois de o pesquisador ter tomado ciência dos dados desse questionário fechado, foi realizada a entrevista com os docentes, mediada por um roteiro, nos meses de julho e agosto de 2007. Nesse roteiro, o pesquisador procurou sondar como o professor entrevistado se situa em seu discurso diante das diferentes manifestações da gramática: normativa, descritiva, histórica. A opção pelo roteiro, uma espécie de questionário aberto, apesar de dificultar a sistematização e tabulação de dados, apresenta vantagem de propiciar ao entrevistado o máximo de liberdade para emitir suas opiniões acerca do tema pesquisado. (Vide Anexo D)

O pesquisador apresentava o roteiro, dava um tempo para que o professor entrevistado pudesse tomar conhecimento de seu conteúdo e certificava-se de que ele estivesse pronto. A partir daí, o professor pesquisador

argüia o entrevistado, seguindo o roteiro. Esse caminho da argüição e das respostas era registrado com gravador de fitas tipo K-7.

Os entrevistados autorizaram, por escrito, a transcrição de suas entrevistas e a posterior utilização dela na pesquisa em declarações arquivadas pelo pesquisador.

Sendo a entrevista feita de maneira bem reservada e assegurado que os nomes dos participantes não seriam divulgados, garantiu-se uma boa manifestação de opiniões dos professores entrevistados. Contudo, no intuito de delimitar a discussão apresentada nas respostas e de fazer que o professor entrevistado passasse exatamente pelo ponto esperado – conceitos sobre gramática – em alguns casos a intervenção do pesquisador foi necessária.

Estando esclarecidos quanto aos entrevistados, aos questionários utilizados e à coleta das entrevistas, resta agora traçar as antecipações do pesquisador quanto às conclusões de seu trabalho.

Cinco hipóteses fazem parte da perspectiva do pesquisador, a saber:

(a) os professores de língua desconhecem a multiplicidade da gramática, mesmo lidando com um material didático que a revela e isso prejudica sua prática na sala de aula;

(b) os professores de língua aportam-se para os Parâmetros Curriculares Nacionais de sua área, acreditando encontrarem lá a solução teórica, mas, de fato, não têm noção de que se constituem como propostas baseadas em várias gramáticas, em particular a textual.

(c) os professores de língua têm como “escudo” o material didático que utilizam: conhecem passivamente a multiplicidade da gramática como reflexo do livro didático na sua prática em sala de aula.

(d) os professores de língua conhecem parte da multiplicidade da gramática, graças à sua graduação e/ou outros estudos, mas não se deixam influenciar;

(e) os professores de língua conhecem a multiplicidade da gramática graças à graduação e/ou a outros estudos e aplicam isso em favor de sua prática docente.

As transcrições, bem como suas análises, encontram-se no terceiro capítulo. Outros detalhes, como a distribuição das transcrições e siglas que as identificam, estão descritas no próprio capítulo.

Meras incursões pelo campo da Análise do Discurso deixaram transparecer os conhecimentos lingüísticos do professor sobre a(s) gramática(s) ou se sua posição referente ao conceito, ensino e demais relações é apenas um reflexo do material didático que utiliza em seu cotidiano.

I. GRAMÁTICA(S) E SUAS RESPECTIVAS VERDADES

Para que se possam apresentar as “verdades” sobre a “gramática” posteriormente, viu-se necessária, nesse momento inicial do trabalho, uma reflexão, ainda que sucinta, sobre como, onde e por que se constituiu essa prescrição de frequências, normas e modelos.

O ponto de partida foram as reflexões filosóficas sobre o que constituía a linguagem, seus mecanismos de funcionamento e sua arte. Alguns apontamentos dos sofistas, bem como de Platão e de Aristóteles, serão apresentados até que se chegue às três grandes questões ligadas a seu estudo: a etnologia, o helenismo e a analogia/anomalia.

Com o declínio da cultura grega, acometida pelo choque com outros povos na expansão territorial da Grécia e pela submissão, no ponto final do declínio, a Roma, foi necessário sair do patamar da reflexão e forjar uma possível prescrição, na tentativa de manter a língua grega como patrimônio cultural perpetuável.

Nesse trabalho árduo, destacou-se Dionísio o Trácio, sistematizando as categorias gramaticais e enfatizando, em sua obra *Arte da gramática*, os estudos fonéticos e morfológicos.

A sintaxe da língua grega ficou a cargo de Apolônio Díscolo, duzentos anos mais tarde. Ele reapresenta as classes de palavras instituindo-lhes caracteres de essenciais ou acessórias.

Um salto será dado – da Grécia para Roma – e então a transposição das regras da língua grega para a latina será feita por Varrão. Os nomes de Donato, Prisciano e de Alexandre Villedieu também serão citados.

No século XIV, é na França que os estudos gramaticais corroboram-se. E será imprescindível citá-los, já que os gramáticos portugueses fizeram ponte entre as teorias latinas e francesas. Em destaque, Jerônimo Soares de Barbosa.

Os estudos de Neves (2002) e Silva (2002) guiarão o percurso histórico dessa reflexão.

A segunda parte desta seção trata de elencar variados conceitos de Gramática e de ressaltar a importância de cada um deles dentro da história da Lingüística, da formação profissional e também do cotidiano da escola, uma vez que à gramática subjaz convívio social.

A apresentação do assunto segue a seguinte trajetória: começa pelo aspecto histórico, da gramática diacrônica; depois, passa pela normatividade, ou modalidade culta da língua, com o conjunto de regras, próprio da gramática normativa, chegando à gramática descritiva, que engloba a língua falada. Na seqüência, serão mostradas, também, algumas características das gramáticas mais abstratas: internalizada, distribucional e funcional, terminando com a gramática textual, que se constitui na tendência contemporânea proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino da língua materna.

Por fim, apontamentos entre as gramáticas descritas tanto no percurso histórico, como no processo relacional com a Lingüística, serão realizados, a fim de estabelecer o que foi chamado de “verdades”.

1.1 Histórico da gramática

1.1.1 Os filósofos clássicos e a questão da significação na linguagem

Platão questiona o *nome*, sua origem e seu estatuto em suas obras. Ele distancia o nome e a própria coisa, colocando-os um em cada ponta no caminho do conhecimento e, entre eles, insere outros itens, como sintetiza Neves (2002, p.26):

Na Carta VII, Platão (342a-343d), ao tratar do caminho do conhecimento, coloca o nome (ónoma) na ponta inferior, e a própria coisa (auto) na outra ponta, mediando entre elas, pela ordem, a partir do nome, a definição ou proposição (lógos), a imagem (eídolon) e, em níveis mais próximos à própria coisa, a ciência (epistéme), a inteligência (noûs) e a opinião verdadeira (alethés dóxa).

Desse modo, o filósofo frisa a vulnerabilidade dos elementos da linguagem em relação à verdade representada pelo objeto de fato. O nome é um instrumento da arte da linguagem. Arte que, por sua vez, opera segundo a idéia de cada coisa. É sendo uma imitação das idéias que a linguagem se ajusta a elas e à natureza. “O nome se define como imagem (*eídolon*), (...) comportando, portanto, imperfeição” (Neves, 2002, p.26).

Já que não era possível determinar um grau de adequação entre nome e coisa, admitiu-se “...a existência de um papel da convenção (*synthéke*) e do uso (*éthon*) na atividade de denominação” (*Ibid.*, 27).

Concluiu-se, desse modo, que, mesmo sendo uma manifestação da arte como simples imagem da coisa, o nome é natural e pode representar a coisa graças à convenção e ao acordo.

Platão não se estendeu nos estudos da linguagem, por ter se mantido ocupado com o dilema da justeza do nome à coisa. O que ele buscava a fundo, como todo bom filósofo, era a verdade. Verdade que ele acreditava estar associada entre a cadeia significativa e o conteúdo que se diz.

Como explica Neves (2002, p.28), o filósofo sai então do domínio do nome e parte para o domínio do lógos, da proposição, “... lugar em que um predicado é atribuído a um nome, lugar, portanto, onde se manifesta o verdadeiro ou o falso”.

O símbolo dos estados da alma (*pathêmata tês psychês*) é o que está nos sons emitidos pela voz, como pensava Aristóteles. Os estados da alma são os mesmos para todos os homens, “... mas variam as palavras ditas e a escrita, porque a relação entre a linguagem e as coisas, passando pelos estados da alma, é simbólica” (*Ibidem*, p.29).

O filósofo discorda de Platão quando não atribui ao nome uma existência natural, mas apenas por convenção. Segundo ele, é o espírito que lhe impõe um sentido.

Não cabe aos nomes ou sequer aos verbos afirmarem ou negarem. Cabe-lhes apenas significarem. E, nesse âmbito, se chega, como em Platão, à proposição (*lógos*).

Não está nos nomes o problema da adequação ou da inadequação, mas sim na composição (*synthesis*) deles, e é na separação (*diaírises*) entre

eles que há verdade ou erro “... porque aí se manifesta a relação entre as coisas e se faz o julgamento” (NEVES, 2002, p.29).

Ambos os filósofos concordam que não está apenas no nome sua real capacidade de adequar-se à coisa. É através da convenção, que se realiza pelo uso contínuo, que se podem atribuir juízos de valor aos nomes ou verbos.

Os estóicos, por sua vez, abrem o leque para tratar da significação pela linguagem. São cinco os componentes apresentados: a voz, o significante (*semaînon*), o referente, o objeto (*týnchanon*) e o significado.

O significado é definido como “... o conteúdo da representação mental (*lektón*), um conteúdo diferente, no modo de existência, do objeto, mas também da própria representação mental do objeto” (Ibid., p.30).

Em outras palavras, o significado tem uma existência física própria, mas, ainda assim, é parte da representação mental do objeto. Essa representação mental (*lékton*) é uma representação das coisas por meio da linguagem, por ela traduzida.

Em concordância com os outros dois filósofos apresentados, os estóicos acreditavam que “... o *lékton* completo (*autotelés*) só existe com uma atribuição de um predicado a um sujeito” (Ibid., p.30). Mais uma vez, teve de se recorrer ao nível da proposição para entender a questão da adequação dos nomes.

A preocupação estóica extra com a *orthótes* (a justeza) e a verdade fez que o falar adequadamente fosse fundamental. A linguagem devia ser reta para se adequar aos ideais de ética desses pensadores.

Depois de toda essa caminhada, estaciona-se, enfim, nas três grandes questões ligadas à investigação da linguagem, assim resumidas por Neves (2002, p.30-1):

- a) A etimologia (questão teórica, do âmbito da dialética): verifica-se a correspondência entre o nome e o objeto determinado, entendendo-se que essa relação é natural, não implica subjetividade arbitrária e é independente de qualquer arte (...) a linguagem representa a natureza das coisas; e os indivíduos têm a posse da linguagem natural.
- b) O helenismo (questão prática): como nem tudo o que se diz está, porém, de acordo com a natureza das coisas, é necessário preservar a *orthótes*, isto é, a linguagem que é,

realmente, obra da natureza (...), o dizer bem (hellenízein); esta constitui a norma constante, regular e regrada.

c) A dicotomia analogia/anomalia (base para a caracterização do helenismo): (...) existe uma regularidade lingüística refletindo a regularidade universal, existe, então, analogia na linguagem (...) Encontrados, porém, nessa investigação, desvios e irregularidades, eles são tidos por anomalias, e estas devem ser abolidas.

No item seguinte, são explanados brevemente os motivos históricos que levaram a tamanha preocupação com a linguagem, na Grécia Antiga.

1.1.2 A razão histórica da expansão das fronteiras e do contato com outras línguas

Os aspectos históricos são apenas um complemento nesse trabalho e, por isso, neste subtópico, é feita a descrição de um período relevante da história da Grécia, a ponto de suprir algumas lacunas que possam surgir à frente.

Há, aqui, de se definirem dois períodos da História grega: o período helênico e o helenístico. O primeiro marca o princípio da expansão territorial e da hegemonia do poder político grego. O segundo inicia-se com a morte de Alexandre, o Grande, em 323 a.C., e estende-se até a conquista do Egito Antigo, em 30 a.C. pelos romanos.

Alexandre realizou nesse período o grande objetivo de difundir a cultura grega aos territórios que conquistava. Após todo heroísmo e idealismo, não sabia ele que sua morte seria o marco inicial do declínio de todo o império. Todos, a partir daquele fato, queriam centralizar o poder. A revolta de Atenas e aliadas contra a Macedônia foi estopim de uma série de revoltas e guerras entre as cidades gregas, fato que foi enfraquecendo os laços de irmandade pelos quatro cantos do império.

Mesmo revestida de uma força a mais que as outras cidades, a Macedônia não conseguiu um controle contínuo sobre elas. Guerras, confederações, ligas e revoltas eclodiam a todo momento. As principais são:

Confederação da Etólia, Confederação da Acaia, Guerra de Cremônides, vitória da Macedônia contra frota egípcia em Cós (255 a.C.), invasão de Esparta em Acaia (227 a.C.).

Concomitantemente às discórdias das cidades gregas, o império romano fortalecia-se e, a todo custo, tentava adentrar as fronteiras e conquistar os territórios alexandrinos.

Somente o saber de Filipe V da Macedônia foi capaz de dar estabilidade aos conflitos internos. O tratado de Paz de Naupacte (217 a.C.) enfim acalmou os ânimos dos macedônios e das confederações gregas. Apenas Atenas, Rodes e Pérgamo não estavam sob seu comando.

A paz podia estar selada entre a maioria das cidades gregas, contudo não estava decretada entre os poderes grego e romano. Filipe, em 215 a.C., aliou-se ao inimigo romano, Cartago. Em contrapartida, Roma aliou-se às cidades ao redor da Acaia, a Rodes e a Pérgamo. O resultado foi a Primeira Guerra Macedônica (212 - 205 a.C.)

Tendo a Macedônia como inimiga declarada, Roma não hesitou em fazer eclodir a Segunda Guerra Macedônica (202 – 197 a.C.). Alguns aliados de Filipe abandonaram-no e a Macedônia foi derrotada na Batalha de Cinoscéfalos pelo cônsul romano Titus Quinctius Flaminius.

O cônsul era admirador da língua e da cultura grega e, por isso, decretou uma pseudo-independência para as cidades gregas (exceto a Rodes): apesar de independentes, elas fariam parte duma nova Confederação controlada pela própria Roma.

Nesse sobrevôo sobre um trecho da história da Grécia, pode-se perceber por quantas fronteiras passou o poder de Alexandre e como essas fronteiras, posteriormente, foram dominadas pelo poder romano.

Nesse processo de expansão, a língua grega deparava com as línguas não-gregas, pejorativamente denominadas de bárbaras. Inclusive a língua latina situava-se dentre as bárbaras. Para garantir a pureza da cultura e do idioma, foi necessária a sistematização de suas formas, para que elas não fossem alteradas pelas línguas com as quais entrasse em contado.

1.1.3 Dionísio o Trácio e a chamada gramática tradicional

Os moldes escolhidos para prescrever as normas da língua grega foram os textos dos escritores maiores, em particular os de Homero. Iniciou-se, então, a gramática como “o conhecimento do uso dos poetas e proseadores”, conforme o apontado pelo próprio Dionísio (170 – 90? a.C.), nascido em Alexandria. Gramática que explorava os textos na profundidade literária, procurando “[...] fornecer a explicitação dos padrões que mostrem em que consiste aquela pureza de língua, aquela regularidade que se quer conservar” (NEVES, 2002, p.31).

Ainda nos levantamentos feitos pelos filósofos, conseguem-se distinguir três aspectos da organização gramatical grega: os elementos, as partes do discurso e as categorias gramaticais. A atenção deste trabalho se fixará nas últimas, já que foi com a gramática que as categorias gramaticais se incorporaram em um paradigma. A apresentação das categorias, a seguir, em síntese, estão de acordo com Neves (2002).

(a) Categoria de número. Platão e os estóicos não conseguiram finalizar suas indicações a respeito da categoria de número. Estes observaram que o número real e a categoria gramatical de número não correspondiam, enquanto aquele não chega a uma distinção gramatical.

Dionísio o Trácio, na gramática, incorpora a categoria de número na definição de verbo e aponta, a seguir, que são três os números: singular, dual e plural. Ele não deixa de apontar a falta de correspondência de alguns nomes que, no singular, indicam muitas coisas ou que, no plural, designam uma coisa.

(b) Categoria de caso. É Aristóteles quem denomina de *ptôsis* o que a gramática tradicional chama de caso e também outras flexões. O filósofo, nas obras posteriores, atribui às relações de caso e de singular e plural dos nomes e aos modos de expressão verbais (interrogação e ordem) a denominação de *ptôsis*.

Os estóicos restringem a *ptôsis* aos nomes, como “[...] a qualidade que aparece num caso real, particular” (NEVES, 2002, p.41). Desse modo,

eles separam a classe das conjunções (sem caso) e colocam os adjetivos na classe dos nomes, estabelecendo de fato a categoria de caso. Eles opuseram o caso reto aos casos oblíquos.

Na gramática, são indicados cinco casos do nome, por Dionísio, que não usa o termo “oblíquo”, a saber: reto ou nominativo; genitivo ou possessivo ou pátrio; dativo ou destinativo; causativo; vocativo ou de saudação.

(c) Categoria de tempo. Enquanto Platão só se referiu ao tempo, Aristóteles tratou da sua categoria no verbo, “[...] observando distinções na forma verbal em correspondência com distinções na relação temporal com a elocução” (Ibid., p.42). Chega, dessa forma, aos tempos presente e passado.

Apesar de conceberem o tempo como algo incorporal, os estóicos reconhecem o valor aspectual das formas verbais gregas e, a partir disso, estabelecem quatro tempos verbais, combinando tempo (presente e passado) e aspecto (durativo e completado). São eles: presente durativo (imperfeito), presente completado (perfeito), passado durativo (imperfeito) e passado completado (perfeito). O futuro e o aoristo (forma que o verbo toma para indicar que uma ação passada é vista independentemente de noções aspectuais) são tratados como formas indeterminadas, ou seja, fora da noção de tempo propriamente.

Dionísio modifica a classificação estóica:

No tempo passado (parelelythós), indicam-se quatro aspectos: o durativo (paratatikón), que é o imperfeito; o completado (paracheímenon), que é o perfeito; o completado no passado (hypersyntelikón), que é o mais-que-perfeito; o indeterminado (aoríston), que é o aoristo. Na classificação temporal, constam-se, ainda, o presente (enestós) e o futuro (méllon). (NEVES, 2002, p.43)

(d) Categoria de modo. Ao dividir a composição retórica, já Protágoras sugeria o emprego de diferentes modos, como a imprecação, a interrogação, a resposta e a ordem.

Aristóteles traz a ordem, o pedido, a narração, a ameaça, a interrogação e a resposta como tipos ou “figuras” de elocução.

Os estóicos não desenvolveram propriamente o conceito de modo. A partir do tipo básico de oração, a proposição, distinguiram outros tipos como: a questão, a interrogação, o imperativo, o juramento, a imprecação, a sugestão, o vocativo e o que é semelhante à proposição.

Os gramáticos detiveram-se nos modos do verbo, abrindo mão dos tipos de frases. Dionísio apresenta cinco modos: indicativo, imperativo, optativo, subjuntivo e infinitivo.

(e) Categoria de voz. Platão já fazia referência às vozes em *Sofista*. Os estóicos, por sua vez, classificaram em ativos, passivos e neutros os predicados. Dionísio também indica três vozes verbais: ativa, passiva e média.

(f) Categoria de pessoa. É exclusividade dos estudos de Dionísio, que se refere a ela na definição de verbo. São três as pessoas: “1ª – a que fala (“de quem parte o discurso”); 2ª – aquela a quem se fala (“a quem se dirige o discurso”); 3ª – aquela de quem se fala (“sobre quem é o discurso”)” (NEVES, 2002, p.44).

Enquanto os filósofos notavam, refletiam e apresentavam suas indicações a respeito da língua / linguagem, sempre no plano da universalidade e presos à seara da filosofia, os gramáticos buscavam e relembravam suas indicações, reorganizavam-nas de maneira a classificá-las e apresentá-las como fatos especificamente gramaticais, ou seja, repletos de particularidades. “[...] o que a gramática pôs em um quadro prático, concreto e manipulável se apoiou na pesquisa espontânea e ocasional que estava disponível no material da filosofia” (Ibid., p.45).

Essa transformação da universalidade em particularidade é bem palpável quando Dionísio define as partes do discurso. Ao fazê-lo, o gramático está intrinsecamente ligado à questão das flexões (morfossintaxe) e da distribuição (sintaxe de colocação), como é perceptível a seguir: os critérios formais prevalecem, interferindo flexões e posições; prenunciam-se

classificações na própria definição e distingue-se entre inventários abertos e fechados (lista exaustiva). (NEVES, 2002, p.45)

A partir daí, Dionísio apresenta uma divisão mais abrangente, um sistema que suporta qualquer forma lingüística grega e que forneceria o padrão para as gramáticas tradicionais. Em sua obra *Arte da gramática*, ele abriga a fonética e a morfologia, desconsiderando a sintaxe e a filologia. A seguir, veremos como ele apresenta, ainda na voz de Neves (2002), as então oito partes do discurso.

(a) nome: já aparecia dividido entre comum ou próprio, primitivo ou derivado. Os derivados dividiam-se em sete tipos: patronímico, possessivo, comparativo, superlativo, hipocorístico, parônimo e verbal.

Indicavam-se também três figuras: simples, composto e parassintético (ou derivado do composto).

Dionísio ainda se preocupa em apresentar outra distribuição, em 24 espécies de substantivos que, na nomenclatura atual, na verdade abrangia adjetivos, pronomes e numerais. Distribuição que pode ser conferida na tabela que segue:

Tabela 1 - Substantivos

CLASSIFICAÇÃO DE DIONÍSIO	DEFINIÇÃO / EXEMPLO	NOMENCLATURA ATUAL
próprio	Homero	substantivo próprio
comum	homem	substantivo comum
epíteto ou adjetivo	sábio	adjetivo
de relação	membros que se implicam / pai e filho	substantivo comum
“como se relativo”	membros que se anulam / dia e noite	substantivo comum
homônimo	que tem dois significados distintos / manga	substantivo comum
sinônimo	que partilham o mesmo significado / beijo e ósculo	substantivo comum
ferônimo	que se forma a partir de uma qualidade não-essencial	substantivo próprio
diônimo	dois nomes, cada um deles estabelecido como nome próprio de um mesmo indivíduo, sem implicação mútua	substantivo próprio
epônimo	espécie de diônimo, mas cada um dos nomes é dito juntamente	substantivo próprio e adjetivo com derivação

	com outro nome próprio / Alexandre, o Grande	imprópria para substantivo (em língua portuguesa, há a presença de artigo definido)
étnico	pátrio / frígio	adjetivo pátrio ou gentílico
interrogativo	que...?; qual....?	pronome interrogativo
indefinido	qualquer, que	pronome indefinido
relativo	também chamado <i>de semelhança, demonstrativo e de correspondência</i> – tal, tanto	pronome indefinido
coletivo	que expressa grupo, coletividade / povo	substantivo coletivo
distributivo	xada	pronome indefinido
compreensivo	o que em si próprio representa o que está abrangido / em grego “parthenôn” (aposeito das donzelas)	substantivo comum
onomatopaico	que é formado por imitação da natureza particular dos sons	acredita-se não haver essa distinção na gramática atual, mas alguns substantivos e verbos parecem ter origem onomatopaica
genérico	que pode ser dividido em muitas espécies / animal	substantivo comum
específico	que se distingue a partir do gênero / boi, cavalo	substantivo comum
ordinal	que exprime ordenação / primeiro, segundo	numeral ordinal
numeral	um, dois	numeral cardinal
absoluto	o que por si próprio é mentalmente representado / deus	substantivos concreto e abstrato
partitivo	que participa de uma essência / farinha “de trigo”	locução adjetiva formada por preposição e substantivo comum

(b) verbo: apesar de posta em dúvida, a definição de verbo seria palavra indeclinável que indica tempos, pessoas, números, representando, ainda, ação praticada ou recebida.

(c) particípio: não está inventariado junto ao nome porque tem formas ativa e passiva, regência e pela sua própria distribuição, nem junto ao verbo, porque admite gênero. “Em Dionísio o particípio é definido como a

palavra que participa da propriedade dos verbos e dos nomes” (NEVES, 2002, p.55).

(d) artigo: o que é colocado antes da declinação dos nomes (protático) equivale ao artigo definido atualmente. O que é colocado depois (hipotático) seria o pronome relativo.

(e) pronome: “... palavra usada no lugar do nome, indicativa de referência pessoal definida” (NEVES, 2002, p.56). Há duas espécies, segundo Dionísio, primitivos (hoje chamados pessoais) e derivados (hoje, possessivos). Os primeiros são utilizados sem artigo, ao contrário dos outros. As duas figuras – simples e composto – referem-se aos primitivos.

(f) preposição: apresenta dezoito preposições, cuja função seria a interpolação entre todas as partes do discurso em composição ou em construção.

(g) advérbio: “... parte não flexionável do discurso colocada antes ou depois do verbo” (Ibid., p.56). Dionísio distingue-os entre simples e compostos e apresenta-os em 26 classes, conforme a tabela a seguir.

Tabela 2 - Advérbios

CLASSIFICAÇÃO DE DIONÍSIO	DEFINIÇÃO / EXEMPLO	NOMENCLATURA ATUAL
de tempo	exemplo: agora. Há também a subespécie “momento determinado” que tem como exemplo hoje e amanhã	advérbio de tempo
de posição intermédia	no grego, terminação –ôs, em português terminação – <i>mente</i> .	advérbios de modo
de qualidade	indica maneira pela qual, ou instrumento com o qual se praticou a ação / com o punho	locuções adverbiais de modo, introduzidas com preposições indicadoras de instrumento
de quantidade	muitas vezes	locução adverbial de tempo
de número	duas vezes	locução adverbial de tempo

de lugar	observadas três possibilidades: 1. lugar “onde”; 2. lugar “para onde” e 3. lugar “de onde”. exemplos: 1. em casa; 2. para casa; 3. de casa	locuções adverbiais de lugar
de desejo	oxalá	interjeição
de dor	em grego, <i>ioú</i>	interjeição
de negação	não	advérbio de negação
de afirmação	sim	advérbio de afirmação
de interdição	em grego, <i>mé</i>	interjeição
de semelhança	como	conjunção
de admiração	em grego, <i>babaí</i>	interjeição
conjetura	talvez	advérbio de dúvida
de ordem	em seguida	advérbio de tempo
de coleção	inteiramente; de uma só vez	advérbio / locução adverbial de modo
de exortação	em grego, <i>eía</i>	interjeição
de comparação	mais, menos	advérbio de intensidade
de interrogação	onde?; como?	advérbios interrogativos
de intensidade	muito, fortemente	advérbio de intensidade
de reunião	em grego, <i>háma</i> “de uma só vez”	locução adverbial de modo
de negação por juramento	usada antes do nome da divindade por que se jura, negando	advérbio de negação
de afirmação por juramento	usada antes do nome da divindade por que se jura, afirmando	advérbio de afirmação
de certeza	sem dúvida	locução adverbial de afirmação
de imposição	em grego, <i>pleustéon</i> (forma neutra do adjetivo verbal em –teos, que indica obrigatoriedade)	advérbio de modo
de inspiração divina	em grego, <i>euoí</i>	interjeição

(h) conjunção: Dionísio soma a idéia estóica da função conectiva das conjunções com o pensamento aristotélico sobre sua não-significação. Conjunção é “[...] a palavra que liga com ordenação o pensamento e revela os vazios de expressão.” (NEVES, 2002, p.57). Dividia-se em oito tipos, conforme a tabela abaixo.

Tabela 3 - Conjunções

CLASSIFICAÇÃO DE DIONÍSIO	DEFINIÇÃO / EXEMPLO	NOMENCLATURA ATUAL
Copulativas	E	Aditivas
Disjuntivas	Ou	Alternativas

Continuativas	Indicam seqüência / se	Condicionais
Subcontinuativas	Indicam existência e ordenação / já que	Causais
Causais	Para que / porque	Causais
Dubitativas	Para quando não há saída / será que...?	Locuções denotativas de realce
Conclusivas	Com efeito	Conclusivas
Expletivas	As que são usadas para metrificacão ou arranjo / então	Locuções denotativas de realce

A tabela a seguir relaciona as classes de palavras às categorias gramaticais apresentadas há pouco, resumindo, assim, os apontamentos de Dionísio.

Tabela 4 – Classes e acessórios segundo Dionísio

CLASSES DE PALAVRAS		ACESSÓRIOS																					
		Gênero	Número	Caso	Tempo	Modo	Voz	Pessoa															
		NOME	Masculino feminino e neutro, além de comum e epiceno.	Singular, dual e plural, além de incongruências	Reto ou nominativo;			Ativa e Passiva (adjetivo tido como nome e que tinha origem verbal)															
					Genitivo, possessivo ou Pátrico;																		
					Dativo ou destinativo;																		
					Causativo;																		
Vocativo ou de saudação																							
VERBO		Singular, dual e plural, além de incongruências		Passado (dividido em durativo, completado, completado no passado e indeterminado), presente e futuro	Indicativo	Ativa, Passiva e Média	1ª pessoa (quem fala); 2ª pessoa (a quem se fala) e 3ª pessoa (de quem se fala)																
					Imperativo																		
					Optativo																		
					Subjuntivo																		
Infinitivo																							
PARTICÍPIO	Admite gênero		Admite casos			Admite Ativa e Passiva																	
								ARTIGO	Admite gênero	Singular, dual e plural, além de incongruências	Admite flexão de caso												
																PRONOME	Os primitivos não possuem distinção de forma para os gêneros, já os derivados possuem	Singular, dual e plural, além de incongruências	Aponta para os primitivos, os mesmos cinco casos supra e, para os derivados, não há o último caso				1ª pessoa (quem fala); 2ª pessoa (a quem se fala) e 3ª pessoa (de quem se fala)

A preposição, o advérbio e a conjunção não fazem parte da tabela por não apresentarem os acessórios denominados gênero, número, caso, tempo, modo, voz e pessoa.

Quando se trata de gênero, é necessário relatar que a forma chamada de epiceno, na verdade é construída de uma maneira diferente dos outros gêneros. Eximido o uso das desinências, para se formar o gênero epiceno, utilizam-se os adjetivos “macho” e “fêmea” posteriormente o substantivo. Note que, mesmo com a utilização dos adjetivos, o substantivo mantém um gênero pré-existente. Exemplo: a cobra macho. O substantivo citado no exemplo é do gênero feminino.

Em uma comparação com a figuração atual das classes de palavras e as suas variações (gênero, número, grau, tempo, modo, voz, pessoa) baseando-se em Cegalla (2005) e Cunha & Cintra (2007), conseguir-se-ia o seguinte resultado:

Tabela 5 – Configuração atual das classes de palavras e variações

		VARIAÇÕES						
		Gênero	Número	Grau	Tempo	Modo	Voz	Pessoa
CLASSES DE PALAVRAS	SUBSTANTIVO	Masculino, feminino, epiceno, sobrecomum, comum de dois gêneros, gênero vacilante ou incerto (ex. personagem)	Singular, plural e número único (ex. óculos)	Normal, Aumentativo e diminutivo				
	VERBO	Masculino e feminino, quando se encontra na forma nominal participio. Apenas gênero masculino quanto se encontrar na forma nominal infinitivo, sendo substantivado por artigo, pronomes, numerais, etc.	Singular e plural, de acordo com a pessoa com quem é conjugado		No modo indicativo: presente, pretéritos imperfeito, perfeito e mais-que-perfeito, futuros do pretérito e do presente; No modo subjuntivo: presente, pretérito imperfeito e futuro do presente	Indicativo, Subjuntivo e Imperativo	Ativa e passivas (analítica e sintética)	1ª pessoa (do singular e do plural) 2ª pessoa (do singular e do plural) e 3ª pessoa (do singular e do plural)
	ADJETIVO	Uniforme e biforme	Singular e plural	Comparativo e superlativo. Há os que não flexionam. Ex. ovíparo.				
	ARTIGO	Masculino e feminino	Singular e plural					
	PRONOME	Nas 3ªs. pessoas do singular e do plural: ele/ela; eles/elas.	Três pessoas referem-se ao singular: eu, tu e ele(a); três referem-se ao plural: nós, vós e eles(as)	Há, na linguagem cotidiana, ocorrências como “euzinho”, “elazinha”, com características de grau diminutivo				As 1ªas. pessoas (quem fala); as 2ªas. pessoas (com quem se fala) e as 3ªas. pessoas (de quem se fala)

Algumas observações pertinentes precisam ser feitas em relação ao quadro apresentado:

a) em relação ao grau do adjetivo, deve-se atentar para o fato de que ele possui outras divisões (comparativo de igualdade, de inferioridade ou de superioridade; superlativo absoluto ou relativo). Além disso, segundo Cegalla (2005, p.171) existem outras formas de superlativar a idéia contida nos adjetivos, como a repetição (ex. Ela era linda, linda); com prefixação (ex. garota supersimpática); com diminutivo (ex. A igreja ficou cheinha).

b) em relação aos pronomes, deve-se salientar a preferência no português do Brasil por você/vocês para a segunda pessoa em detrimento as formas eruditas tu/vós, respectivamente.

c) outros fenômenos, que têm origem na língua cotidiana, fariam com que determinadas classes de palavras - excluídas da classificação de Dionísio – adentrassem a nova classificação. Como exemplo, o advérbio. Há ocorrências como “O garoto chegou *cedinho*”. Nesse caso, o advérbio “cedo” sofreu uma variação para o grau diminutivo, com a intenção de superlativar seu valor semântico (para “muito cedo”). Isso frequentemente ocorre com advérbios derivados de adjetivos (em vez de “rapidamente”, prefere-se “rapidinho”).

d) na apresentação dos tempos verbais, a tabela dedicou-se em apresentar apenas os tempos simples, a título de ilustração.

As sistematizações gramaticais da época alexandrina foram o modelo da tradição gramatical do Ocidente mais tarde. Apesar de intenções descritivas, já que o intuito era preservar a língua e a cultura grega, revelou-se uma finalidade normativa nesse desejo de preservação. As referências utilizadas foram as dos discursos literários e não dos populares, já que os últimos estariam “infectados” com as invasões bárbaras.

1.1.4 A presença da sintaxe na gramática de Apolônio Díscolo

As obras de Dionísio o Trácio e Apolônio Díscolo estão separadas por cerca de duzentos anos. Nos estudos gramaticais do segundo, as reflexões filosóficas sobre a linguagem e prescritivas sobre a língua já estão bem distantes. Talvez, por isso, a nova óptica agora seja a “... construção (*sýntaxis*) das palavras, feita em vistas à congruência (*katallelótes*) da oração perfeita” (NEVES, 2002, p.70).

Junto de seu filho Herodiano, Apolônio Díscolo, na primeira metade do século II d.C., foi considerado o gramático mais importante da época.

Além de introduzir os estudos sintáticos, ele tratou das questões diacrônicas, estilísticas, da ortografia, da prosódia, dos dialetos e dos elementos e das partes da oração.

Contudo, muito de sua obra se perdeu. O que se preserva atualmente são quatro volumes, denominados *Do pronome*, *Das conjunções*, *Dos advérbios* e *Da sintaxe das partes do discurso*.

Sua doutrina é resgatada pela leitura de Prisciano que o toma como base em toda sua obra. Em alguns momentos, percebe-se “[...] pela leitura de Apolônio, que Prisciano (...) o estava traduzindo, simplesmente” (NEVES, 2002, p.62).

Para evidenciar a relação que as partes do discurso, ou classes de palavras, mantêm entre si, Apolônio ordena-as, procurando imitar uma proposição completa. Faz isso porque acredita, ao contrário de muitos que afirmavam que as classes podiam ordenar-se ao acaso, que, como há ordem para algumas coisas, é necessário admitir-se uma ordem para todas as outras. A partir dessa ordenação, ou classificação, apresentada a seguir, Apolônio “[...] já distingue [...] palavras essenciais e palavras acessórias” (NEVES, 2002, p.65).

O nome e o verbo ocupam, respectivamente, a primeira e a segunda posições. Sem eles, como prega o gramático, a proposição estaria incompleta. O nome vem primeiro, por expressar o ser; o verbo em seguida, por expressar estado particular ativo ou passivo.

A terceira posição fica com o particípio, pois este se origina do verbo e flexiona-se nominalmente. Em seguida, no quarto degrau da ordenação, encontra-se o artigo, ligado ao nome ou ao particípio e repellido pelo pronome.

O pronome fica na quinta colocação. É colocado no lugar do nome, depois do artigo, já que o artigo coexiste no nome que agora é substituído pelo pronome. Faz-se necessária uma construção anterior para que haja essa substituição. Além disso, somente o pronome referencia à pessoa que fala e à que ouve o discurso; os nomes só se aplicam à terceira.

A preposição, na sexta posição, antepõe-se às partes do discurso já citadas, por composição ou aproximação e, por isso, é posterior a elas.

No penúltimo lugar, encontra-se o advérbio, espécie de adjetivo do verbo, seguido da preposição que precede o nome.

Por fim, no oitavo degrau, encontra-se a conjunção que, segundo Apolônio, seria “matéria (*hýle*) das palavras.”

Caminhando por essa classificação, percebe-se o quanto ela é pertinente à parte da sintaxe da língua portuguesa. O nome seria o sujeito da oração e o verbo o núcleo de seu predicado que, com a presença de um particípio que se refira ao nome (predicativo do sujeito) pode deixar de ser verbal, para tornar-se nominal ou verbo-nominal. O particípio também pode, se localizado no sujeito, exercer a função de adjunto adnominal. O pronome de fato, como os pronomes substantivos, substitui o nome e materializa as pessoas do discurso. O artigo, em língua portuguesa, é a classe que tem o poder de transformar em substantivo qualquer outro termo de outra classe que lhe seja posposto e que, fielmente, acompanha o nome, em qualquer parte da oração. A preposição introduz as locuções adjetivas, adverbiais, os complementos nominais e os objetos indiretos. A diferença é que ela é anteposta aos nomes na língua portuguesa. A conjunção também apresenta uma distinção: transcende o nível da palavra no grego e atinge o das orações no português, ligando-as e estabelecendo-lhes novas relações.

Foi desta maneira, apresentando as classes de palavras permeadas por suas relações, que Apolônio distanciou-se de Dionísio. Contudo, para Apolônio, a sintaxe era apenas o caminho para a existência da congruência ou coerência própria da “oração completa”. A congruência ou não-congruência gramatical, segundo ele, “[...] não reside nos conteúdos, mas na construção

das palavras [...], que vão tendo sua forma adequadamente transformada, enquanto mantêm os conteúdos básicos” (NEVES, 2002, p.66).

Pensando por esse ângulo, Apolônio conseguia distinguir gramaticalidade de aceitabilidade, como no caso de: “Ele me pegou.”, com o pronome “ele” sendo usado para se referir a uma mulher. A oração em si é correta, apontava o gramático; o problema reside no pronome escolhido para fazer a referência.

Situa-se também nas obras de Apolônio a nova definição para o infinitivo. Seria ele quem exprime o fato; as pessoas, possuidoras de seus próprios estados de alma, apenas tomam parte no ato indicado pelo verbo. “O infinitivo é, na verdade, para Apolônio Díscolo, o verbo por excelência, ‘o modo mais geral’, sem acidentes: número, pessoa e disposição de alma” (Ibid., p.67). Assim, todos os modos existentes não passariam de “espécies” do infinitivo.

A possibilidade de substituição de um termo pelo outro na oração – princípio básico da coesão referencial – também é discutido por Apolônio. O pronome substitui o nome com eficácia, bem como o acompanha e também o particípio que tanto substitui com acompanha o verbo.

Ainda tratando da questão pronominal, Apolônio apresenta as facetas *deíxis* e *anaphorá*: a primeira indica a coisa presente enquanto a segunda, a coisa ausente. Em outras palavras, quando há *deíxis* o que é mostrado é porque está determinado e, na *anaphorá*, há uma relação e, em vista disso, pressupõe-se uma noção preexistente.

1.1.5 Da gramática grega para a gramática latina

Agora, permeando a reflexão trazida por Silva (2002), serão apresentados os principais estudiosos da gramática da língua latina e seus apontamentos em relação à língua e à linguagem.

O primeiro deles é Varrão, que viveu no século I a.C. Seu grande feito foi aplicar a gramática grega ao latim, por ter sido discípulo direto de gramáticos da escola alexandrina.

Em sua obra, *De lingua latina*, Varrão mantém a preocupação grega em apresentar uma língua modelo, a qual chamou de latim padrão e, posteriormente, de latim clássico em embate com o latim vulgar – o falado pelas classes menos favorecidas. A gramática seria, para ele, “a arte de escrever e falar corretamente e de compreender os poetas” (SILVA, 2002, p.19).

O *De lingua latina* dividia-se em três partes: I. Na *etimologia* estabelece a relação analógica entre as palavras e as coisas; II. Na *morfologia*, parte mais apurada, apresenta a distinção que ainda perdura entre palavras variáveis e invariáveis, subdivide categorias para a análise das partes do discurso e aplica o sistema de casos do grego para o latim e III. A parte que tratava da *sintaxe* perdeu-se.

As outras gramáticas da época de Varrão seguiram sua linha de pensamento sem maiores acréscimos. Isso porque os estudos da linguagem se voltaram para uma outra vertente da língua: a Retórica. A arte da oratória era muito prezada entre os romanos e, por isso, buscaram-se regras (discursivas) para a construção de discursos elaborados.

Nessa seara, destacou-se Donato (século IV a.C.), autor da célebre obra *De partibus orationibus ars minor*. Tratou da fonética com minúcias, apresentou erros correntes de seus pupilos e diferenciou a língua grega da latina.

Três séculos separam Varrão de Donato e, com o correr do tempo, o latim apresentava uma diversidade bem maior à época do segundo em relação à do primeiro. Isso não passou despercebido a Donato, contudo somente com sua atuação de mestre e com a prescrição de normas na sua obra, ele não foi capaz de “apagar” essa diversidade cada vez mais intensa.

Passando para o século V a.C., o destaque fica para os estudos de Donato e Prisciano, que, segundo Silva (2002, p.20) “[...] são os dois gramáticos latinos mais estudados na Idade média”.

O *Institutio grammaticae* de Prisciano é o apogeu da gramática da língua latina, calçado, como apresenta Neves (1987, *apud* SILVA, 2002, p.20), nas obras de Apolônio Díscolo.

É Prisciano que apresenta a primeira sintaxe da língua latina – bem verdade que ainda o faz sem predominância, já que no conjunto da obra são dois livros de sintaxe e dezesseis de morfologia.

Ele apóia a sintaxe na lógica, definindo-a como “... a disposição que visa à obtenção de uma oração perfeita” (Ibid., p.20).

Nas entrelinhas dos conceitos de *oração perfeita* ou *imperfeita*, está a distinção de *transitividade* e *não transitividade* verbais, e a obra de Prisciano também apresentou as terminologias *regente* e *regida* para as palavras. Noções que perduraram séculos e ainda são pertinentes às gramáticas atuais.

As transformações ocorridas na Europa, durante a Idade Média, deram espaço para trilhar duas vertentes: uma especulativa, aos moldes medievais, e uma renovadora, que buscava o antes ignorado: o vulgar, que perdurará pelo Renascimento.

Para quem se manteve no âmbito especulativo, Donato e Prisciano foram as referências, e o vínculo com o que haviam semeado os filósofos, os gramáticos mantiveram.

O declínio do império romano fez com que a “vulgarização” do latim, já apontada, ainda fosse disfarçada com a obra *Doctrinale puerorum*, de Alexandre Vileleu, já no século XIII. Segundo Silva (2002, p.22), a língua latina era vista de uma nova forma: uma gramática latina para quem já não tinha mais o latim como língua de berço ou de comunicação generalizada, mas sim como língua de escola. Essa fase escolástica da gramática latina é resultado do esfacelamento do império romano.

É notável a influência do catolicismo nesse período: graças à Igreja Católica, que exercia força política no império, conseguiu-se preservar a língua latina. O público que freqüentava as escolas já possuía outras línguas, as tidas como “vulgares”. Mais uma vez fica evidente a preocupação com a normatização perante a variação lingüística existente.

O olhar científico e pedagógico para a realidade da variação só acontecerá no século XV, com os gramáticos franceses: Walter Bibbesworth, de nacionalidade inglesa, autor da primeira gramática francesa, e Sylvius, que adaptou as regras da gramática latina à língua francesa.

No lado oposto dos que procuravam preservar o clássico, situavam-se aqueles que se preocupavam em entender as línguas que cercavam o

mundo românico: célticas, germânicas, eslavas, entre outras. Essa era a semente trazida pelo Renascimento, como destaca Kristeva, *apud* Silva (2002, p.23):

O Renascimento orienta definitivamente o interesse lingüístico para o estudo das línguas modernas. O latim continua a ser o molde segundo o qual todos os outros idiomas são pensados, mas já não é o único e além disso a teoria que é estabelecida a partir dele sofre consideráveis modificações para poder adaptar-se às especificidades das línguas vulgares.

E, com o molde, ou melhor, a gramática da língua latina sendo adaptada, gramáticas de novas línguas foram surgindo. Essas novas línguas deixaram de ser consideradas vulgares a partir de suas gramáticas e constituíram, pela sua normatização, sua identidade. Dentre as novas gramáticas das novas línguas estavam: “[...] gramáticas do islandês (século VII), do anglo-saxão (século X), do basco (século X), do irlandês (século XII)” (SILVA, 2002, p.23).

É possível crer que o Renascimento concebia a língua como objeto de ensino, decorrente da necessidade social de se ensinarem outras línguas além da língua latina nas escolas. Essa necessidade social, imbuída de aplicações pedagógicas, “[...] acaba por refrear as especulações lingüísticas medievais” (Idib., p.24).

J. C. Scalieger (1540) é um dos grandes gramáticos dessa nova linha trazida pelo Renascimento. Ele apura o sentido da gramática, cortando as raízes lógicas, retóricas e interpretativas da literatura. Postula que a gramática esteja no âmbito da ciência e chega ao caráter normativo da língua latina.

As obras do francês Ramus (*Dialectique*, 1556 e *Gramere*, 1562) são formalistas: excluem-se os princípios semânticos e lógicos para que prevaleçam os formais. Contudo, o gramático francês prende-se à morfologia, pois não foi capaz de definir as relações que funcionam por entre as marcas formais e que dispõem o enunciado, no âmbito da sintaxe, como aponta Kristeva (1974 *apud* SILVA, 2002).

1.1.6 Da gramática latina para os estudos gramaticais franceses a partir do Renascimento

No desenrolar da Idade Média e no florescer do Renascimento, a gramática revive muitos de seus aspectos e renova-se em alguns: ainda está ligada à reflexão filosófica pensamento-língua-verdade, mantém seu caráter prescritivo, manipulada a fim de manter hegemônica a cultura greco-latina; contudo, sob a óptica de alguns gramáticos, consegue vivenciar a variação, passando de norma universal para norma escolar; pode também ser molde manipulável para a sistematização das outras formas que ganharam *status* de línguas e, por fim, delimita seu campo de estudo, objetivando distanciar-se da lógica, da retórica e da interpretação literária.

A única mão que a gramática não foi capaz de tomar ainda é: seguir na linha descritiva, abordando as formas usuais dos indivíduos ou manter-se rígida na linha normativa, estipulando normas para padronizar essas mesmas formas. Para Silva (2002), a gramática manter-se-ia ambivalente: preservar o lado descritivo para conceber a língua como objeto de estudo e sustentar o lado prescritivo para conceber a língua como objeto de ensino.

A *Grammaire générale et raisonnée*, tradicionalmente conhecida como Gramática de Port Royal, datada de 1660, segue as trilhas da tradição prescritiva greco-latina, concebendo a língua como um produto da razão e as diferenças entre as línguas como variedades de um sistema lógico e racional mais geral, como aponta Lyons (1979, *apud* SILVA 2002).

As gramáticas que procuravam estabelecer relações que fossem universais a todas as línguas, como é o caso de Port Royal, foram importantes para o fortalecimento da teoria da sintaxe. Nessas gramáticas, a sintaxe buscava formas lógicas; era um estudo de unidades superiores, tomando a proposição como “[...] elemento base da reflexão gramatical, por ser a expressão mínima do juízo e do raciocínio” (SILVA 2002, p.27).

Apesar de terem surgido em um momento histórico no qual, na França, era moda falar bem e falar bem pressupunha bom raciocínio, as gramáticas da fase racionalista-iluminista eram de cunho analítico e não estético, como interpretava Michel Foucault, citado por Silva (2002).

Buscava-se uma teoria da sintaxe organizada a partir da metalinguagem; uma relação entre a linguagem que fosse além do discurso. E os nomes que defenderam esse pensamento foram Du Marsais, Beauzée, Condillac e enciclopedistas franceses.

Ainda em 1660, a gramática de Arnauld e Lancelot trouxe, em dois dos vinte e seis capítulos, conceitos como concordância e regência e apresentou figuras de construção como silepse, elipse, pleonismo e hipérbato.

Du Marsais define como construção o arranjo e a combinação das palavras, em todas as suas formas possíveis. A sintaxe seria o conjunto dessas formas. Com o mesmo exemplo trazido por Silva (2002), *accepi litteras tuas / tuas accepi litteras / litteras accepi tuas*, percebe-se que, segundo Du Marsais, nesse caso, haveria três construções e uma única sintaxe.

Também em seus estudos encontra-se a distinção entre as construções usuais, necessárias, e as construções figuradas. A necessária é a tradução de nossos pensamentos pelas palavras; a figurada foge à maneira de falar regular e a usual é diferente das outras duas. Segundo a aproximação feita a seu próprio risco, Silva (2002, p.28) aponta que “[...] essa visão tripartida das construções faz lembrar a moderna distinção entre o que é próprio ao *sistema*, à *fala* e à *norma social*.”

Du Marsais define *proposição* como atribuição de um predicado a um sujeito; *período* como reunião de proposições ligadas entre si por conjunções e *frase* como lugar em que se situa a passagem da construção necessária à figurada e à real.

Além disso, classificações de sujeito e de proposição são apresentadas. O primeiro pode ser classificado em composto, múltiplo e complexo e a segunda em absoluta ou completa / relativa ou parcial, explicativa / determinativa, principal / incidente e explícita / implícita. Às conjunções também são atribuídos valores de disjunção, condição, causa e adversação.

Beauzée posiciona a frase no âmbito da sintaxe quando afirma que ela é boa ou má de acordo com a disposição em que se apresentam os termos em relação às regras; a proposição fica no nível filosófico: é boa ou má à medida que segue ou não os princípios morais.

A obra de Condillac, em 1775, é presa à estética; o importante é escrever bem por pensar bem e, por isso, o discurso modelo é o da Academia.

Sua descrição parte de grandes textos até chegar às regras que, segundo o conteúdo de *Cours d'étude pour l'instruction du Prince de Parme*, cabiam somente à elite.

A faísca de um estudo descritivo trazida pelo Renascimento é sufocada pelo pensar normativo mais uma vez. A quem fazia uso comum da língua, bastava ensinar-se uma leitura simples. Para quem fazia parte das camadas sociais mais privilegiadas, era necessário o estudo dos bons discursos e de suas regras de estruturação. Seria um reflexo a sociedade atual?

1.1.7 (Pen)último salto: primeiras gramáticas do português baseadas nos moldes latinos e franceses

Apesar de parecer ilógico, esta seção é chamada de “último salto” porque não cabe a este trabalho seguir o trânsito das gramáticas portuguesas para as “brasileiras”. Seria estender-se demais, tendo em vista que as relações pertinentes a este trabalho já podem ser realizadas com o trajeto percorrido na história.

Dentre os gramáticos portugueses que preferiram o modelo latino para a constituição de seu estudo, merecem destaque Fernão de Oliveira, João de Barros, Pêro de Magalhães de Gândavo e Duarte Nunes de Leão, todos situados entre 1536 e 1576.

Fernão de Oliveira dedicou-se ao estudo criterioso da fonética, mas, apesar disso, preocupou-se em apontar n'A *gramática da linguagem portuguesa* considerações sobre léxico, morfologia e “construção”, como os gramáticos denominavam a sintaxe.

A ortografia era o cerne de *Regras que ensinam a maneira de escrever e a ortografia da língua portuguesa* e de *Ortografia e origem da língua portuguesa*; a primeira, de Pêro de Magalhães de Gândavo; a outra, de Duarte Nunes de Leão. Contudo os enfoques eram diferentes: enquanto este se preocupa com a origem da língua, aquele faz da ortografia uma arma para a defesa do português.

Somente na *Gramática* de João de Barros é possível encontrar um estudo mais completo que, bem aos moldes latinos, encontra-se dividido em Ortografia, Prosódia, Etimologia (ou Morfologia) e Sintaxe.

O peso da sintaxe na obra de Barros, se comparado ao da etimologia, ainda é pequeno; mas dentre os gramáticos quinhentistas ou os que tomaram a gramática latina como modelo, ele é o primeiro a tratar, com autoridade, a sintaxe.

Outras marcas fortes da gramática latina no trabalho de Barros são a classificatória dos nomes e pronomes em duas declinações e a apresentação dos seis casos.

Sua sintaxe é uma sintaxe de “conveniência” das partes, como apresenta Silva (2002). Na atualidade, essa conveniência seria a concordância nominal, verbal e do relativo com seu antecedente.

Não deixou de refletir sobre a transitividade do verbo, chamando de transitivos todos aqueles que regem casos e de neutros os que assim não procedem. Apresenta substantivos, adjetivos e advérbios também preocupado com os casos que possam vir regidos por eles. João de Barros já observa nesse ponto a simetria que, posteriormente, seria chamada de sintagmas verbais, nominais, adjetivais e adverbiais.

Enquanto as preposições ganham espaço na obra de Barros, especialmente na sintaxe, por serem elas as responsáveis pela introdução de alguns casos, as conjunções sofrem uma redução de seu estudo, que apresenta apenas as relações mais comuns, ou seja, a coordenativa (que junta as partes) e a disjuntiva (que as separa).

É também n'A *Gramática* que nasce a décima e última parte do discurso, a interjeição. No pensar de Barros, a interjeição ia além de sua função atual, que é a de introduzir emoção ao discurso: ela podia reger casos, como o vocativo ou o genitivo.

Como já foi tratado acima, a sintaxe preocupou-se com a questão das concordâncias. Interessante é notar que poucas eram as páginas que tratavam das regularidades da língua para muitas que tratavam das “anomalias” advindas da literatura, chamadas, à Quintiliano, de Figuras.

Enquanto os gramáticos citados seguiam suas reflexões com base na gramática latina, Jerônimo Soares Barbosa foi quem buscou referências na

escola de Port Royal de 1660, em sua *Gramática philosophica da língua portuguesa*, cuja primeira edição é de 1822.

Ele abriu mão do molde latino, criticou os que o utilizavam e propôs nova teoria, descrição e prática de ensino da língua portuguesa sob a luz dos franceses. Ele também comungava do ideal de uma gramática universal que governasse as regras, tendo em vista que “[...] se os homens pensam conforme as mesmas leis, todas as línguas devem ser governadas pelos mesmos princípios gerais ou universais” (SILVA, 2002, p.38-9).

A Gramática Filosófica também recebeu influências dos intensos estudos filológicos portugueses, entre o fim do século XIX e meados do século XX, e do Estruturalismo.

Tomando a língua como objeto de estudo e de ensino concomitantemente, à francesa, Barbosa aponta que as gramáticas têm uma parte mecânica (que encara as palavras como simples vocábulos e sons articulados) e uma lógica (que considera as palavras como sinais artificiais das idéias e suas relações). Na esfera mecânica de sua Gramática Filosófica estão a Ortoépia e a Ortografia, enquanto, na parte lógica, situam-se a Etimologia e a Sintaxe.

As definições para as repartições são bem próximas às atuais. Nas palavras de Barbosa (1866 *apud* Silva 2002, p.40), a Ortoépia “[...] ensina a distinguir e a conhecer os sons articulados próprios da língua, para bem os pronunciar”, enquanto a Ortografia “[...] ensina os signaes litteraes, adaptados pelo uso para bem os representar”, a Etimologia “[...] ensina as espécies de palavras que entram na composição de qualquer oração, e a analogia de suas variações e propriedades geraes” e a Sintaxe “[...] ensina a coordenar estas palavras, e a dispô-las no discurso de modo que façam um sentido, a mesmo tempo distinto e ligado”.

O cerne de sua obra – a Etimologia – foi ignorado pela gramática tradicional, que preferiu, posteriormente, voltar à classificação latina, com subclasses menos abrangentes, a adotar a classificação global e complexa de Barbosa.

No tocante à Sintaxe, o gramático pensa de acordo com o francês Du Marsais: distingue construção e sintaxe. Ele concebe como sinônimos os

termos “frase”, “oração” e “proposição”, abrindo mão do pensamento francês sobre os três conceitos já apresentados nesse tópico.

As orações seriam constituídas de três termos: sujeito, atributo e verbo, necessariamente nessa ordem, mesmo que não representadas fisicamente, como, por exemplo, a equivalência entre *eu sou amante*, *sou amante* e *amo*.

A taxionomia das orações de Barbosa foi ignorada pela tradição gramatical, mas não deixará de ser apresentada, podendo ser resumida da seguinte forma: (a) orações simples: as que têm um único sujeito; (b) orações compostas: as que têm mais de um sujeito ou mais de um atributo; (c) orações totais: as que não fazem parte nem gramatical, nem integrante de outras e (d) as parciais: as que fazem parte das totais, seja gramaticalmente ou completando a significação delas ou ainda exercendo as duas funções.

Não há distinção clara, na gramática de Barbosa, acerca das orações coordenadas e subordinadas. Há, na parte que trata da Etimologia, especificamente, na seção das conjunções, o tratamento sobre *nexo* e *ordem*, que seriam os tipos de ordenação das orações. As conjunções podem ser homólogas ou similares (correspondentes às atuais coordenativas) ou anomólogas e dissimilares (correspondentes às atuais subordinativas). Os pronomes relativos também são tratados nessa seção, junto da conjunção *que*, de relativos conjuntivos. (SILVA, 2002, p.44)

Também nesse ponto a gramática não seguiu o prescrito por Barbosa, preferindo estabelecer de uma maneira mais detalhista e por meios diferentes as relações entre as orações, os tipos de sujeito.

Dedica o capítulo II às regras de concordância, sem deixar de apresentar as exceções, denominadas *discordâncias* ou *solecismos*.

Quando trata da sintaxe de regência, discute os complementos regidos indispensavelmente – o complemento objetivo e o complemento terminativo, sendo este introduzido por preposição – e os complementos restritivo e circunstancial, não regidos por determinada parte da oração. Não esquece de encerrar o capítulo tratando das *elipses*.

Nos capítulos finais da parte da sintaxe, são apresentados os tipos de construção: direta, que respeita a ordem da sintaxe, e a invertida, que

apresenta mudanças na ordem sintática, destacadas como *anástrofes* ou *hipérbatos*.

Barbosa, diferentemente de seus antecessores, trata como recursos sintáticos o que antes era considerado como figuras: discordâncias ou solecismos, elipses, anástrofes ou hipérbatos.

Para fechar sua *Gramática Filosófica*, Barbosa aplica suas regras às duas oitavas de *Os Lusíadas*, do célebre poeta português Camões.

Ainda que superficial nas tentativas de ser universal e particular, a gramática de Barbosa foi muito requisitada e útil para o uso escolar, tendo em vista que disciplinava "... o uso escrito e falado formal por meio do treinamento na escola da aplicação de suas regras" (SILVA, 2002, p.47).

1.2 Gramática e atualidade

1.2.1 Ampliando o conceito de gramática

Discutir gramática exige um fórum de debates bastante amplos, para que se possa dar suporte aos vários critérios e definições para ela adotados durante os tempos.

Há um mito em torno da gramática que entroniza seus aspectos normativos e que provém de ideologias perpetuadas desde a Antiguidade. A respeito disso, declarou Bechara (1989, p.34):

O ensino da língua materna, desde os gregos e os romanos, passando pela Idade Média e Renascimento até chegar a nossos dias, sempre se confundiu com o aprendizado da gramática escolástica. Como sabemos, essa gramática escolástica encerra um conjunto discretamente orgânico elaborado pela Antiguidade clássica, a partir de Aristóteles e dos estóicos, sistematizado pela Idade Média e pelo Renascimento, apurado, ao depois, pela filosofia que alimentou a escola de Port-Royal.

A gramática aqui discutida não se encerra num conjunto de regras prescritas a partir de um molde literário clássico, como foi evidenciado na parte histórica desta seção. Essa é uma visão apenas parcial, mas que toma, ainda hoje, as cabeças de muitos alunos e professores mal orientados – ou que não se deixam orientar – sobre sua própria língua. Gramática também é história, norma, fala, potencial inato, distribuição organizada de elementos, funcionamento da linguagem, comunicação e, sobretudo, reflexão lingüística.

Há de se refletir com brevidade acerca de diferentes noções de gramática, quais sejam: diacrônica ou histórica, normativa, descritiva, internalizada ou gerativo-transformacional, distribucional e funcional; e, ao final, o modelo de gramática considerado “ideal” na atualidade – a textual – para atender às necessidades contemporâneas do ensino da língua.

Antes, é necessário considerar a origem de um provável culto à normatividade.

Um dos primeiros passos para a criação do conceito de gramática foi dado por Panini (século IV a.C.). Ele era um pesquisador hindu e fez as primeiras observações lingüísticas da Antigüidade, baseado numa tradição de seu povo: a recitação correta dos textos sagrados (*Veda*), sem a qual eles não surtiriam o efeito desejado. Acreditava-se que uma mínima alteração no som pudesse acarretar mudança de significado. Para evitar que isso acontecesse, Panini e seus companheiros “dedicaram-se ao estudo do valor e do emprego das palavras e fizeram de sua língua, com precisão e minúcia admiráveis, descrições fonéticas e gramaticais que são modeladores no gênero...” (LEROY, 1971, p.16)

Uma gramática com numerosíssimas regras, que classificava fatos sem atentar em explicá-los, proveniente de estudos estáticos relacionados apenas aos textos sagrados, foi constituída. Sua contribuição maior foi dar início à prosódia e à ortoépia que, no século XIX, contribuiria para o surgimento da gramática comparada (LOPES, 2001, p.26).

Os gregos, cujos estudos gramaticais deram forma à gramática normativa, atrasaram-se no que se diz respeito à língua. O fator decisivo para isso foi o preconceito cultural que eles tinham contra aqueles que falavam de maneira diferente. Estes eram considerados *bárbaros* e sua língua ininteligível. Fato já tratado em detalhes nesta seção.

Impor uma língua é ferir uma cultura. Entretanto, também de acordo com Lopes (2001, p.27), “guardadas as devidas proporções”, esse fato “pode-se ver, na intransigência com que certos gramáticos se esforçam por incutir no povo as regras da norma culta de suas línguas, uma sobrevivência daquele preconceito lingüístico dos primeiros gregos”.

Em outras palavras, o apego à visão normativa da gramática é um reflexo do preconceito que existe com a própria língua: uma insegurança, de berço grego, que faz pensar que o novo ou o diferente não corresponde a um ideal que se pretende perpetuar.

A seguir, realiza-se um percurso sobre diferentes tipos de gramáticas encontrados na atualidade para, ao final desta seção, estabelecer relações entre elas próprias e entre elas e as gramáticas da Antiguidade.

1.2.2 Gramática diacrônica ou histórica

Para descrever a ação da história sobre as línguas, existe a Gramática Diacrônica (ou Histórica). Nela se descrevem as mudanças que ocorrem na “língua”. Tomem-se como exemplo as transformações do Latim vulgar falado pelos soldados da Península Ibérica para se constituir na língua portuguesa dos dias atuais, representadas por alguns exemplos extraídos de Durigan (2003, p.208): *caelu>celu>céu*, *pretiu>preço*, *lancea>lança*, *minatia>minacia>ameaça*, *justitia>justiça*. A existência de uma gramática que registre essas mutações deve-se ao caráter evolutivo e mutável da língua e, nos casos acima apontados, as mudanças são de ordem dos sons, ou seja, do plano fônico, que é mais vulnerável às alterações se comparado aos demais, posto que diz respeito à fala.

A diacronia (estudo da evolução da língua) revela-se na gramática histórica sob dois aspectos: em um primeiro momento, a história externa da língua procura revelar todas as conquistas romanas relativas ao Império e, em um segundo, a história interna que se ocupa da descrição do processo evolutivo a que se submeteram os fonemas, a forma e o significado dos

vocábulos e, também, os tipos de construção sintática que foram adotados em cada língua derivada do latim vulgar. (RIBEIRO, s.d.t.)

As conquistas do império romano, em especial a expansão territorial (o que é apresentado como história externa), constituem a força que resultou em pôr a língua latina em contato com as outras línguas. Transformações aconteciam e, para registrá-las, recorreu-se a um processo descritivo (concebido como história interna).

1.2.3 Gramática normativa

A fim de que se possa justificar a presença da gramática normativa, é necessário adotar a concepção sociolingüística de língua como um *diassistema*, ou seja, como um conjunto de variedades lingüísticas que apresentam três aspectos: *diastrático* (de nível sócio-cultural), *diafásico* (de fase e situação) e *diatópico* (de região). Destaque-se, também, que a interação deve ser concebida no seu caráter dialógico, isto é, a comunicação só se concretiza a partir do momento em que o receptor é capaz de compreender a mensagem emitida, interagindo com o seu emissor. Tanto que, hoje, a tendência é falar de interação (e não mais comunicação), de locutor (ou até enunciador) e de locutário (enunciatário), em vez de, simplesmente, emissor e receptor, pelo caráter dinâmico do processo comunicativo.

Em linhas gerais, a gramática normativa é entendida como conjunto de regras. É a gramática da concepção geral e, ao mesmo tempo, mítica, devido aos comportamentos que a ela foram sendo incorporados, como, por exemplo, a parcialidade, o purismo e, até mesmo, os excessos por parte dos seus adeptos extremistas ou conservadores.

Na verdade, devemos encará-la de forma mais específica, ou seja, como “um conjunto de regras relativamente explícitas e relativamente coerentes que, se denominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral)”, conforme declarou Bechara (1989, p.64-5).

Em outras palavras, essa gramática traz a noção do “correto” dentro do conceito de língua. No entanto, esse “correto” deve ser aplicável apenas no contexto em que se faz uso efetivo da língua em sua modalidade culta, uma vez que não é possível existir forma “certa” e/ou “errada” quando se toma por base o conceito dialógico de comunicação. Nesse caso, o certo e/ou errado pertencem à “norma” lingüística que regula o uso da língua, e não à sua gramática. Daí haver a opção de utilizarem-se os termos “adequado” e “não adequado”.

A variedade padrão nada mais é do que um modo de falar e de escrever de uma classe que adquiriu prestígio e tornou-se modelo, cuja língua passou a ser instrumento de dominação, seja na política, na educação, ou na literatura. De acordo com Bechara (1989, p.65):

pode haver diferenças entre as regras que devem ser seguidas e as que são seguidas, em parte como consequência do fato de que as línguas mudam e as gramáticas normativas podem continuar propondo regras que os falantes não seguem mais.

No caso da língua portuguesa usada no Brasil, muitas das prescrições quanto ao seu uso estão centralizadas em um compêndio intitulado de NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), instituída sob a forma de “lei” (Port. nº36, de 28 de janeiro de 1959), com alterações processadas em 1971.

O ensino dessa gramática no âmbito escolar deve resultar na percepção, por parte do aluno (usuário da língua), de que há a possibilidade de se optar entre formas que coexistem: em um contexto mais formal, respeitar o que indica a gramática normativa; em um contexto menos formal, transitar entre as regras sem a preocupação do “correto”, mas com o objetivo claro de atingir a compreensão. Se não encarado dessa forma, o ensino da gramática normativa torna-se opressivo como afirma Bechara (1989, p.17): “[...] transformar essa língua universal no modelo universal para as situações de expressão é um ato de ‘opressão’...”

Perini, lingüista empenhado nos estudos gramaticais, articula que as publicações gramaticais¹ por si só mantêm o caráter normativo. A essa estagnação, ele dá o nome de “tradição gramatical” e não hesita em aplicar-lhe juízos de valor

As falhas da gramática tradicional são, em geral, resumidas em três grandes pontos: sua inconsistência teórica e falta de coerência interna; seu caráter predominantemente normativo; e o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes. Todos os três pontos merecem atenção cuidadosa (PERINI, 2004, p.6)

Ainda nesse estudo, Perini cuida em apontar como algumas publicações gramaticais se contradizem teoricamente ao longo dos capítulos e/ou seções, sem deixar de comentar sobre os exemplos modelados e exercícios modeladores baseados unicamente na variante padrão da língua portuguesa. Também Haury (1994) se preocupa em identificar, discutir e criticar diversas gramáticas normativas de grandes autores quanto às inconsistências e incongruências.

Discorrendo sobre as contribuições da Lingüística Textual e da Lingüística Aplicada para um ensino de gramática reflexivo e produtivo, Durigan (2003, p.207) evidencia que a opção pela gramática normativa como base dos estudos sobre língua na fase escolar não é a escolha ideal.

A escola tem realizado uma ‘prática’ segundo a qual os alunos passam semanas copiando e decorando listas de coletivos, superlativos, aumentativos, diminutivos, regras de acentuação e divisão silábica, ou classificando palavras quanto à tonicidade ou ao número de sílabas. A insistência sobre esses tópicos ou sobre exercícios mecânicos de análise sintática *jamaís* propiciará resultados positivos em produções de textos, pois o ensino gramatical exige uma mostra de como os *mecanismos se apresentam ou funcionam no texto do aluno, além do raciocínio sobre o emprego das estruturas e construções lingüísticas*. (grifos nossos)

¹ Entenda-se por “publicações gramaticais” as produções de gramáticos e lingüistas com fins didáticos.

Nos pontos incongruentes dessas publicações e nos equívocos na prática da sala de aula, encontra-se uma prova de que a língua é um sistema mutável ao passar do tempo pela ação das suas variantes, como formas coexistentes.

Travaglia (2000, p.109) já sugeria o trabalho com a gramática normativa sendo considerada como uma variante a ser usada em situações específicas:

O ensino prescritivo (utilizando a gramática normativa) será feito, mas sem apresentar certos usos da língua como valores absolutos relativos a algo que se considera a única forma válida de língua, mas tão-somente instruções acerca de determinações sociais quanto ao uso da língua. Portanto, uma espécie de etiqueta social para o uso da língua em determinadas circunstâncias [...]

E, para tratar melhor da questão das variantes, é preciso adentrar os comentários sobre a gramática descritiva que seguem.

1.2.4 Gramática descritiva

Nesse conflito entre a existência de regras que regem o uso da língua e a relação dos falantes com essas regras, assenta-se a Gramática Descritiva, cuja função é, segundo Possenti (1996, p.65): “descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas”.

Neste trabalho, uma preocupação é a de refletir sobre as regras que, de fato, são utilizadas pelos falantes, pois, conforme declara Napolini (1996, p.167), elas “analisam ou descrevem o uso da língua sem uma preocupação radical com o certo e o errado, buscando explicitar a estrutura lingüística subjacente às frases e textos”.

A função dessa gramática, como já se disse, volta-se, fundamentalmente, para as características da língua em uso, uma vez que

existem construções que não são consoantes com a normatividade da escrita, mas que, com base no princípio de *contrato social* (a língua de um grupo amalgamada à sua cultura), são aceitáveis. Isso ocorre porque a comunicação também se realiza por meio desse *contrato social*.

Para esclarecer a questão desse contrato social, recorre-se à voz de Ataliba Teixeira de Castilho, lingüista de bases funcionalistas e importante estudioso dos fenômenos gramaticais no Brasil.

A gramática descritiva possui também um sistema, mas não um sistema de regras fechadas. São percepções e registros feitos com base na língua que se manifesta dialogicamente entre os falantes. É um trabalho de coleta de dados, transcrições e descrições dos fenômenos revelados nessa língua viva e que não têm prescrições normatizadas. Conforme Castilho (2003, p.11)

A teoria da língua como estrutura postula que as diferentes línguas naturais dispõem de um *sistema composto por signos*, distintos entre si por contrastes e oposições, organizados em níveis hierarquicamente dispostos: o nível fonológico, o nível gramatical (ou morfossintático) e, em alguns modelos, também o nível discursivo. As gramáticas estruturais buscam identificar *as regularidades constantes das cadeias da fala*, são basicamente descritivas, e operam através da contextualização da língua em si mesma. (grifos nossos)

Nessa perspectiva, percebe-se que não se dita uma gramática específica de uma língua, mas sim rege-se um trabalho de observação que pode elencar manifestações nas mais diversas línguas. Há a saída de uma sistematização histórico-cultural (gramática normativa) para a descrição das “regularidades constantes das cadeias da fala”. Regularidades essas que, na maioria das vezes, vão de encontro às normas prescritas pela/para a variante padrão.

Travaglia (2000, p.108), em busca de uma proposta para o ensino de gramática, reflete sobre algumas soluções para o ensino de língua numa perspectiva da gramática descritiva:

as atividades do *ensino descritivo* (utilizando a teoria gramatical elaborada nas gramáticas descritivas) servem à consecução do objetivo de levar ao conhecimento da instituição social que a língua é. Assim, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa a descrição não será um fim em si, mas um meio, um instrumento para auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa, da capacidade de uso efetivo da língua, servindo antes de tudo ao objetivo de possibilitar a conversa em sala de aula sobre os aspectos da língua que são mais facilmente comentados e discutidos se tivermos alguma metalinguagem.

Citações em publicações não aprofundadas em Lingüística e destaque dessa terminologia em algumas produções de pesquisadores da área, fizeram com que a gramática descritiva merecesse um tópico separado nesta seção. Contudo, esse princípio descritivo será a base para o desenvolvimento dos outros tipos de gramática a seguir. Partindo de princípios fundamentais que se aplicam às diversas línguas elas procurarão, com instrumentação lógica, descrever traços universais para as línguas. Em resumo: as gramáticas a seguir, apesar de oriundas de diversas correntes lingüísticas, não deixam de ter sua faceta descritiva.

A voz de Travaglia (2000) já aponta para isso: ao sugerir a descrição como “um meio” para auxiliar o estudo da “competência comunicativa”, da “capacidade de uso efetivo da língua”, adentra ao campo de saber próprio da gramática funcional, detalhada mais à frente.

1.2.5 Gramática internalizada ou gerativo-transformacional

Ainda nessa esfera de contrato social, pode-se discorrer sobre a gramática internalizada, ou gramática gerativo-transformacional, conforme denominação criada por Chomsky, seu principal representante.

Antes de adentrar em conceitos mais abstratos sobre esse tipo de gramática, procura-se entender sua estruturação e funcionamento na voz de “quem não é do ramo”, como brinca Oliveira (2006).

Para Possenti (1996, p.69), essa gramática pode ser definida como

o

conjunto de regras que o falante domina – refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou seqüências de maneira tal que essas frases e seqüência são reconhecidas como pertencendo a uma língua.

Em seguida, esse mesmo autor complementa:

dada a maneira constante através da qual as pessoas identificam frases como pertencendo à sua língua, produzem e interpretam seqüências sonoras com determinadas características, é lícito supor que há em sua mente conhecimentos de um tipo específico, que garantem esta estabilidade. (idem)

Recorrendo à voz de Castilho (2003, p.11), explica-se que, para a gramática internalizada ou gerativo-transformacional

a língua é uma capacidade inata do homem, que lhe permite reconhecer as sentenças, atribuindo-lhes uma interpretação semântica, ou produzir um número infinito de sentenças, atribuindo-lhes uma representação fonológica. Em consequência, uma gramática que assim entenda a linguagem será uma gramática implícita (ou gramática da competência), interessada em explicar como as pessoas adquirem uma língua, como elas produzem e interpretam as sentenças dessa língua, e como elas percebem que o interlocutor fala a sua ou uma outra língua. Esses postulados buscam, em última instância, a Gramática Universal, subjacente às milhares de línguas naturais.

Em outras palavras, seria a capacidade inata que o indivíduo possui de assimilar, transformar e reproduzir as sentenças da sua língua. Já

adentrando à nomenclatura chomskyniana, o indivíduo seria portador de um Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL) e assimilador da Gramática Universal (GU), citada por Castilho.

Ao receber as sentenças, o indivíduo percebe as suas semelhanças (ou diferenças) e associa-as às regras da GU. As regras mais utilizadas servem para que novas sentenças sejam construídas com eficiência pelo indivíduo; as não utilizadas são eliminadas com o passar do tempo.

Para diferenciar a GU de outras gramáticas, recorre-se ao que esclarece Oliveira (2006, p.49):

A Gramática Universal, centrada em princípios lingüísticos de caráter geral, se volta para os universais da linguagem, procurando descrevê-los e explicá-los. A gramática de cada uma das línguas teria a predominância de um caráter particular, buscando estudar as regularidades e características específicas da língua.

A gramática gerativa, portanto, tem três objetivos essenciais em relação à Gramática Universal, segundo Negrão *et alli* (2002, p.97 *apud* OLIVEIRA, 2006):

- i. a descrição do conhecimento lingüístico atingido por qualquer falante de qualquer língua;
- ii. caracterização da Gramática Universal, e
- iii. a explicação dos processos que levam uma criança da Gramática Universal para o conhecimento de sua língua.

Trocando em miúdos, a gramática gerativa seria a metalinguagem de todo o processo que envolve o indivíduo e a Gramática Universal: o registro de suas formas, a explicação de seus fenômenos e do comportamento do indivíduo.

Há também quem apresente a gramática gerativa por meio dos conceitos chomskynianos de *competence* e *performance*. Essa gramática poderia ser resumida na competência lingüística inata que todo indivíduo

possui para fazer uso da linguagem, e, no momento desse uso, a *competence* seria transformada em atuação, ou em *performance* (LOPES, 2001, p.194-5).

Convém destacar que são fundamentais, aqui, os aspectos da aprendizagem por repetição, bem como os da aprendizagem autônoma, que envolve a hipercorreção.

Essa gramática leva em conta dois aspectos importantes para que a comunicação se realize: o primeiro é o “conhecimento lexical”, ou seja, a capacidade de empregar adequadamente as palavras; e o segundo é o “conhecimento sintático-semântico”, isto é, a distribuição das palavras na sentença e o efeito dessa para o estabelecimento do sentido (POSSENTI, 1996, p.70-1).

Ainda em tempo, há de se ressaltar que a teoria chomskyana, por trabalhar com assimilação e reprodução de enunciados, pressupõe uma comunidade de falantes homogênea. Pressuposição que não condiz com a realidade.

1.2.6 Gramática distribucional

Entrando em um nível de abstração maior, a gramática distribucional vai se preocupar também com a questão da distribuição das palavras na sentença.

Zellig Harris destaca-se entre seus estudiosos. De acordo com os estudos de Lopes (2001, p.185):

Seu princípio de base é constituído pela observação de que as partes de que uma língua se compõe não se distribuem caoticamente: elas fazem parte de um sistema e por isso se situam em posições bem determinadas, umas em relação às outras. Esses elementos se deixam agrupar em classes e essas classes ocorrem em certas posições dentro de um contexto A-N e não ocorrem em outras posições desse mesmo contexto A-N. A soma dos contextos em que dada classe de elementos pode aparecer, contrasta com a soma dos contextos em que tal classe não pode ocorrer, define a distribuição de

qualquer elemento da língua. (...). Graças a essa possibilidade de comutação, todas as palavras mutuamente substituíveis no mesmo ponto da cadeia da fala podem ser reagrupadas em classes distribucionais.

Apresentado de outra forma, trata-se de um modo determinado de distribuição das palavras, que se agrupam em classes e se colocam em uma dada posição na cadeia da fala, mas não se encaixam em determinadas situações. A *distribuição* nada mais é do que a soma dos contextos em que certa classe de palavra pode ou não ocorrer, pela comutação. As classes distribucionais são formadas pelas palavras que comutam no mesmo ponto de um contexto.

Vale fazer um parêntese para evidenciar que a teoria harrisiana da distribuição e comutação de palavras num certo ponto foi um dos estopins teóricos para o surgimento da Análise do Discurso.

Ao dar início à empreitada da AAD 69, Pêcheux pareceu amparar-se nos estudos de Harris que, ao analisar uma propaganda, texto simples e repetitivo, aponta pela primeira vez a possibilidade de a lingüística desenvolver um método para a análise de uma unidade maior que a frase: classes de equivalências.

O dispositivo engendrado por Pêcheux toma o fundamental do método de Harris e, por se apoiar na esfera política e ensejar aparecer como portadora de uma crítica ideológica apoiada em uma arma científica incontestável, apresenta duas fases distintas. Conforme Mالدیدier (2003)

A primeira, dita registro da superfície discursiva, é manual, ela é o prelúdio necessário à segunda, a única propriamente 'automática'. Trata-se de uma análise lingüísticas de seqüências do corpus que consiste essencialmente em deslinearizar, isto é, em desfazer os encaixes da sintaxe reduzindo-os a enunciados elementares de um número de lugares fixo (p.23).

Assim, formam-se classes distribucionais – aqui a influência harrisiana clara – “... a partir das quais os algoritmos intervêm para construir os ‘domínios semânticos’ específicos de um processo discursivo” (ibid.).

1.2.7 Gramática funcional

Antes de ousar fazer alguns apontamentos sobre a gramática funcional, é necessário entender os princípios gerais da corrente funcionalista, advinda da desconsideração da teoria gerativista, nos anos 70, por questões discursivas, como aponta Pezatti (in MUSSALIM, F. e BENTES, A. C., 2004), voz, aliás, que conduzirá a apresentação de conceitos essenciais.

Os princípios funcionalistas gerais são: (a) concepção de linguagem como instrumento de comunicação e interação social e (b) estabelecimento de um objeto de estudos baseado no uso real (não admitir separações no sistema, como “língua / fala” e “competência / performance”).

O funcionalismo encontra bases explanatórias na função que as unidades estruturais exercem e em processos diacrônicos recorrentes que têm, em sua maioria, motivação funcional (linguagem como ferramenta cuja forma se adapta às funções que exerce, sendo explicada somente por elas).

O compromisso principal do funcionalismo é descrever a linguagem não como um fim em si mesma, mas como um requisito pragmático da interação verbal. No enfoque funcionalista, “a pragmática representa o componente mais abrangente, no interior do qual se devem estudar a semântica e a sintaxe: a semântica é dependente da pragmática, e a sintaxe, da semântica (PEZATTI, 2004, p.168).

O funcionalismo considera princípio fundamental subordinar o estudo do sistema lingüístico ao uso e também considera a necessidade de descrever expressões verbais relativamente a seu funcionamento em contextos específicos.

A gramática funcional inclui-se numa teoria pragmática da linguagem, tendo a interação verbal como objeto de análise e, por isso, se conforma, segundo Pezatti, a três princípios aqui resumidos. O primeiro refere-se à **adequação pragmática**: uma das tarefas da GF é revelar as propriedades das expressões lingüísticas em relação à descrição das regras que regem a interação verbal. A **adequação psicológica** constitui o segundo princípio, no qual há compatibilidade entre a descrição gramatical e hipóteses psicológicas

evidentes a respeito do processamento lingüístico (princípios e estratégias que determinam como as expressões lingüísticas são percebidas, interpretadas, produzidas). Os modelos psicológicos dividem-se em: modelos de produção (falante) e modelos de compreensão (ouvintes). Por fim, a **adequação tipológica** trata da capacidade da teoria funcional de fornecer gramáticas para línguas tipologicamente diferentes e explicar similaridades e diferenças entre os sistemas lingüísticos.

De acordo com os estudos de Neves (1997) no Brasil, essa gramática tem por objetivo considerar, fundamentalmente, a competência comunicativa, ou capacidade dos indivíduos de codificar, decodificar, usar e interpretar expressões de maneira satisfatória. Assim, a abordagem funcionalista de uma língua natural tem como interesse verificar como se obtém a comunicação com essa língua e verificar como os usuários se comunicam com eficiência. Por isso, no mesmo trabalho, Neves informa que, para Nichols, a gramática funcional incluiria a situação comunicativa, o propósito do evento da fala, seus participantes e seu contexto discursivo, e que, para Beaugrande, a tarefa da gramática funcional seria fazer ricas correlações entre forma e significado dentro do contexto global do discurso (NEVES, 1997, p.15).

No seu trabalho *Texto e gramática*, lançado em 2006, Neves indica as “lições básicas” bem como as referências teóricas da gramática funcional:

A linguagem não é um fenômeno isolado, mas, pelo contrário serve a variedade de propósitos (Prideaux, 1987).

A língua (e a gramática) não pode ser descrita nem explicitada como um sistema autônomo (Givón, 1995).

As formas da língua são meios para um fim, não um fim em si mesmas (Halliday, 1985).

Na gramática estão integrados os componentes sintático, semântico e pragmático (Dik, 1978, 1980, 1989a, 1997; Givón, 1984; Hengeveld, 1997).

A gramática inclui o embasamento cognitivo das unidades lingüísticas no conhecimento que a comunidade tem a respeito da organização dos eventos e de seus participantes (Beaugrande, 1993).

Existe uma relação não-arbitrária entre a instrumentalidade do uso da língua (o funcional) e a sistematicidade da estrutura da língua (o gramatical) (Makenzie, 1992).

O falante procede as escolhas, e a gramática organiza as opções em alguns conjuntos dentro dos quais o falante faz seleções simultâneas (Halliday, 1973, 1985).

A gramática é susceptível às pressões do uso (Du Bois, 1993), ou seja, às determinações do discurso (Givón, 1979b), visto o discurso como a rede total de eventos comunicativos relevantes (Beaugrande, 1993).

A gramática resolve-se no equilíbrio entre forças internas e forças externas ao sistema (Du Bois, 1985)

O objeto da gramática funcional é a competência comunicativa (Martinet, 1994)

Em resumo, a gramática funcional considera a língua como uma atividade social, por meio da qual informações são veiculadas, sentimentos externados e há ação sobre o outro. Dessa forma, a língua representa-se pelos usos concretos, historicamente situados, que tenham envolvido locutor e interlocutor, em um espaço particular, em uma interação a propósito de um tópico conversacional previamente negociado. A gramática funcional “[...] procura os pontos de contacto entre as estruturas identificadas pelo modelo anterior e as situações sociais em que elas emergem, contextualizando a língua no meio social.” (CASTILHO, 2003, p.11)

1.2.8 Gramática textual, a proposta corrente

Surgida na Alemanha no final da década de 1960, a gramática textual visava à produção de um conjunto infinito de estruturas textuais “bem formadas” de uma determinada língua. Enquanto a gramática chomskyana buscava frases “bem formadas”, regras finitas que gerassem um número infinito de frases, a gramática textual buscava definir bases textuais a partir das quais – e também por meio de regras de transformação – se formariam textos.

Envolvendo a prática do USO–REFLEXÃO–USO, voltada para a captura de informações sobre o meio em que vivem os falantes, ou seja, para o seu conhecimento prévio, depois, para a reflexão acerca dessas informações, e, novamente, o retorno ao mesmo mundo de uma maneira nova,

estão os importantes estudos de Franchi que envolvem a gramática textual (ou aplicada).

Sua proposta teve abrigo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa que visam à educação comprometida com o exercício da cidadania, para cujo alcance é preciso

[...] criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades especiais pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. (...) são os *textos que favorecem a reflexão crítica* e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p.30 – grifos nossos)

A gramática deve ser ensinada com base no uso social da linguagem, tendo o texto como instrumento básico do qual se deve valer o professor, junto a seus alunos, para desenvolver atividades *lingüísticas*, *epilingüísticas* e *metalingüísticas*. As *lingüísticas* tratam da incorporação dos conhecimentos lingüísticos que os sujeitos adquirem e/ou utilizam no seu contexto social, isto é, no cotidiano, fora e antes da escola; as *epilingüísticas* são atividades de caráter escolar, haja vista que devem explorar os recursos mobilizados na comunicação diária; e as *metalingüísticas* são as que tratam da sistematização e da descrição da língua, por meio da utilização das regras e terminologias gramaticais (BRITO, 2001, p.94-5).

Franchi baseia-se na concepção de que todo falante deve operar o sistema gramatical com criatividade e propõe que os objetivos do professor de língua materna estejam voltados para fazer que o aluno domine o discurso nas suas mais diversas situações comunicativas.

Seguindo o trabalho com a língua nesse sentido, espera-se que o aluno acione sua competência lingüística (capacidade de produzir seqüências gramaticais, aceitáveis), sua criatividade e sua competência textual. A linguagem sai, então, do patamar de mero instrumento de nomeação para meio de interação humana (FRANCHI, 1988).

Possenti (1997, p.85-6) também sugere que alunos e professores, em vez de debruçarem-se sobre esquemas gramaticais normativistas, trabalhem numa ação investigativa sobre a língua, na linha de projetos:

no lugar de reproduzir a velha doutrina gramática (e com ela a ideologia e seus preconceitos), o professor e o aluno deveriam produzir seu próprio conhecimento lingüístico por meio da investigação, da pesquisa constante, da decução de regras de funcionamento da língua (no máximo de variedades possíveis) em substituição à transmissão intacta de 'pacotes gramaticais' prontos e acabados.

A língua que se pretende investigar e ensinar a partir do desenvolvimento de atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas, para que se torne arma para inclusão social, está materializada no texto, como expressa Brito (2001, p. 63):

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino de Língua Portuguesa, apenas as frases, os sintagmas descontextualizados que são tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro dessa perspectiva, a unidade básica de ensino só pode ser o texto.

O trabalho com esse tipo de atividades – lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas – se não for bem interpretado e aplicado, pode se tornar apenas meio de comparação e imposição de juízo de valor entre a variante usada pelo aluno no seu cotidiano e o que é tido como a variante padrão (ditada pela gramática normativa). É preciso conscientizar o aluno de que, a partir da reflexão sobre a variante de seu cotidiano, mediada pelas atividades lingüísticas e epilingüísticas, ele é conduzido a refletir, com ajuda das atividades metalingüísticas, sobre uma nova variante a ser utilizada em momentos específicos (lugares em que se exija uma linguagem mais formal, na escrita, entre outros); o que lhe garantirá maior competência comunicativa.

Já dentro da perspectiva em um trabalho textual, Napolini (1996, p.168-9) define a gramática textual (também conhecida como gramática aplicada) e apresenta algumas sugestões de como utilizá-la no ensino da língua:

Pode-se definir gramática aplicada como aquela que é ensinada a partir de atividades com elementos, conceitos ou marcas lingüísticas retiradas de um texto, além de reflexões sobre o uso determinado de expressões, palavras ou pontuação e transformações de trechos desse texto (...) é o trabalho de reflexão com textos diversificados. O aluno observa, localiza e investiga os aspectos gramaticais dos textos. (...) O trabalho com dois ou mais textos geralmente é mais rico e dinâmico.

Essa visão textual da gramática tem a possibilidade de fazer com que a língua seja flagrada em seu efetivo funcionamento, ou seja, no seu uso. Segundo Travaglia (2000, p.109) isso reverte o conceito de gramática a ser utilizado para o ensino da língua materna: “passa-se a ver como integrando a gramática tudo o que é utilizado e/ou interfere na construção e uso dos textos em situações de interação comunicativa e não só o conhecimento de alguns tipos de unidades e regras da língua...”

O trabalho com esse tipo de gramática soa como vantajoso: promete articular dois aspectos fundamentais até então separados, ou seja, as regras gramaticais da variante padrão (tratadas pela gramática normativa) e o uso efetivo da língua no cotidiano (repelida pela gramática normativa e descrita pelas gramáticas provenientes das correntes lingüísticas: descritiva, internalizada, funcional).

Contudo, para se alcançarem os objetivos com o trabalho nessa linha gramatical, fazem-se necessários conhecimento real do público discente, seleção criteriosa de textos reais, significativos e que remetam ao uso social da língua.

É importante que se entenda a gramática como um instrumento multifuncional da língua e da linguagem, desvinculando-a do mito de ela se encerrar num único aspecto: o normativo. Vista apenas no seu caráter

prescritivo, a língua torna-se, apenas, uma forma de dominação ideológica. Gramática é muito mais. É também uma forma de libertação das amarras sociais “veladas”, produzidas pelo preconceito e opressão lingüísticos.

O entrelaçamento dos diversos tipos de gramática é, pois, um meio de se instrumentalizar os usuários de uma língua para que possam enfrentar os mistérios e poderes da língua, dentro e fora do contexto escolar. É construindo um conhecimento gramatical aprofundado, a partir de atividades significativas, em uma perspectiva de variação, sob a luz da lingüística, que o aluno superará o preconceito lingüístico que “separa” em duas a língua usada por ele e a língua descrita nas publicações gramaticais.

Pelo exposto até aqui, transparece que a lingüística, ou melhor, as gramáticas que derivaram das correntes lingüísticas, como o estruturalismo, o gerativismo, o distribucionismo e o funcionalismo, constituíram o esclarecimento quanto à prática a ser adotada para o ensino de língua materna. Ainda assim, é necessário atentar ao que aponta Castilho (2003) em relação à língua vista na perspectiva do enunciado e da enunciação. Segundo o autor, tanto a visão gerativo-transformacional quanto a puramente descritiva podem tangenciar um estudo de enunciados, postulando a língua “... como um fenômeno homogêneo, como um produto que deve ser examinado independentemente de suas condições de produção.” (CASTILHO, 2003, p.11). Nessa perspectiva, ainda segundo a visão do autor, a Semântica e a Pragmática não adentrariam nas reflexões tanto quanto a Sintaxe.

Pensando pela enunciação, o quadro se reverte: “Semântica e a Pragmática se constituem em pontos de partida, sendo a Sintaxe um ponto de chegada” (Ibid., p.12). Se, de fato, espera-se um trabalho com a língua como competência comunicativa (e aqui a metodologia é a da gramática funcional) é preciso ter cautela para não se “morrer na praia” com enunciados estagnados e descontextualizados há muito presentes nas publicações à normativa.

Posto isso, pode-se afirmar que, independentemente do “tipo” de gramática, todas elas visa(ra)m a construir um determinado saber *sobre* a língua, de conformidade com as condições históricas, sociais, culturais, econômicas em que foram produzidas.

Esse saber, emanado de sujeitos legitimados para produzi-lo e “dizê-lo”, revestiu-se de poder institucional, visto que, a cada época, foi

validado e difundido na e pela Escola, no e pelo espaço social, configurando estreitas relações entre ideologias (a do poder constituído e a das relações cotidianas), num diálogo constante, alimentado pela memória. A cada “mudança”, novas formações discursivas, mas sempre trazendo de volta (ainda que pela negação ou refutação, ou pelo silenciamento) as “verdades” antigas, com regularidades incontestáveis: o que é prescrito ou recomendado; o que é permitido ou proibido; o que pode ser e o que não pode ser (aceitável). De “certo *versus* errado”, para “adequado *versus* inadequado”; de “certo *versus* errado”, para “gramatical *versus* agramatical”; aceitável *versus* inaceitável, entre outras dicotomias, como norma única *versus* normas; normas *versus* usos.

Em seguida, serão traçados quadros que envolverão as gramáticas da Antiguidade e da atualidade e também pontos que aproximam e distanciam as gramáticas de berço lingüístico, buscando, enfim, revelar “verdades” por meio das regularidades.

1.3 Estabelecendo relações e revelando “verdades”

Para revelar as relações entre os tipos de gramática, resolveu-se construir dois quadros que, cercados por classificações – cujos critérios de seleção serão explicados a seguir –, pretendem revelar as “verdades” que cercam essa tipologia.

No primeiro quadro, as classificações para as gramáticas serão as três dimensões da linguagem humana: até que ponto as gramáticas abordam as dimensões gramatical (aspectos lingüísticos), pragmática (aspectos interacionais e contexto) e ideativa (aspectos lógicos, semânticos e cognitivos – pensamento).

O segundo quadro será margeado por três diferentes dicotomias. A dicotomia “frase *versus* texto” aponta quais gramáticas têm o texto como referência, já que esse trabalho é a proposta corrente. Com ajuda do percurso histórico desta seção, será possível apontar quais gramáticas têm (ou tiveram) um cunho descritivo, pela dicotomia “descrição *versus* não descrição”. Por fim,

a dicotomia “prescrição *versus* não prescrição” procura ousar e apontar as gramáticas que, ainda que não explicitamente, pendiam para a prescrição.

Tabela 6 – Relação entre as gramáticas e as dimensões da linguagem humana

ASPECTO	Dimensões da linguagem humana		
	Gramatical	Pragmática	Ideativa
GRAMÁTICAS			
Diacrônica (ou histórica)	Preocupa-se com os aspectos lingüísticos à medida que descreve as transformações das formas.	As transformações aconteciam pela força da linguagem em uso, ou seja, da interação. Apesar disso, ela não trata diretamente dessas relações.	Como seu trabalho é registral e histórico, não parece ligada aos aspectos ideativos, no tocante à lógica, semântica ou cognição.
Normativa	Pelo fato de ter características descritivas no berço – logo sufocadas pelo preconceito lingüístico – articula aspectos lingüísticos, com o intuito de prescrever usos “corretos”	Os aspectos interacionais – contato e influência de outras línguas – surtiram o desejo da prescrição. Entende-se que ela não é pragmática em si, mas surgiu como resposta à linguagem em uso.	Pela ação prescritivista, torna-se estagnada o bastante para não ter suporte ideativo.
Descritiva	Descreve e analisa o uso da língua e, nesse processo, detém atenção aos aspectos lingüísticos.	Pressuposto ao processo de descrição está a questão interacional. É na interação que se encontra a linguagem em uso.	Como a gramática descritiva é suporte das outras gramáticas, pode-se afirmar que ela está imersa na dimensão ideativa, como se discutirá a seguir.
Internalizada	Ao projetar atingir um número finito de estruturas que gerassem um número infinito de frases, articula aspectos lingüísticos.	Apesar de se afirmar como uma capacidade inata, as manifestações dessa gramática só podem se dar na interação. É conhecendo as estruturas que o usuário pode armazená-las e reprojeta-las.	Aproxima-se demais da lógica, porque almeja enquadrar, sistematizar. Nesse intuito, também atinge a semântica, já que as estruturas finitas teriam que ser suporte dotado de significado para as frases infinitas.

Distribucional	Os elementos lingüísticos são como peças a serem encaixadas num determinado contexto.	É difícil encontrar um aspecto interacional nessa gramática. É certo que as ocorrências de determinadas peças em determinados contextos só podem se realizar (ou não) em um dado contexto e, daí, pressupõe-se linguagem em uso.	É de natureza lógica porque sistematiza as partes da língua; é de natureza semântica porque preocupa-se com o encaixe dessas partes num determinado contexto.
Funcional	Halliday (1985, <i>apud</i> NEVES, 2006) afirma que as formas da língua são meios para um fim, não um fim em si mesmas. Nesse pensamento, acredita-se que os aspectos lingüísticos são articulados.	Considera a língua como uma atividade social, portanto, acredita na interação.	Tendo como objeto a competência comunicativa, a gramática funcional organiza as opções feitas pelo usuário da língua, integrando os componentes sintático, semântico e pragmático.
Textual	Procura evidenciar os aspectos lingüísticos presentes nos textos.	Considera a interação já que pretende iniciar o trabalho com a linguagem em uso; seja na comunidade do aluno-usuário, seja pela diversidade textual.	No princípio, buscava uma sistematização lógica que parece ter sido abandonada. O trabalho cognitivo e semântico permanece e revela-se na construção de sentidos a partir da linguagem em uso (comunidade do aluno-usuário e diversidade textual).

Analisando o recorrido nesse primeiro quadro, denominado de Tabela 6, nota-se que as gramáticas de cunho descritivo (internalizada, distribucional, funcional e textual) angariam as três dimensões da linguagem humana, respeitadas suas particularidades. Articulam aspectos lingüísticos atrelados à interação, procurando alguma forma de sistematização, seja pela forma, pelo contexto, pela reincidência,.

As gramáticas diacrônica e normativa não atingem a dimensão ideativa, a primeira porque seu trabalho é descritivo e histórico; a segunda porque seu trabalho prescritivo não garante a articulação dessa dimensão.

Interessante ressaltar que nenhum dos tipos de gramática escapa à interação. É pertinente pensar assim quando se estudam as gramáticas envolvidas com a Lingüística, mas, ao pensar na gramática diacrônica e normativa isso não parece coerente. O fator interacional (contido na dimensão

pragmática) foi o estopim de trabalho para essas duas gramáticas: a interação entre os falantes modificou a língua e, no registro dessas modificações, concentra-se a gramática diacrônica; a mesma interação pôs em “risco” a pureza da língua grega – e, mais tarde, decretou a necessidade da distanásia da língua latina –, o que fez os gramáticos deterem-se em um movimento descritivo, mas com resultados prescritivos.

A partir dessa reflexão, uma das “verdades” da gramática já é revelada: apesar dos rótulos de movimentos opostos, os diferentes tipos de gramática possuem muitos pontos em comum nesse percurso pelas dimensões da linguagem humana, reservadas as condições de produção de cada uma delas.

Procurando mais verdades, traça-se o segundo quadro.

Tabela 7 – Relação entre as gramáticas e dicotomias

DICOTOMIAS			
	Frase <i>versus</i> texto	Descrição <i>versus</i> não descrição	Prescrição <i>versus</i> não prescrição
GRAMÁTICAS			
Diacrônica (ou histórica)	Detém-se ao âmbito da palavra e da frase, sem chegar ao texto.	É descritiva, porque preocupa-se em registrar os fenômenos da língua em uso.	Não é prescritiva, porque não foi produzida com o intuito de ditar regras, mas sim como fonte de consulta.
Normativa	Apesar de ter como molde a linguagem literária, prende-se à frase, a fim de identificar nela as manifestações já prescritas anteriormente.	Em vários momentos na história da sua constituição, movimentos que pretendiam dar à gramática normativa ares de descritiva foram sufocados pelo preconceito lingüístico.	É em suma prescritivista, porque dita o que é tido como “adequado”.
Descritiva	Castilho (2003, p.11) pede atenção quanto às gramáticas puramente descritivas, porque elas tendem a postular a língua como um fenômeno homogêneo, se tangenciarem um estudo somente de enunciados.	A gramática descritiva – bem como as que dela derivam – tem a preocupação de descrever a linguagem em uso.	Se, de fato, o que foi observado ao lado se concretizasse, a gramática descritiva apenas prescreveria regras finitas para um número infinito de frases.

Internalizada	Segundo Castilho (op. cit., p.11) pode prender-se a um estudo de enunciados apenas.	Seu primeiro trabalho é a descrição. Segundo Negrão <i>et alli</i> (2002, p.97, <i>apud</i> OLIVEIRA, 2006) ela é a “descrição do conhecimento lingüístico atingido por qualquer falante de qualquer língua”.	Se presa ao estudo de enunciados, pode reduzir-se à prescrição de fórmulas que gerariam os enunciados.
Distribucional	Tem como princípio que “as partes de uma língua [...] fazem parte de um sistema e por isso se situam em posições bem determinadas” (LOPES, 2001, p.85) e, a partir disso, entende-se que se preocupa com a frase.	É descritiva quando se propõe enumerar os contextos em que determinada classe de elementos pode aparecer e também os contextos em que tal classe não pode ocorrer.	Há prescrição no momento em que averigüa a (im)possibilidade de acontecimento de elementos de uma determinada classe em dado contexto.
Funcional	Por não admitir separações no sistema e por estar estabelecida na linguagem como instrumento de comunicação e interação social (uso real), afirma-se que seu material de trabalho é o texto (linguagem em uso).	Tem como compromisso principal descrever a linguagem não como um fim em si mesma, mas como um requisito pragmático da interação verbal. E, nesse âmbito, é descritiva.	Ao contextualizar língua e meio social – sempre enviesada pela interação – não pode prescrever, apenas descrever.
Textual	Como o próprio nome diz, tem o texto como matéria-prima de trabalho	Se atingir o nível USO – REFLEXÃO – USO, proposto por Franchi (1988) vai ter que ser descritiva para flagrar a língua em seu efetivo funcionamento.	Na proposta de Franchi (1988), quando se chega às atividades metalingüísticas, temos uma reflexão normativa, mas que não prevê um prescritivismo, já que todo o processo anterior (atividades lingüísticas e epilingüísticas) baseia-se no descritivismo e no funcionalismo.

O segundo quadro, chamado de Tabela 7, revela mais uma “verdade” sobre a gramática: mesmo sendo a tipologia imposta a dicotomias que variam do material de trabalho dessas gramáticas até suas bases de constituição, ainda grandes pontos em comum se revelam.

Já havia sido adiantado nessa seção que as gramáticas internalizada, distribucional, funcional e textual derivavam da que foi separada como descritiva. O quadro deixa isso mais evidente.

A parte histórica já havia delineado alguns passos descritivos dados pela gramática em seu nascimento. O quadro retoma esse ponto e afirma o intuito prescritivo, existente desde aquela época.

É interessante perceber que, mesmo parecendo uma contra-proposta à normatividade, a gramática textual encerra seu trabalho observando as prescrições da gramática normativa. A escola – apesar do esforço contrário das propostas – ainda ensina a norma “cultura” da língua, por imposição de uma sociedade que acredita que competência comunicativa reduz-se a conhecimento de normas.

As gramáticas internalizada (ou gerativo-transformacional) e distribucional têm forte ligação também: a primeira procura sintetizar regras para que os enunciados “funcionem” enquanto a segunda estuda os elementos que podem ou não acontecer dentro de determinado contexto (enunciado).

Já que se tocou na gramática distribucional, é possível, revendo algumas reflexões das primeiras gramáticas, fazê-la dialogar com a gramática de Apolônio Díscolo. Recordando, Apolônio, assim como Harris, não acreditava que as palavras se ordenassem de maneira aleatória. Enquanto o gramático da Antiguidade distingue as palavras em essenciais e acessórias, dando ao nome e ao verbo posições privilegiadas nas proposições, o lingüista determina as classes distribucionais, ou seja, palavra em que são mutuamente substituíveis no mesmo ponto de uma dada cadeia.

Indo além nessa perspectiva de comparação história e atualidade, encontram-se vários pontos coincidentes. A distinção entre nome e coisa, por exemplo, é conceito que faz lembrar os estudos de Saussure. No entanto, já se fazia presente nas discussões de Platão sobre a significação da linguagem. As articulações da lingüística textual parecem ter base em Apolônio que, em sua gramática, distinguia as maneiras pela qual os pronomes substituíam o nome ou a ele faziam referência. Portanto, são do gramático (e não da lingüística) os conceitos *deíxis* e *anaphorá*.

Feitas essas observações, é necessário desmistificar o termo “verdades” que percorreu todo esse trabalho. Conclui-se como verdade, depois da explanação histórica, do percurso pelas tipologias gramaticais e pela relação desses pontos, feita nesse último momento, a força que aproxima as diferentes gramáticas nos diferentes momentos da história. A grande verdade é

que, longe de distinguirem-se, as gramáticas aproximam-se, reafirmam-se, ainda que pelo não-dito, pelo silenciado, buscando entender a língua (e seu uso efetivo) de várias maneiras diferentes e satisfatórias.

Por fim, a noção de gramática é bastante ampla e transcende a visão mítica e tradicional que existe sob uma de suas várias faces: a normativa.

II. ALGUMAS PALAVRAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS

Este capítulo visa refletir sobre possíveis manifestações interdiscursivas entre o discurso dos professores entrevistados e o seu material didático. Antecipa-se aqui uma das hipóteses do trabalho: a de que os professores de língua têm como “escudo” esse tipo de material didático, conhecendo passivamente a multiplicidade da gramática apenas como reflexo do livro didático na sua prática em sala de aula. É possível que isso se revele em seus discursos e, antes disso, é preciso apresentar uma descrição ainda que breve dos compêndios que dão suporte ao seu trabalho letivo.

Nesse ponto do trabalho, já é necessária uma incursão pelos campos da Análise do Discurso francesa, para esclarecer o conceito de interdiscurso, um dos pontos principais que fundam a construção teórica de Michel Pêcheux (1938 – 1983), filósofo considerado o fundador da AD, concebendo-a como um campo transdisciplinar que alia uma teoria lingüística (Saussure), uma teoria da sociedade (Marx) e uma teoria do inconsciente (Freud).

O interdiscurso já aparece em *Análise Automática do Discurso*, em 1969, - texto “inaugural” da AD - na hipótese da relação entre discurso e o *já dito*, o *já entendido*. Em perspectiva mais próxima de Althusser, o interdiscurso é definido como todo complexo que domina as formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas e submetido à lei da desigualdade-contradição-subordinação. (GREGOLIN *et alli*, 2001, s.d.t.).

Orlandi (2001, p.59-60), citando Pêcheux, em relação ao interdiscurso apresenta:

Tenho definido o interdiscurso como a memória que se estrutura pelo esquecimento, à diferença do arquivo, que é o discurso documental, institucionalizado memória que acumula. Filiamo-nos a redes de sentidos em um gesto de interpretação, na relação com a língua e a história, em que trabalham a ideologia e o inconsciente: ‘há um real constitutivamente estranho à univocidade lógica e um saber que não se

transmite, não se aprende, não se ensina que, no entanto, existe produzindo efeitos (PÊCHEUX, 1990).

Em outras palavras, para entender o interdiscurso é preciso enxergar um pré-construído, pelo qual a formação discursiva – domínio de saber específico – relaciona-se com o exterior.

O material didático analisado é o indicado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD e PNLEM) e escolhido (2006 – 2007) pela Escola Estadual Professor Enzo Bruno Carramaschi, cidade de Bilac-SP, espaço de trabalho dos professores entrevistados. São duas obras: uma coleção utilizada em todo o ensino fundamental (6º ao 9º ano), com um volume por ano, intitulada *Entre palavras* (PATROCÍNIO, 2002) e um volume único, denominado *Português: de olho no mundo do trabalho* (TERRA e NICOLA, 2004) para o ensino médio. A análise levará em conta duas perspectivas: uma ligada ao estudo da recepção e produção textuais e, ainda, suas correlações ao ensino de gramática (BRITO, 2001) e outra à influência que a Lingüística, como ciência, exerce na construção das atividades e dos conteúdos (FREGONEZI, 1999).

Analisando o envolvimento da matéria “texto” nos trabalhos de produção, recepção e gramática textuais garante-se o cumprimento do que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, ainda, a possível interdiscursividade com esses compêndios, mediada pelo livro didático, no discurso dos professores entrevistados.

Caso os discursos dos docentes se sustentassem em correntes da Lingüística, como estruturalismo, funcionalismo ou em outras manifestações, como a própria análise do discurso e a sociolingüística, seria necessário esclarecer de onde vem essa sustentação. Há a possibilidade de ela vir pelo próprio material didático e não por formações complementares. Por essa razão, é pertinente investigar as influências da lingüística evidentes (ou silenciadas) no decorrer dos conteúdos, atividades e outros.

Resenhados os programas de distribuição de livros didáticos do país, apresentados os volumes a serem analisados em mais detalhes, passadas as reflexões acima explicadas, o final deste capítulo reafirmará os

principais pontos de possível interdiscursividade entre o discurso dos professores e os livros didáticos.

2.1 Os programas nacionais de distribuição de livros didáticos (PNLD e PNLEM)

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) visa oferecer a alunos e professores de escolas públicas do ensino fundamental, de forma universal e gratuita, livros didáticos e dicionários de língua portuguesa de qualidade para apoio ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula.

Para a seleção dos livros feitas pelos professores de cada unidade, é elaborado o Guia de Livros Didáticos. Nele são apresentados os princípios, os critérios, as resenhas das obras aprovadas e as fichas de avaliação que nortearam a avaliação dos livros, realizadas pela Secretaria de Educação Básica desde 1996.

A distribuição gratuita do livro didático de língua portuguesa era uma realidade, até o ano de 2006, das séries do ensino fundamental da rede pública estadual. O governo federal resolveu, no entanto, estender esse benefício também ao ensino médio, criando o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).¹

Implantado em 2004, o PNLEM prevê a distribuição de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país. Inicialmente, o programa atendeu, de forma experimental, a 1,3 milhão de alunos da primeira série do ensino médio. A Resolução nº 38 do FNDE, que criou o programa, define o atendimento, de forma progressiva, aos alunos das três séries do ensino médio de todo o Brasil.

¹ Após a nomeação da professora Maria Helena Guimarães Castro para o cargo de Secretária da Educação do Estado de São Paulo, mudanças quanto ao material didático foram implantadas. Adotou-se uma espécie de currículo unificado, material editado pela Imprensa Oficial do Estado de São Paulo e obrigatoriamente instituído para uso em todas as escolas do Estado. O projeto iniciou-se com um jornal, no primeiro bimestre de 2008, que pretendia articular conhecimentos interdisciplinares. Em seguida, foi fornecido um caderno do professor, com sugestões de atividades. Espera-se, para o segundo semestre, que cada aluno possua seu caderno de trabalho.

O programa universalizou a distribuição de livros didáticos de português e matemática para o ensino médio em 2006. Assim, 7,01 milhões de alunos das três séries do ensino médio de 13,2 mil escolas do país foram beneficiados no início de 2006. O processo de seleção do PNLEM é o mesmo do PNLD.

Os programas de distribuição dos didáticos em vigência podem ser o sinal de um país cujo governo se preocupa com um ensino igualitário, que firme a formação cidadã de seus estudantes; no entanto, há alguns pontos a serem observados.

Não há problema em adotar um livro didático. O problema está em quais as intenções de adotá-lo e como manuseá-lo: tarefas cabíveis ao professor de língua materna.

Em geral, pressionados pela cansativa jornada de trabalho e pela falsa crença dos pais de que tudo o que vem dos governos é de qualidade, os professores não hesitam em trazer o livro para suas aulas.

Na maioria das vezes, escolhem-no sem critérios importantes e usam-no como, na terminologia de Fregonezi (1999), uma “tábua de salvação”. Teme-se que, na ocasião da adoção do livro didático, o professor esqueça-se do trabalho bem articulado com a gramática.

No entanto, a discussão sobre o manuseio do livro didático ou da sua escolha por parte do professor não é o ponto central dessa seção.

2.2 Os livros didáticos adotados pela E.E. Prof. Enzo Bruno Carramaschi

Nesta subseção, são apresentados os caracteres estruturais dos livros didáticos a serem analisados, bem como trechos de seus manuais do professor (caderno que acompanha o volume do professor) ou seus posfácios, com o objetivo de, apresentados os objetivos que esses textos afirmam alcançarem, confirmá-los na análise a ser feita a seguir.

2.2.1 Coleção *Entre palavras*

Com edição da FTD de São Paulo, no ano de 2002, edição tida como renovada, a coleção *Entre palavras* foi a escolhida pelos professores da E. E. Professor Enzo Bruno Carramaschi para o trabalho no ensino fundamental (6º ao 8º ano)². Como já foi apresentado, a coleção é composta de quatro volumes, sendo um para cada ano dessa etapa do ensino fundamental.

A autoria é de Mauro Ferreira do Patrocínio, professor especialista em metodologia de ensino. Já havia trabalhado em algumas publicações didáticas para o ensino da língua materna em parceria com outros autores.

Cada volume da coleção é dividido em 12 unidades temáticas, em que se trabalham sete diferentes seções: *ouvir*, *ler*, *debater*, *escrever*, *falar*, *gramática* e *aprender mais*. As seções *ler*, *escrever* e *gramática* são tidas como nucleares, sempre alternadas com as demais, sempre na proporção de três nucleares e duas alternantes, pelo menos. Ao final de cada volume, na edição do professor, há um manual com orientações e esclarecimentos metodológicos do qual serão extraídos os trechos para reflexão e posterior análise.

Quase todas as unidades temáticas dos quatro volumes iniciam-se pela seção alternante *ouvir*, que consiste em o professor ler um texto que só há em sua edição. Depois, os alunos respondem ao questionamento que há na edição deles, oralmente. Essa atividade objetiva estimular a concentração do aluno para a recepção de mensagens orais eficientemente, a seleção de informações relevantes e a identificação dos aspectos temáticos revelados nas condições de produção do texto. As seções alternantes *debater* e *falar* se fazem presentes para complementar a ação da seção *ouvir*: Por meio delas, o aluno traz textos da linguagem oral (como lendas, “causos”). O manual do professor chama a atenção para o nível de linguagem a ser utilizado pelos alunos, para a eloquência e para o respeito com os que se expressarem.

Essas propostas são um reflexo direto – e por que não um interdiscurso – com um dos objetivos dos PCN, que delineia

² Nova denominação para as séries da segunda etapa do ensino fundamental que leva em consideração o ensino fundamental de nove anos, instituído pela Lei nº11.274 de 06/02/1996.

utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p.7-8)

Sendo detentor de diferentes linguagens é provável que o aluno tenha um discurso firme diante das mais diversas situações, contextos. Garante-se sua competência comunicativa e competência textual.

A seção nuclear *ler* não se resume a apresentar o texto centro das discussões posteriores. Em algumas unidades é constituída por duas subseções: *Estudo do texto* e *A linguagem do texto*; em outras, apresenta, além dessas duas, a subseção *Intertextualidade: de um texto a outro*. Dentro do objetivo maior que é desenvolver a competência de leitura do aluno, a seção *ler* e suas subseções almejam também despertar o interesse do aluno pela diversidade textual, tornar o aluno apto a identificar aspectos discursivos dos textos e a perceber sua intencionalidade e, por fim, capacitar o aluno a fazer uma leitura proveitosa de textos literários que vá além da reflexão, atingindo o prazer estético que lhes é próprio.

Intenções como desenvolver competência de leitura, trabalhar em uma esfera de diversidade textual, chamar a atenção para os aspectos discursivos dos textos e para sua intencionalidade são reflexos dos estudos da Lingüística Textual.

Os PCN também tratam desse trabalho, quando aportam as competências discursiva, lingüística e estilística (BRASIL, 1996, p.23). A primeira refere-se a “um sistema de contratos semânticos”, como um filtro regulador do universo intertextual e dos recursos estilísticos acessíveis à enunciação; a segunda é fruto do próprio estabelecimento do falante em sua comunidade lingüística e a terceira remete à arte de escolher entre uma determinada forma ou outra, levando em conta o contexto, os sujeitos com quem se interage, entre outros aspectos.

A diversidade se faz necessária porque, ainda segundo os PCN, os “gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopéia, *cartoon*), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais

(entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível.” (BRASIL, 1998, p.24)

A socialização dos trabalhos, a refacção e avaliação das produções textuais são sugestões de trabalho na seção nuclear *escrever*, que pretende habilitar o aluno a produzir trabalhos escritos organizados ao ponto de serem considerados textos, a adequar-se à linguagem mais pertinente aos seus interlocutores, a apurar seu senso crítico em relação ao processo de produção, e a conscientizar-se da importância social da habilidade de escrever bons textos.

A seção nuclear *gramática*, partindo de situações lingüísticas de uso a fim de chegar à reflexão gramatical propriamente dita, visa à ampliação, por parte do aluno, da norma culta da língua como variante indispensável para a participação na vida social, relativizando assim o conceito de “erro” e traço negativo que pode pairar sobre as demais variantes. Essa corrente que mira as situações de uso lingüísticas é reflexo do Funcionalismo na Lingüística, como já foi apresentado, nas vozes de Castilho (2003) e Neves (1997 e 2006).

O autor dessa coleção se arrisca ao trabalhar com as terminologias “norma culta da língua” e “erro”, mesmo salvaguardado por aspas, no segundo caso. Alertas em relação à heterogeneidade da língua portuguesa (e não só dela), estudiosos da língua e da linguagem pregam que, se utilizado o mesmo código, se estabelecida a comunicação, se concluída a interação sem ruídos, de fato, não houve “erro” algum. Parece clara nos PCN a sugestão de se abandonarem essas terminologias, a fim de se desfazerem alguns preconceitos.

[...] não se pode mais insistir na idéia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda à variedade lingüística de prestígio. Há, isso sim, muito preconceito decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não-padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática. Essas diferenças não são imediatamente reconhecidas e, quando são, não são objeto de avaliação negativa. (BRASIL, 1998, p.31)

E, sustentados por esse pensamento, os PCN seguem discorrendo no que se deve enfatizar:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa - dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (idem)

Seguindo na apresentação do livro, sempre que o tópico gramatical em estudo possibilita, são propostos exercícios que levam o aluno a estabelecer relações entre os elementos lingüísticos e o aspecto pragmático e/ou discursivo. Como exemplo, tem-se a atividade extraída do volume do 6º ano, unidade 8, da página 159.³

³ Repare que, apesar de propor o estudo dos elementos lingüísticos, o autor não deixa de “normativizar”, “padronizar” as respostas: “Os alunos deverão concluir...”, “Espera-se...”.

Figura 1 – Exercício extraído do volume do 6º ano

2 Leia esta piadinha.

Duas pessoas conversando:

— Não deixe sua cadela entrar na minha casa de novo. Ela está cheia de pulgas.

— Diana, não entre nessa casa de novo. Ela está cheia de pulgas.

(In Sírrio Possenti. *Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas*. Campinas, Mercado de Letras, 1998.)

- O primeiro falante emprega o pronome **ela** para substituir qual substantivo?
Cadela.
- Como o dono da Diana interpretou o pronome **ela**?
Ele interpretou o ela como casa.
- Você acha que o dono da cadela não entendeu a fala da outra pessoa, ou fingiu que não entendeu?
Os alunos deverão concluir que ele fingiu não entender. O dono da cadela ofendeu-se com a acusação ("a cadela tem pulgas") e, para devolver a ofensa ("a casa tem pulgas"), fingiu não entender a frase.
- Se o primeiro falante tivesse usado a palavra **cachorro** em vez de **cadela**, o diálogo continuaria sendo engraçado? Por quê?
Espera-se uma resposta negativa. O diálogo fica engraçado porque o ela pode se referir a cadela ou a casa. Se fosse usada a palavra cachorro, o primeiro falante teria que dizer ele (está cheio de pulgas), e o dono da cadela não poderia fingir ter entendido o ele como substituto de casa.

Na seção *Gramática* da Unidade 8, apresentam-se os tipos de pronomes, suas respectivas definições e usos, seguidos de um quadro de sistematização e exercícios, entre os quais está o exercício extraído como exemplo.

Novos textos, como material para trabalho extra do professor ou como objeto de leitura autônoma para os alunos, são apresentados na seção alternante *Aprender mais*. Os procedimentos ficam a critério do professor.

A introdução do *manual do professor* afirma que a coleção

[...] pretende oferecer ao professor e ao aluno uma proposta didático-pedagógica que, levando em consideração as condições concretas do trabalho docente e também a *realidade sociocultural do aprendiz*, possibilite o desenvolvimento de um programa completo e exequível de ensino de língua portuguesa... (p.4 – grifos nossos).

Para atingir a “realidade sociocultural do aprendiz” será preciso articular o trabalho com textos de circulação social que possibilitem a discussão dessa realidade. Isso será averiguado adiante.

2.2.2 Português: de olho no mundo do trabalho

Editado pela Scipione de São Paulo, no ano de 2004, sob o título instigante de “Português: de olho no mundo do trabalho”, o livro didático, volume único para o Ensino Médio, de autoria dos professores Ernani Terra e José De Nicola, há tempos dedicados à confecção desse tipo de material, é dividido em três partes essenciais.

A primeira, denominada *A produção de textos*, segundo o próprio posfácio do livro

[...] apresenta, como principal destaque, o estudo dos gêneros e tipos textuais e dos elementos do discurso; além disso, as propostas de produção procuram simular situações concretas, levando os alunos a produzir os mais variados tipos de texto.

Se forem revistas as citações dos PCN já apresentadas e discutidas nessa seção, percebe-se novamente o interdiscurso, por meio das palavras-chave “gêneros textuais”, “elementos do discurso”, “situações concretas”.

Em uma observação panorâmica percebe-se que a diversidade textual apresentada é satisfatória. Crônicas, charges, tabelas, gráficos, anúncios publicitários, textos jornalísticos e técnicos, poemas, músicas, entre outros, estão presentes em atividades de leitura, reflexão, produção e reescrita textuais.

O meio do livro ocupa-se com a gramática normativa, denominando-se *Gramática*. As explanações sobre regras e exceções são tradicionais.

Toda lição é iniciada a partir de um texto selecionado exclusivamente para evidenciar o objeto de estudo. Apesar disso, o texto não surte o efeito

desejável, o debate, a investigação gramatical. Veja o exemplo extraído da página 188.

Figura 2 – Texto introdutório do livro do ensino médio



O estudo proposto no capítulo é fonologia. A tira não deixa dúvidas de que o assunto é esse, já que seu tom humorístico gira em torno da não-distinção por parte de Hagar, dos fonemas /v/ e /f/. Mas esperava-se que o trabalho gramatical a partir de textos se estendesse por todo capítulo, o que não acontece de fato. Pode-se adiantar que o texto que inicia o capítulo é apenas um pretexto para que não se fuja ao argüido nos PCN.

A terceira e última parte do livro propõe, sob o título de *Literatura*, o estudo das épocas literárias, em uma interessante simultaneidade entre as literaturas lusa e brasileira. Interessante porque, a literatura nacional, em seus primórdios, era tão somente um reflexo da literatura portuguesa. Com a simultaneidade é possível ensinar e aprender as literaturas de dois diferentes países em um curto espaço de tempo.

O “diálogo entre [...] a literatura e as artes plásticas...” é um recurso capaz de atrair a atenção dos alunos e convencê-los de que a literatura, assim como os trabalhos musicais e plásticos, constitui forma de arte. (TERRA & NICOLA, 2004 – posfácio).

Outro ponto a ser ressaltado é o processo de contextualização dos trechos das obras literárias citadas. Depois de apresentar a escola, o estilo, a

história e o escritor, os autores apresentam trechos das obras literárias de destaque, na maioria das vezes introduzidas por uma nota, pela qual é explicado o contexto da obra (e outros maiores) do qual aquela citação faz parte. Veja o que acontece com a citação de um trecho da obra *Menino de engenho* de José Lins do Rego, extraída da página 506.

Menino de engenho veio a público em 1932, inaugurando o chamado 'ciclo da cana-de-açúcar'. Nesse romance de estréia já deparamos com o cenário (o engenho Santa Rosa, do coronel José Paulino), os personagens (agregados à soberana figura do coronel) e as situações, que seriam retomados em outros romances do ciclo. Este trecho estabelece uma comparação entre o produtivo engenho Santa Rosa e o decadente engenho Santa Fé, do coronel Lula Chacon de Holanda, que aparecerá mais tarde, no romance *Fogo Morto*. A expressão 'fogo morto' é usada para caracterizar a total decadência de um engenho.

Essa iniciativa é base para contextualizar as obras literárias de referência. Isso contribui para que o aluno faça um breve deslize sobre a história e, além do mais, uma tentativa de discutir e entender as condições de produção das leituras que ele “enfrentará” durante o ensino médio.

2.3 Os livros didáticos e o trabalho com o texto

O lema dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é expresso por Brito (2001, p.63) da seguinte forma:

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino de Língua Portuguesa, apenas as frases, os sintagmas descontextualizados que são tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro dessa perspectiva, a unidade básica de ensino só pode ser o texto [...] (p.63).

Apesar de enfática – ou se diria prescritiva –, a reflexão sobre o proposto pelos PCN depreende que não há como fugir ao texto para as atividades de leitura, reflexão ou escrita bem como para as atividades gramaticais.

Na coleção *Entre palavras*, entre as seções e subseções já apresentadas, é possível encontrar, em cada unidade didática, por volta de cinco a seis diferentes textos. A tipologia desses textos aumenta gradativamente unidade por unidade e volume por volume. Quando se chega à última unidade do último volume, a convergência entre os textos parte de um artigo de opinião, passando por um poema, em seguida uma tira e, ao final, um texto de auto-ajuda.

O trabalho em seções garante que o aluno “experimente” os textos de diferentes maneiras: ouvindo-os, lendo-os, refletindo-os, conhecendo a gramática da língua por meio deles, debatendo-os, reescrevendo-os. Em retomada, é perceptível a manifestação da Lingüística Textual e da Lingüística Aplicada já presente nos PCN.

A produção textual também reflete a convergência: desde telegramas a histórias em quadrinhos são solicitados. O trabalho de refacção, sugerido no manual do professor, garante que o aluno se concentre no que está inadequado em sua produção e procure não reincidir naquilo que se chamaria de “erros”.

A primeira parte do livro *Português: de olho no mundo do trabalho* articula diversas formas textuais, incluindo textos não-verbais. Tem como foco específico o texto dissertativo-argumentativo, já que a maioria dos processos seletivos de instituições de ensino superior exige esse tipo de redação.

O trabalho com os textos narrativos e descritivos apresenta particularidades relevantes: nos capítulos que se ocupam do primeiro, pode-se observar o trabalho com diferentes tipos de narrativa (gêneros) e a atenção dispensada aos marcadores de tempo, já que os conceitos de personagem e espaço – pressupostamente – seriam mais bem manuseados pelos alunos ao narrarem; nos capítulos que explanam sobre a descrição, pode-se notar a

preocupação em destacar a importância do ponto de vista de quem descreve e a atemporalidade desse tipo textual.⁴

Todos os capítulos da seção *Produção de textos* são introduzidos por leitura e reflexão textual (na maioria das incidências com mais de um texto) por meio de um questionário que propõe reflexões não necessariamente presas somente ao(s) texto(s). Encerram-se sempre propondo o trabalho de produção ao aluno, a partir de variados textos também.

Quanto à variedade e aos processos de recepção e produção textuais os dois livros didáticos, desde que trabalhados com afinco, parecem ser competentes no atendimento aos PCN e, assim, para formar o cidadão lá almejado, capaz de comunicar-se com eficiência ou o “leitor maduro”, na terminologia de Kleiman, 1985 (*in* BRITO, 2001), capaz de dominar as estratégias metacognitivas das leituras ascendente e descendente.⁵

2.4 O ensino gramatical nos livros didáticos

Sendo a seção *Gramática* nuclear na coleção *Entre palavras*, isso significa que ela se faz presente em todas as unidades dos quatro volumes. A distribuição dos conteúdos é feita de maneira a não se estender a unidade falando só de gramática. Em geral, as nomenclaturas, definições e exemplos são apresentados, seguidos, ao final, em um quadro de sistematização, que procura resumir as informações processadas. Depois disso, apresentam-se os exercícios. Nem todas as unidades apresentam exercícios gramaticais que se desenrolam a partir de um texto, ou de vários textos. Mas há propostas que vão

⁴ No estudo da descrição, o autor chama atenção para o uso do pretérito perfeito do indicativo, o que não quer dizer que esse tempo verbal seja atemporal. O ponto de diferenciação com os outros pretéritos é o fator duração/inconclusividade ou incompletude; o pretérito imperfeito tem a competência de indicar iteração, propriedade não existente nos outros pretéritos.

⁵ O leitor que privilegia o processamento descendente faz excessos de adivinhação, sem procurar confirmá-las com os dados do texto (usa mais seus conhecimentos prévios que as informações efetivamente produzidas pelo texto). Já o leitor que usa o processo ascendente constrói os sentidos com base no texto, mas pode não saber discernir entre o que é mais importante daquilo que seria meramente ilustrativo ou acessório. (cf. KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999).

além da pura gramática, passando pelo humor, pela questão semântica, como esse exercício retirado do volume do 9º ano, unidade 6, página 143.

Figura 3 – Exercício extraído do volume do 9º ano

- 5 Compare as falas destes dois torcedores de um mesmo time, momentos antes da partida que iria definir o campeão de um torneio.



- Classifique as orações subordinadas que iniciam os dois períodos.
- Os dois torcedores revelam o mesmo grau de confiança no sucesso do time? Justifique.

Enquanto a primeira questão se preocupa exclusivamente em classificar quanto à gramática normativa as orações subordinadas presentes na tira, a segunda procura explorar semântica e discursivamente os períodos. Trata-se de uma atividade cujo objetivo possivelmente repouse no tão falado “para quê ensinar gramática”: o conhecimento de orações condicionais e temporais (respectivamente) poderia orientar a interpretação.

Na segunda parte do livro *Português: de olho no mundo do trabalho*, a que trata da gramática, as lições são introduzidas com textos, identificando neles a estrutura que será estudada na unidade; porém, como já foi antecipado, a iniciativa não perdura o capítulo todo, deixando pouco espaço para discussão e para a pesquisa em língua portuguesa, como deseja Bagno (2004). A gramática textual ou aplicada aos textos não se realiza.

O texto, que seria o calço principal da lição gramatical, apresenta-se somente no início da lição, seguido, na maioria das vezes, de questões que o

articulam mais na esfera gramatical do que na interpretativa (como em uma busca de aliá-las). As regras gramaticais são trazidas de maneira tradicional, em esquemas, tabelas, bem próximas às presentes nos compêndios da Nomenclatura Gramatical Brasileira. Os exercícios são baseados em sentenças descontextualizadas ou retirados de processos seletivos de universidades famosas (também sem a presença de texto).

Espera-se que a diferença no trabalho gramatical entre os livros seja um reflexo do público a que se dirigem: no ensino fundamental, espera-se formar leitores competentes enquanto, no ensino médio, o anseio dos jovens é o ingresso nas faculdades e universidades.

Isso vai ao encontro do que dizem as Diretrizes e os PCN do Ensino Médio: o foco seria o mercado de trabalho, o preparo para a vida.

Segundo o artigo 35, incisos II e III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº9.394/96, estas seriam duas das quatro finalidades do Ensino Médio:

- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

A mesma idéia central está estampada nos PCN do Ensino Médio:

O novo ensino médio, nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa portanto de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho. (BRASIL, 1998, p.8)

Os termos “trabalho” e “cidadania” repetem-se, comprovando assim que a intenção é que os conteúdos aprendidos influenciem a vida do aluno e não sejam complementos que o habilitem a ingressar em uma faculdade/universidade.

2.5 As influências da Lingüística

Fregonezi (1999) explica que o ensino da língua materna se traduz por meio de três tipos de atividades: a produção de textos, sua recepção e a análise lingüística. Encontram-se à disposição para estudos referentes a essas atividades, pontos sobre a formação do professor, a utilização do livro didático e o conteúdo da disciplina escolar Língua Portuguesa.

O que interessa desse estudo de Fregonezi são as considerações que ele faz acerca das mudanças que a Lingüística, como ciência em expansão no Brasil, implica nos livros didáticos em diferentes épocas.

Já em seu estudo, o autor deixa evidente que nem todas as implicações feitas pelos movimentos lingüísticos foram positivas, levando em conta que as novas teorias não haviam sido bem compreendidas ainda. Por um lado, em princípio, geraram um movimento de abolição das formas normativas no ensino, adesão estruturalista (o aprendizado se processaria pela internalização inconsciente de hábitos).

Mais tarde, com os ânimos mais abrandados, propuseram que o fundamento do ensino da língua materna seria a ciência da comunicação, passando a disciplina a ser conhecida como *Comunicação e Expressão*.

Quando os estudos de Noam Chomsky chegaram ao país, eles contagiaram de imediato os livros didáticos devido à sua grande popularidade. Tudo teria o olhar gerativista, adotando-se para o ensino da sintaxe até mesmo as nomenclaturas utilizadas pelo estudioso.

Até esse ponto, a reflexão lingüística não se demonstrava além das frases. Mais tarde foi-se estabelecendo a lingüística textual como alternativa para o ensino da língua materna, o que ia logo propor o modelo corrente, ou seja, o da gramática textual.

Ainda com tantos contra-argumentos, fica difícil entender por que a Lingüística, ciência comprometida com a capacidade comunicativa dos indivíduos, teria “prejudicado” o conteúdo dos livros didáticos. Deve ficar claro que o problema não se centrava somente na ciência em questão: à mesma época, a popularização do ensino público gratuito demandou uma grande escassez de professores. Faculdades descompromissadas e cursos vagos de Letras surgiram para sustentar a demanda, formando profissionais não-familiarizados com as teorias lingüísticas e literárias.

De que adiantaria possuir um material transformado pela ciência da linguagem se o seu mediador não tem formação lingüística?

Como já foi dito, não é interesse deste estudo a postura do professor de língua materna, mas sim seu objeto de trabalho: a gramática. Portanto, volte-se o olhar para os livros objetos.

O manual do professor da coleção *Entre palavras* aponta logo de início relações com a análise do discurso. Sempre que possível “[...] são apresentadas ao aluno situações que lhe permitem tomar consciência de que os processos de interação verbal são mediados por relações ideológicas estabelecidas entre os interlocutores” (p.6 do manual). Emerge aí a voz de Bakhtin, quando estuda a interação.

Bakhtin foi um teórico da lingüística e da literatura que viveu na Rússia stalinista, motivo pelo qual sua obra só foi traduzida no Ocidente no final da década de 60 (*Marxismo e filosofia da linguagem*, escrito em 1929). Deu-se, então, a “primeira recepção de Bakhtin”, na teoria da literatura, com as obras *Problemas da Poética de Dostoiévsky* (1963); *Estética e Teoria do romance* (1975); *Estética da criação verbal* (póstumo, 1979). É nesse período que ele influencia os franceses da Análise do Discurso. A Lingüística vai descobrir Bakhtin bem mais tarde, nos anos 90: seus conceitos de “gênero” e “dialogismo” passam a circular em muitos trabalhos.

Bakhtin já contestava a dicotomia saussureana (língua / fala) no final dos anos 20. Não se mostrava satisfeito com o fato de a lingüística ter escolhido como objeto de estudo a língua como sistema abstrato e não a função comunicativa em si. Como relata Cardoso (2005, p.24), “A enunciação, ‘a verdadeira substância da língua’, é, para Bakhtin, a síntese do processo de linguagem, o conceito-chave para se entender os processos lingüísticos”.

Influenciado por uma base marxista de estudo, somada às visões de Humboldt sobre linguagem, Bakhtin não conseguiu se conformar com o ideal de que o fenômeno lingüístico pudesse ser visto como um ato significativo de criação individual. Se o sujeito interage com a sociedade e com a linguagem e esta é um produto social, o sujeito, para Bakhtin, é atuante, é fator de interação.

O conceito de interação apareceu, então, como síntese para as teses objetivistas e subjetivistas sobre a língua. Em Cardoso (2005, p.25)

A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, ou seja, um *processo de criação contínua*, que se realiza pela *interação verbal social* dos locutores, em outras palavras, a língua é uma atividade, um processo criativo, que se materializa pelas enunciações. A realidade essencial da linguagem é seu caráter dialógico.

Por ser uma interação verbal social *dos locutores*, não é mais possível dizer que a enunciação é um ato individual de utilização da língua por um único locutor. Barros (1997, p.30), parafraseando Bakhtin (1992, p.35-6), apresenta a alteridade como característica definidora do ser humano, "... pois o outro é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro".

E, partindo do princípio de que a vida é dialógica por natureza, Bakhtin trabalha o dialogismo entre interlocutores e até o dialogismo entre discursos (interdiscursividade).

De *Problemas na poética de Dostoievski* (1929 / 1963) é que surgiram os conceitos de dialogismo e polifonia. O discurso revela-se duplamente não-individual: na primeira instância porque se constitui entre pelo menos dois interlocutores que são sociais; na segunda "[...] porque se constrói como um 'diálogo entre discursos', ou seja, porque mantém relações com outros discursos" (BARROS, 1997, p.33).

Barros (ibid, p.34) faz uma pausa para o esclarecimento de três pontos: 1. as relações discurso-enunciação, discurso-história e discurso-outro são relações entre discursos-enunciados, para Bakhtin; 2. o dialogismo revela

um texto “tecido de muitas vozes” que se entrecruzam e 3. os discursos apresentam um caráter ideológico.

Expandindo fronteiras, Bakhtin aposta no fato de o dialogismo ser constitutivo da própria linguagem.

A linguagem é, por constituição, dialógica e a língua não é ideologicamente neutra e sim complexa, pois, a partir do uso e dos traços dos discursos que nela se imprimem, instalam-se na língua choques e contradições (...) no signo confrontam-se índices de valor contraditório (BARROS, 1997, p.34).

Já em outros trabalhos, apresentava-se o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem, conforme foi exposto acima e reservado o termo polifonia “... para caracterizar um certo tipo de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes...” (ibid., p.35).

A alternância entre textos monofônicos, que “escondem” as vozes que os constituem, e textos polifônicos, que as revelam, é efeito de sentido decorrente de procedimentos discursivos.

Voltando à coleção, quando estabelecidos os objetivos para o trabalho da seção nuclear *Gramática*, deixa-se revelar uma preocupação constante com a questão da variação lingüística: o que os alunos irão aprender nessa seção seria uma das variedades, a que garante prestígio social, mas que, nem por isso, é mais importante que as demais. É preciso aprendê-la de maneira a ampliar as possibilidades comunicativas. Nesse ponto, arriscar-se enxergar uma influência da sociolingüística.

A influência da Lingüística no livro *Português: de olho no mundo do trabalho* é ainda mais evidente. Na primeira parte, relativa aos estudos textuais, como ressalta o próprio posfácio realiza-se um “... estudo dos gêneros e tipos textuais e dos elementos do discurso...”.

Já no segundo capítulo, observa-se a preocupação com os conceitos primordiais e distintivos de língua e linguagem. Traz a teoria do signo lingüístico saussureano, os fatores da comunicação e ainda as implicações contextuais e ideológicas presentes no processo comunicativo. Só nesse

ponto, pode-se acreditar mesmo que as leituras de Saussure, Jakobson e Bakhtin influenciaram o texto dos autores.

Não muito distante, percebe-se a implicação da sociolingüística no ensino da língua, saindo da dicotomia “certo ou errado” e adotando a terminologia “adequado”, de acordo com a situação comunicativa, o que seria o politicamente correto.

Retomando Jakobson, os autores não deixam de sistematizar a relação entre os fatores da comunicação e as funções da linguagem, o que deixa sobressair uma visão funcionalista da linguagem

As teorias discursivas, ainda que timidamente, permeiam os estudos sobre a intertextualidade e os tipos de discurso. E, para encerrar essa amostragem, fica a abordagem de coesão e coerência, que não poderia ser de outra forma, senão pela própria lingüística textual.

2.6 Tecendo um possível campo de interdiscursividade

Para finalizar este capítulo, resta evidenciar que passagens, atividades, roteiros de trabalho, conteúdos podem vir a influenciar o discurso do professor de maneira a se manifestarem por meio de interdiscurso.

Na coleção *Entre palavras*, a introdução ao manual do professor prega que a proposta da coleção leva em consideração a realidade sociocultural do aprendiz. Essa consideração da realidade nada mais é do que uma resposta ao discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais e à proposta de ensino da língua contida lá: um ensino de língua que saia da comunidade lingüística em que vive o aprendiz, seja refletido na sala de aula e devolvida para o meio transformada (BRASIL, 1998, p.30; BRITO, 2001, p. 94-5). Essa reflexão quanto a atividades significativas que tenham berço na comunidade lingüística do aprendiz pode vir a se apresentar interdiscursivamente no momento em que o professor se posicionar quanto à importância da gramática na sala de aula.

Como já discutido – e provável interdiscurso no momento em que o professor for questionado acerca da língua falada –, os objetivos traçados para

o ensino de gramática nessa coleção norteiam a variação lingüística. Fica evidente no manual do professor que a norma culta é uma dentre outras variantes de mesmo valor lingüístico.

Conceitos pertinentes à Lingüística propriamente ditos abrem o livro *Português: de olho no mundo do trabalho* e percorrem toda a seção *Produção de textos*. Dentre eles: distinção entre língua e linguagem, o signo lingüístico, fatores e funções da comunicação, interação social, níveis de linguagem, intertextualidade, coesão e coerência, operadores argumentativos. Talvez alguns desses componentes constituam um interdiscurso no momento em que for solicitado ao professor relacionar a gramática e a Lingüística.

Não se pode desconsiderar que a proposta que abre os capítulos da seção *Gramática* – a de refletir sobre as regras gramaticais a partir de um texto – pode surgir como possibilidade de trabalho no discurso dos professores, apostando eles nessa proposta como se fosse gramática textual.

III. GRAMÁTICA: O DISCURSO DOS PROFESSORES

Como antecipado na introdução, esta é a seção que trata do mito. Qual é o mito em questão? O mito é a redução dos conceitos que envolvem a(s) gramática(s) a um de seus aspectos: o normativo. Sabe-se que, se levada “a ferro e fogo”, a tradição gramatical normativa é elitista e preconceituosa, por desconsiderar as diversas variantes dentro de um mesmo sistema lingüístico ou, pior, por considerá-las como manifestações vulgares ou “erradas” da língua.

As entrevistas, cuja metodologia já foi apresentada, procuram revelar os conceitos que o professor tem de gramática ou possível interdiscursividade com seu material de trabalho, legislação em vigor. Para isso, a óptica é a da Análise do Discurso, que mostrará as interdiscursividades.

As noções de interdiscurso como relação entre discurso e o já dito, o já entendido e, mais tarde, como a memória que se estrutura pelo esquecimento (PÊCHEUX, 1990) são a manifestação que se vai apresentar nos discursos analisados em seguida.

3.1 Transcrições e análises

Neste momento, as transcrições das entrevistas serão apresentadas seguidas de sua análise, uma a uma. Os turnos do professor pesquisador na entrevista vão ser sempre identificadas com a sigla PP. Já os turnos dos professores entrevistados serão identificadas desta forma:

- (a) para o professor que, pela sua experiência, representará o ensino médio, a sigla é PE-EM e
- (b) para o professor que teve maior atuação profissional no ensino fundamental a sigla será PE-EF.

3.1.1 Transcrição e análise da entrevista do PE-EM

PP: Eu queria saber de você o que é gramática. Gostaria que você conceituasse gramática para gente.

PE-EM: Gramática, em termos gerais, às vezes assim, falando em linhas gerais, seria o estudo das relações da linguagem. Gramática não é a grosso modo só um esquema de sistematização da língua. É a língua falada, é a linguagem do dia a dia. Não é uma coisa estanque, não é uma coisa separada. É a relação, a interpretação dos termos.

PP: Partindo dessa sua concepção de gramática como você trabalha gramática na sala de aula?

PE-EM: A gramática na sala de aula ela é trabalhada a partir de um levantamento não só da língua falada é:: de uma apuração de várias dificuldades da língua e mostrando a diferenciação: o que é usar a norma culta, onde ela é pedida, num documento, num relatório, na escrita e a diferença na linguagem. Na sala de aula ela é trabalhada, ela é focada em vários pontos: na oralidade, na escrita e em outros gêneros textuais. E, conforme vão surgindo os gêneros textuais.

PP: A gente sabe que a língua muda no decorrer do tempo. Como que a gramática dá conta dessa mudança da língua no decorrer dos tempos?

PE-EM: Bom, a gramática ela é trabalhada, é aplicada a partir da fala. A partir dos momentos que se conceitua que aquela fala passa a ser incorporada dentro de uma sociedade, dentro de uma discursividade, ela é incorporada, ela vai se alterando, ela vai mudando, ela não é uma língua estática, não é parada. Senão nós não estaríamos fazendo, oferecendo um jantar, seria ágape (risos). O que basta é a língua estar em uso, não é em desuso, não é arcaica.

PP: Ok! Para não ser arcaico e para mudar, você diz que essas mudanças são rápidas?

PE-EM: Não. As mudanças vêm assim inferindo, inferindo, se repetindo, é:: tornando reincidentes em vários pontos, com estudos, com análises vendo qual que é é:: mais, como eu diria, é:: quando a gente coloca, encaixa, esqueci a palavra

PP: Pertinente? Adequada?

PE-EM: Adequada. Adequada. O uso seria mais adequado, mais flexível, mais rápida, até mesmo porque a linguagem do mundo moderno é uma linguagem rápida, flexível, de comunicação, precisa.

PP: Essa língua falada, rápida, precisa e gramática: como você relaciona?

PE-EM: Bom, todos nós temos a gramática interna. A partir do momento que você é um falante seja lá da língua portuguesa, inglesa, italiana, você já tem a noção do que é gramática, porque ela é interna, ninguém fala “menino viu, viu menino”. Você já tem a noção de onde colocar cada elemento. O que acontece erroneamente é que, às vezes, dentro né de uma sala de aula de uma instituição de ensino essas coisas são colocadas assim antes da hora, antes da idade assim prevista, da situação prevista, e acaba sendo assim uma certa distância, acho que é uma coisa muito difícil e ruim de se aprender. Mas, na verdade, a gramática com a língua falada ela deveria ser em situações reais de uso. No momento de uma escrita, onde surge a dúvida, se é com R ou com S ou com Z, com E ou com I, e tantas outras peculiaridades que existem dentro da nossa língua.

PP: A relação entre gramática e lingüística. Há relação, não há relação... como você se posiciona mediante a gramática e a lingüística?

PE-EM: Bom, não sou especialista em lingüística. Mas, pela experiência de trabalho, creio que há uma relação entre a lingüística e a gramática sim. Embora algumas coisas sejam hoje um material, cresceu muito, nós temos muitos materiais bons, mas muitos acabam apenas mudando o nome, mudando o termo, é::: mudando os elementos ou incorporando outras coisas a mais, outros elementos a mais. Mas essa relação entre a gramática e a lingüística, o único objeto de estudo que nós temos é a nossa língua, é a nossa fala, é o nosso dia-a-dia. E, de repente, a lingüística diríamos que trabalha isso de uma maneira mais flexível ou analisa apenas um ponto enquanto a gramática, ela está assim, ela trabalha, quem trabalha com todas essas relações dos elementos da língua. Lógico que atuando também é::: mudando igual eu disse, no campo da lingüística, ou seja, na lingüística determinado termo passa a ter esse nome, mas não deixa também de ter um fundo e uma estrutura da nossa língua interna, que é nossa gramática.

PP: Se você pudesse propor uma metodologia de trabalho de gramática para a sala de aula... como se deve trabalhar a gramática na sala de aula?

PE-EM: Bom, em primeiro lugar deveria ser quebrado esse bloqueio de que eles não são capazes de aprender gramática. Isso já é uma história que vem longa. Quando eles chegam no ensino médio já chegam com um “pré-conceito” formado, como se não fossem aptos, capazes, como se não fossem leitores, escritores, redatores da própria língua. Então, o primeiro passo seria mostrar que é, nós convivemos, sobrevivemos, amamos, odiamos, falamos, discursamos, trabalhamos com a nossa língua. É um intermeio, é um instrumento para tudo, a nossa própria língua. Portanto, bom... seria mostrar, trabalhar essa língua de uma maneira eficaz que mostrasse um resultado para que eles língua de uma maneira eficaz que mostrasse um resultado. Para que que serve? Onde eles estão usando? Qual que é a diferença? Isso... pra que isso aconteça com assim uma certa efetividade é::: teria de ser por parte dos alunos também interesse... um interesse por vontade própria em saber qual é importância, o quanto vale a nossa língua. Até mesmo em situações que pareçam mais irrisórias a gente precisa da língua portuguesa ou nós precisamos da língua portuguesa. (risos)

A professora coloca-se dentro das reflexões já se destituindo do caráter normativo da linguagem. A materialidade lingüística revela isso quando traz duas negações para definir o que é gramática: “... não é [...] só um esquema de sistematização da língua” e “Não é uma coisa estanque...”. Pelo não-dito, o discurso deixa transparecer que o conceito de gramática é amplo, vai além das regras “estanques” que percorrem a Gramática Normativa Brasileira ou a Nomenclatura Gramatical Brasileira.

Quando questionada a respeito da gramática a ser trabalhada na sala de aula, a professora reveste-se da gramática normativa, quando diz fazer “... uma apuração das várias dificuldades de língua”. Imaginando a língua como um instrumento usado cotidianamente, que seriam essas dúvidas senão acertos e tropeços quanto às regras gramaticais?

Contudo, um interdiscurso com as teorias da variação lingüística se revela a seguir, passando próximo das diferenciações iniciais da gramática normativa e descritiva feitas no capítulo inicial deste trabalho. Se se encara a língua como um código em que várias manifestações diferentes acontecem – as variantes – tem que se encarar a manifestação que mais se aproxima do

tido como “culto” também como uma variante, afastando-se o possível da imposição social de valor. Quando a professora diz mostrar a diferenciação “... o que é usar a norma culta, onde ela é pedida...” seu discurso implica a questão da variação.

Os exemplos citados pela professora aproximam essa variante à língua escrita: documento, relatório, na escrita. Ou seja, essa variante já está em um âmbito de uso diferente das demais que se manifestam na língua falada. Os diferentes âmbitos também são apontados como trabalho em sala de aula: “... na oralidade, na escrita”.

Em seguida, surgem os “gêneros textuais” que, até então, não haviam sido citados no discurso. A demora dessa emergência pode revelar uma busca de referências no arquivo do professor, um já-dito, como explicava Pêcheux (1969). Esse conceito de gêneros textuais percorre o livro didático usado pela professora no ensino médio, partindo de seu posfácio e atingindo toda a seção chamada *A produção de textos*. Aqui se pode perceber de maneira clara a busca referencial do professor ao seu material didático, constituindo este o citado campo de interdiscursividade.

A força da língua falada é apontada, ainda que não de maneira clara, como o fator catalisador das mudanças em uma determinada língua. A língua, mais uma vez “... não é uma língua estática, não é parada”. Determinado registro de fala “... passa a ser incorporada dentro de uma sociedade” e, mais tarde, incorporada à gramática. A professora brinca com o arcaísmo “ágape” para provar que a língua de fato muda. Apesar de acreditar na mudança da língua no decorrer dos tempos, saber que essa mudança é resultado do exercício da língua falada, a professora não deixou transparecer em seu discurso conhecimento de um registro dessas mudanças, ou seja, da gramática diacrônica.

Um interdiscurso com os estudos em torno da gramática gerativa manifesta-se quando a professora é questionada sobre a relação entre gramática e língua falada. É citado o termo “gramática interna” para designar a “... noção de onde colocar cada elemento”. Parece mais eficiente associar os conceitos apresentados pela professora ao Dispositivo de Aquisição da Linguagem pelo qual, ao receber as sentenças, o indivíduo percebe as suas semelhanças (ou diferenças) e associa-as às regras de uma Gramática

Universal. Mais à frente, um interdiscurso com as propostas de trabalho dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surge. Ao falar em “situações reais de uso” a professora traz à superfície a base teórica de Franchi (1988) expressa tanto nos Parâmetros quanto em obras que o refletem, como é o caso de Brito (2001).

Ao relacionar gramática e lingüística houve algumas lacunas em conhecimento, como, por exemplo, a distinção língua-linguagem-fala, o que não permitiu que outros discursos se manifestassem. Sabendo disso, a professora inicia seu discurso salvando sua face ao dizer “Bom, não sou especialista em lingüística”, em outras palavras seria “Bom, prefiro trabalhar gramática”, ou não seria?

Na última parte da entrevista, o interdiscurso com a gramática gerativa ou internalizada de Chomsky ressurgiu. Ao propor a necessidade de uma quebra do bloqueio que os alunos têm em relação a aprender gramática, a professora separa dois conhecimentos distintos: (a) o conhecimento inato que seus alunos têm por serem usuários da língua, por já se constituírem falantes, leitores e redatores dela e (b) o conhecimento erudito – na visão dos alunos – da gramática normativa.

Esperava-se que, nesse momento da proposta, surgisse o interdiscurso com a gramática textual, com um ensino de língua baseado na tripartição USO-REFLEXÃO-USO de Franchi (apud BRITO, 2001) e com os PCN. Contudo, a proposta que aparece é a normativa. Se é preciso explicar “para que que serve? [...] Qual que é a diferença?” é sinal de que eles estão sendo levados a um conhecimento distante do que possuem de fato e não a um conhecimento que parte da bagagem que eles possuem para finalizar na reflexão gramatical.

Ao brincar com a forma “a gente”, própria da língua falada e com a forma “nós”, pertinente à variante padrão, o discurso da professora revela, mais uma vez, seu conhecimento lingüístico em relação às variantes e o reconhecimento do valor social da norma tida como culta.

Interessante notar que, no discurso da professora, emerge um interdiscurso com os estudos de Jean Piaget, no tocante a que os conteúdos “são colocados assim antes da hora, antes da idade...”. Para o estudioso todo novo conhecimento se liga de alguma forma a estruturas cognitivas

previamente desenvolvidas. Essa ligação não ocorre passivamente, como em uma passagem de “fora para dentro”, mas sim num processo de reconstituição interna do que está sendo conhecido (NASPOLINI, 1996, p. 183). Por isso, Piaget traça um esquema do desenvolvimento intelectual demarcado por fases, ou estágios, com idades aproximadas, nas quais é sugerido que a criança já tenha atingido determinada atividade intelectual.

Um discurso do senso-comum muito veiculado e despertado da memória discursiva é, de fato, o de que os alunos “[...] não são capazes de aprender gramática”. A professora diz que os alunos têm esse estigma, mas o que pode garantir que ela também não o tenha?

Quando diz “nossa língua” e apresenta essa língua como aquela pela qual nós “[...] sobrevivemos, amamos, odiamos, falamos, discursamos...” um sentimento próximo ao patriótico levanta-se. Essa manifestação da “nossa língua” é um desejo forte de que é preciso compreendê-la, tentando fugir às dificuldades impostas pela prescrição da gramática normativa.

Os estudos de Neves e Possenti, como um todo, podem ter surgido na materialidade “Para que serve? Onde eles estão usando?”. A primeira interrogação aproxima-se do tema central de uma das publicações de Possenti citadas neste trabalho, intitulada “Por que (não) ensinar gramática na escola” enquanto a segunda, quando gira em torno do uso, aproxima-se das articulações de Neves quando o trabalha funcionalismo voltado para o ensino de gramática.

Pensando no sujeito, após as interrogações no âmbito das Ciências Humanas, um sujeito que existe; é presente no processo discursivo, mas que tem a ilusão de que é detentor daquele sentido produzido, quando, na verdade, é fantochizado pela posição que ocupa e pelas formações ideológicas que carrega, chega-se ao entendimento de Pêcheux sobre a teoria dos esquecimentos. Como apresentados por Maldidier (2003, p.42):

No ‘esquecimento número 1’ o sujeito ‘esquece’, ou em outras palavras, recalca que o sentido se forma em um processo que lhe é exterior: a zona do ‘esquecimento número 1’ é, por definição, inacessível ao sujeito. O ‘esquecimento número 2’ designa a zona em que o sujeito enunciator se move, em que ele constitui seu enunciado, colocando as fronteiras entre o

‘dito’ e o rejeitado, o ‘não-dito’. Enquanto o segundo esquecimento remete aos mecanismos enunciativos analisáveis na superfície do discurso, o primeiro deve ser posto em relação com as famílias parafrásticas constitutivas dos efeitos de sentido.

Em outras palavras, o esquecimento nº1 é a ilusão que tem o sujeito de ele mesmo ser a fonte do sentido; que é o detentor do controle absoluto do que diz. O auto-reconhecimento do sujeito como detentor de suas palavras, de seu processo enunciativo e das estratégias que garantem e legitimam o seu dizer é denominado como o esquecimento nº2.

Depreende-se que, de modo geral, as palavras da professora são “alheias”, revelam-se dialogicamente; essas palavras deixam ressoar vozes alheias que produzem um sentido próprio, de que deriva um efeito de sentido de autonomia e de autoria.

Pelo interdiscurso, a posição de um sujeito não conservador (não “tradicional”) é significada; mas não chega a ser um sujeito liberal, porque vê necessidade de saber operar com “as dificuldades da língua”, com a “norma culta”. Assim a materialidade lingüística é constituída pelo confronto entre os discursos.

Esse atravessamento de vozes que constituem o discurso da professora deixa entrever o ensino da língua portuguesa como uma “área” em mudança, que procura deslocar-se do excesso de regras e do “tradicional” para questionamentos sobre comportamentos (ou usos) lingüísticos e sobre o fato de que a língua não é homogênea, mas condicionada pelo uso, por fatores extralingüísticos, enfim, pelas situações discursivas.

3.1.2 Transcrição e análise da entrevista do PE-EF

PP: Professora, eu queria que você conceituasse gramática.

PE-EF: Gramática, para mim, é um conjunto, um sistema de orientações [...] que dão subsídios para que a gente monte o nosso discurso.

PP: Dentro dessa idéia de subsídio pra montagem do discurso, qual o objetivo de ensinar isso na sala de aula?

PE-EF: Dá::: é::: vamos dizer assim::: embasamento para o aluno no conjunto de regras combinatórias da língua para a elaboração do discurso dele, da montagem de pensamento, da apresentação principalmente escrita do pensamento, até porque, enquanto ele fala, ninguém pensa em gramática, né? Ela é::: na verdade, ela vem como entrave na hora da escrita. Mas no meu parecer, assim, subsidiar o aluno pra contar um discurso escrito principalmente.

PP: A língua é passiva de modificações no decorrer do tempo, a gente tem um grande exemplo do latim que acabou virando as novas línguas. Como pode a gramática sobreviver a essa inconstância, a esse desgaste dessas regras?

PE-EF: Deixa eu pensar um pouquinho aqui... na verdade porque um orientador, uma base comum sempre tem que ter. Eu acho assim, ninguém foge das regras sejam elas regras pra estudo, regras pra convivência. As regras existem e se elas modificassem sempre com tanta frequência quanto a gente modifica a fala a, viraria uma bagunça, então::: eu acho que a regra existe pra ser um orientador.

PP: Como você relacionaria a gramática à língua falada?

PE-EF: Uma questão de adequação principalmente, a::: enquanto fala, enquanto eu monto eu meu discurso falando, poucas vezes a gente se dá conta de que isso é um processo de construção textual também e você não se apóia nos seus conhecimentos gramaticais pra montar esse discurso. A gramática nesse caso ela entra mais num::: na questão::: - enquanto fala - de vivência, é uma vivência, é uma vivência, é um acúmulo de conhecimentos é::: independente das regras que ele estuda ou não. Quanto mais::: É lógico que com a maturidade ele vai::: pensar um pouco mais sobre aquilo que ele monta enquanto texto. É o caso, por exemplo, de quem já tem uma vida profissional, mesmo quando vai falar, por mais oralidade que ele tem, ele já se preocupa como ele vai apresentar a fala dele pro outro, né!?. Então, nesse sentido, acho que com maturidade ele tem uma consciência de que o discurso oral dele também deve seguir algumas regras.

PP: Gramática e lingüística, dá pra relacionar? Se quiser falar um pouquinho da gramática antes, um pouquinho da lingüística depois. Existe relação, não existe relação?

PE-EF: Sim, dá, dá pra relacionar, até porque a lingüística ela também não acontece isolada. É lógico que ela tá mais::: ela enxerga mais o campo contextual, campo situacional, como é que o discurso se dá a::: mas a língua continua tendo um referencial.

PP: Como se deve ensinar gramática? Agora é uma questão voltada pra sua prática, como você pensa. Às vezes a gente não consegue idealizar esse pensamento, mas como seria esse ensino da gramática, produtivo?

PE-EF: Hã::: A gente ouve muito, né, batem muito na tecla com a gente é::: de que o ensino tem que estar atrelado com a construção textual; a gramática tem que fazer sentido no texto. Então, eu também acredito muito nisso. Só que também nem ao céu nem à terra. Eu acho que não dá pra abandonar toda a questão de regra, toda a questão normativa que se tem na língua. Então vamos só pro texto::: porque daí se você não tiver um referencial, um estudo muito bem definido, você também não faz nem um bom trabalho com o texto, nem um bom trabalho com a gramática. Tem que estar associado: a regra tem que ser visível no texto, hã::: a aplicação dela, o porquê que eu tenho que conhecer isso pra não cometer aquilo, porque senão fica uma coisa assim: olha, a vida inteira você ensina teu aluno a::: como é que usa a pontuação, não se usa vírgula entre sujeito e predicado. Daí ele vai construir um texto e coloca vírgula entre sujeito predicado. Então a regra pela regra não funciona, e também abandona-se é::: toda a regra e só o texto também não funciona, tem que ser um::: vamos assim, um misto dos dois, um “bem-casado” em que ele enxergue funcionalidade, olha isso aqui eu aprendi eu sei usar::: e saber usar, principalmente por saber usar.

Quando apresenta gramática, no seu conceito particular, como “um sistema de orientações” a professora parece eufemizar o conceito reincidente em vários discursos – inclusive os de senso-comum – de que gramática é “um conjunto de regras”. Em seguida, aponta que essas “orientações [...] dão subsídio para que a gente monte nosso discurso.” Há um paradoxo se levantados os estudos gerativistas e distribucionalistas aqui. Quando o pesquisador indagou-a sobre o conceito de gramática, pressupunha um processo de “desarquivamento” dos conhecimentos sobre gramática. O início da fala parece interdiscursar com a gramática normativa – ainda que em

eufemismo, como foi destacado – mas a presença da possibilidade de “montar o discurso” abala esse primeiro pensar. Não é preciso conhecer gramática normativa para discursar com eficiência, já que isso seria a *performance* de uma *competência* inata, segundo a gramática internalizada (gerativa). O termo “montar” remete a “perfeito encaixe” e, nesse sentido, a abordagem é da gramática distribucional.

Em seguida, o eufemismo é rompido e surge o sempre-presente “conjunto de regras” só que determinado pelo adjetivo “combinatórias”. Mais uma vez há um congestionamento das idéias: se se pensa com a gramática normativa, nem tudo é passível de combinação. Por exemplo: não cabe, segundo a norma, utilizar artigo definido antes de advérbio ou, ainda, inverter algumas posições de determinados termos na oração. Parece mais uma vez suscitar a questão gerativa e distribucional.

O congestionamento resolve-se quando a materialidade do discurso da professora revela “enquanto ele fala, ninguém pensa em gramática”. Nesse ponto, a possibilidade de interdiscurso com as gramáticas internalizada e distribucional é abafada pela clareza do interdiscurso com a gramática normativa. O falante não pensa em normas quando fala; mas para realizar o ato da fala é dotado de toda uma estrutura que lhe permite receber, processar, transformar e discursar novos enunciados, conforme os estudos de Chomsky.

Quando a professora apresenta a gramática “[...] como um entrave na hora da escrita”, parece distinguir em seu discurso os níveis de linguagem, apontando que, na escrita, há (ou deve haver) um cuidado maior com a norma.

Ao ser questionada sobre as mudanças da língua, a professora manifesta que a norma tem um poder que garante sua sobrevivência. É como se a língua não tivesse sido alterada durante toda sua existência. Repare que o pesquisador, na questão, cita a transformação da língua latina em novas línguas. Nesse ponto, o termo “regras” é substituído por “orientador”, “base comum”, às quais “ninguém foge”. Ainda assim, a questão da variação acontece num interdiscurso no trecho “a gente modifica a fala”. A norma é entronizada quando surge a possibilidade de ser atingida ou modificada pelo fenômeno variacional; se as regras se “modificassem sempre com tanta frequência [...] viraria bagunça”. Nesse trecho, o discurso da professora foi tão

cercado pela gramática normativa que atropela até o conceito de língua como contrato social de um grupo de falantes.

Ao tentar relacionar gramática e língua falada, merece destaque no discurso da professora o termo “adequação”. Não fica claro se essa adequação refere-se a um comportamento desejável quanto ao uso das regras prescritas pela gramática normativa ou se a relaciona com o contexto, a situação, a condição de produção do discurso (nível de linguagem, variações diafásicas, diastráticas e diatópicas). A professora aporta que, na realização da fala, apesar de ela ser “um processo de construção textual”, o usuário “não se apóia nos seus conhecimentos gramaticais”. O falante pode até não estar preocupado com as normas prescritas pela gramática normativa, mas não se desvincula da gramática internalizada que lhe fornece os subsídios necessários para o processo comunicativo.

A repetição “de vivência, é uma vivência, é uma vivência” somada a “acúmulo de conhecimentos” parece ser uma tentativa de busca no arquivo de um conceito – ou uma voz – que possa legitimar o discurso da professora sobre a relação da gramática com a língua falada (que ela não conseguiu estabelecer). É notório que esse “acúmulo de experiências” é um interdiscurso com a gramática internalizada (gerativa), mas não há outra materialidade, nesse trecho, que possa confirmar isso.

A variação lingüística é postulada como um amadurecimento no estudo da gramática normativa. Quando se fala em “maturidade” o ideal é pensar que um uso mais pertinente da língua acontece na idade adulta por causa de um caminhar na variação diafásica ou por um conhecimento do falante dos níveis de linguagem ou da variação diastrática; em miúdos, um adulto não se comporta linguisticamente como uma criança e já sabe determinar que variante utilizará em determinada situação. Mas não é isso que o discurso deixa transparecer: a “maturidade” no pensar da professora resume-se a “seguir algumas regras” inclusive na fala. Para firmar seu pensamento, ela cita um possível comportamento lingüístico mais apropriado quando o usuário “já tem uma vida profissional”.

O pesquisador pediu à professora, para facilitar sua explanação, que definisse gramática e depois lingüística e, por fim, estabelecesse relação. A professora é categórica ao afirmar que “Sim, dá, dá pra relacionar”, mas hesita

em discorrer sobre a gramática novamente. A lingüística “também não acontece isolada”; se assim é, quem também não aconteceria isolada, a gramática? Subentende-se uma pequena relação aqui: a coexistência de gramática e lingüística. O contexto, a situação, a realização do discurso seriam os objetos de estudo da lingüística, “mas a língua continua tendo um referencial”. O sentido de alternância determinado pelo operador argumentativo “mas”, que une a definição da lingüística com a existência do referencial (acredita-se que seja a gramática normativa) implica um questionamento: seriam a lingüística e a gramática movimentos opostos pelo discurso da professora? Essa idéia é reforçada pela incidência do termo “continua” que pressupõe conflito. Se determinada coisa “era” e agora “continua” é porque houve um conflito que poderia ter desestabilizado uma situação linear. A lingüística seria então esse conflito que poderia ter desestabilizado a sistematização gramatical? É o que parece revelado no discurso sobre a relação gramática e lingüística.

O interdiscurso com a proposta da gramática textual é evidente, quando se questiona a metodologia de ensino da gramática. A materialidade traz que o ensino da gramática “tem que estar atrelado com a construção textual; a gramática tem que fazer sentido no texto”. Mas, antes de manifestar isso, a professora adverte que essa voz não é sua em “a gente ouve muito, né, batem muito na tecla com a gente”, apesar de concordar com ela quando afirma “eu também acredito muito nisso”.

Concorda, mas denota que não conhece muito bem. Quando fala do trabalho com o texto, pensa que ele surtiria um efeito como “abandonar toda a questão de regra, toda questão normativa que se tem da língua”. Se a execução da proposta da gramática textual atrelar atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas, como já apresentado no capítulo anterior, o resultado não será o abandono da gramática normativa, mas sim o trabalho com as regras (ou uma descrição de regras?) desenvolvido a partir da língua em uso, nos textos.

O que se chama a atenção no discurso da professora é que texto e gramática caminham juntos. “Tem que estar associado: a regra tem que ser visível no texto”, como se fosse “um misto dos dois, um ‘bem-casado’”.

Somente assim se atingiria a funcionalidade, que, na verdade, é um já-dito no discurso da gramática funcional.

Nesse discurso, há constante interdiscurso com a necessidade de não se fugir à norma, à gramática normativa. Ela parece ser o molde que regula toda a possibilidade de trabalho, um caminho do qual não se consegue desviar. As contradições dessa professora não se situam em qual gramática propor um trabalho, mas sim na própria definição de gramática.

3.2 Semelhanças, contradições e outros apontamentos

Apesar da formação estendida (ambas as entrevistadas têm curso de pós-graduação *lato sensu*), dos subsídios de estudo fornecidos pelo Estado, da prática da sala de aula, do uso de livros didáticos que referenciam (e tentam se adequar) às novas propostas e dos discursos sobre a gramática que circulam no meio científico, as professoras revelaram em suas falas o mito da gramática normativa. Não que elas distorçam os conceitos, mas também não os têm bem definidos, caracterizados, seja pela própria experiência seja pela voz de outrem.

A primeira professora entrevistada (PE-EM) mostra-se em conflito com as definições da gramática: passa pela normativa, pela descritiva, pela internalizada e não chega à textual. As idéias misturam-se e, no fim, ela não tem uma proposta concreta para apresentar ao pesquisador.

A crença na gramática normativa – não na sua funcionalidade na sala de aula, mas sim na dependência que parece ter o ensino da língua em relação a ela – fez com que o discurso da segunda professora entrevistada (PE-EF) não alcançasse outras vozes. Contudo, a proposta da gramática textual – ainda que não de forma clara – manifesta-se em interdiscurso, quando, ao ser questionada sobre uma proposta, a professora indica a associação texto-gramática.

Mesmo tendo aparentado estarem à vontade durante a entrevista, uma “sombra” cercou as entrevistadas quando o pesquisador revelou que o

tema seria gramática. Preconceito? Tabu? Essa discussão fica em aberto para um trabalho posterior.

Para encerrar, resta citar o grande mito revelado pelo discurso dos professores: na sua exposição, direta ou indiretamente, depreenderam que o ensino de língua materna não se desvincula da gramática normativa. Na primeira entrevista, isso se torna visível quando, na resposta da entrevistada à questão que solicitava “como ensinar gramática”, não apareceu uma proposta concreta e também pelas interferências que a gramática normativa faz quando a professora em questão propõe-se discorrer sobre os outros tipos de gramática. A gramática normativa faz-se presente em todo o discurso da segunda entrevistada, até mesmo quando ela apresenta a gramática textual como proposta e, com isso, o “necessário” vínculo norma-ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se darem os passos finais deste trabalho cabe agora retomar o que foi “revelado” de verdade e mito durante todo o processo e, resgatando as hipóteses levantadas na Introdução, confirmá-las ou refutá-las de acordo com as tais revelações.

Quando se determinou que o objeto de pesquisa seria gramática(s), não se imaginara o quão pertinente seria deixar a desinência de plural implícita, com o auxílio dos parênteses. O percurso histórico que partiu dos filósofos clássicos e chegou à formação ou ao conteúdo da gramática latina e à descrição dos tipos de gramática veiculados pelas correntes lingüísticas na atualidade revelou a verdade de que, mesmo tendo várias faces em diferentes épocas, a gramática é um campo de saber único e, por isso, pode ser tido como gramática ou como gramáticas.

Ao estabelecer parâmetros (as dimensões da linguagem humana e as dicotomias desenvolvidas ao final do primeiro capítulo), puderam-se sondar as regularidades existentes entre os diversos tipos de gramática; prova clara do constante diálogo entre tipos e épocas.

Além de serem modelo da tradição gramatical do Oriente mais tarde, as sistematizações gramaticais da época alexandrina tiveram uma outra grande importância. O trabalho dos primeiros gramáticos constituiu uma espécie de investigação lingüística; ou seja, muito antes do surgimento da lingüística como ciência, a gramática foi quem desencadeou o trabalho descritivista. O objetivo de preservar língua e cultura gregas só poderia resultar em um trabalho que não estava preocupado em ditar normas, mas sim, em registrar frequências, observar regularidades e anomalias, em suma um trabalho descritivo.

Como já apontado, no trecho histórico percorrido, muitas outras relações emergem: a gramática de Apolônio e o distribucionalismo de Harris; a antecipação dos conceitos de *deíxis* e *anaphorá* feita por esse mesmo gramático; a distinção nome-coisa de Platão, retomada nos estudos de Saussure, entre outras, talvez mais ocultas aos olhos do pesquisador. Pode-se

pensar que foram os gramáticos os precursores de um trabalho que, muito tempo depois, a lingüística acreditava cobrir.

Quando se observou e tentou-se, de maneira não aprofundada, analisar os discursos dos professores sob a óptica do discurso, foram elencados alguns conhecimentos além da gramática normativa, o que não surpreendeu o pesquisador, já que conhece os profissionais com quem lidou e o trabalho de destaque nacional desenvolvido pela escola. Mas, como era esperado, o grande mito também percorreu os discursos. Eles acreditam que não se desvincula ensino de língua da gramática normativa a ponto de apresentarem-na como única metodologia válida ou de omitirem suas opiniões, quando solicitadas propostas para o ensino de língua materna.

Não é o momento de estipular um juízo de valor em relação a esse mito. O que importa agora é fazer despertar no professorado a crença de que essa impossibilidade de separação não quer dizer que a gramática normativa seja a única metodologia válida para o ensino de língua. É preciso buscar no cotidiano, na realidade, os subsídios do trabalho inicial em língua materna para, ao fim, fazer com que os alunos entendam que aquele “conjunto de regras” é uma variante entre muitas; variante que adquiriu prestígio social. Eles precisam – como já trataram as propostas e legislação discutidas aqui – identificar-se como usuários que podem (e devem) fazer uso de várias variantes e, na situação adequada, da variante “padrão”, “cultura”, etc.

Por mais que se tente, não há como fugir ao culto da gramática normativa. Essa é uma questão arraigada socialmente. O próprio pesquisador, por mais que tentasse desvincular-se de termos como “adequada”, “padrão”, “de prestígio” para designar a variante presente na gramática normativa, falhou. A escola tem que ensinar gramática normativa. É socialmente cobrada, bem como os professores, os livros didáticos.

As hipóteses levantadas foram: (a) os professores de língua desconhecem a multiplicidade de gramáticas, mesmo lidando com um material didático que a revela e isso prejudica sua prática na sala de aula; (b) os professores de língua aportam-se para os Parâmetros Curriculares Nacionais de sua área, acreditando encontrarem lá a solução teórica, mas, de fato, não têm noção de que se constituem como propostas baseadas em várias gramáticas, em particular a textual; (c) os professores de língua têm como

“escudo” o material didático que utilizam: conhecem passivamente a multiplicidade da gramática como reflexo do livro didático na sua prática em sala de aula; (d) os professores de língua conhecem parte da multiplicidade da gramática, graças à sua graduação e/ou outros estudos, mas não se deixam influenciar; (e) os professores de língua conhecem a multiplicidade da gramática graças à graduação e/ou a outros estudos e aplicam isso em favor de sua prática docente.

A hipótese (a) não se confirma. Mesmo de uma maneira confusa, os professores conhecem a multiplicidade da gramática. Uma das professoras aportou-se aos PCN, ainda que interdiscurso e, de fato, não conseguiu consolidar uma proposta naqueles moldes, o que valida a hipótese (b).

O desencontro de vozes no discurso dos professores denota que, talvez, esse seja um momento de transição, absorção dos novos estudos em torno do ensino da língua. Diferente do que possa ter sido antes – a completa indiferença –, agora só seria uma questão de tempo até que esse conhecimento, que já está sendo assimilado, possa vir a exercer mudança na prática cotidiana do professor. Os docentes mostram-se na necessidade de deslocar-se do excesso de regras e do “tradicional” para questionar usos lingüísticos, fatores extralingüísticos e as diversas situações discursivas.

O tempo dispensado nas considerações feitas com os livros didáticos utilizados pelos professores entrevistados – exceto pelo aspecto de construção de conhecimento do pesquisador – não surtiu resultado porque ambos não pareceram procurar apoio no material didático, o que refuta a hipótese (c).

O roteiro de entrevista (vide Anexo D) deixa de questionar o professor acerca de seu livro didático intencionalmente. Esperava-se que os entrevistados buscassem referências lá, mas escondessem essa fonte de busca. Isso porque, apesar da cobrança social pelo uso do livro didático, já que tem distribuição gratuita, existe uma força reguladora que inibe o professor de comentar o uso do material. Alguns estudiosos discutem que o uso do livro didático é limitador, que ele pode ser uma “tábua de salvação” do professor, como aponta Fregonezi (1999). Acredita-se que esse seja um dos motivos pelo qual o livro didático se faz ausente nos discursos. O outro pode ser o descaso do próprio professor com o material, utilizando-o de maneira não-criteriosa ou, até mesmo, abandonando-o, por encontrar dificuldade em lidar com os novos

conhecimentos que o livro possa apresentar. Os que foram analisados neste trabalho mostraram-se ligados aos estudos lingüísticos, às propostas curriculares, entre outros fatores.

Confirmando-se a hipótese (d), automaticamente refuta-se a hipótese (e). Os professores entrevistados têm conhecimento – não amplo – dos estudos em torno das gramáticas, mas esse conhecimento não parece influenciar seu trabalho. A professora entrevistada PE-EM não descreveu uma proposta para o ensino de gramática, enquanto a professora entrevistada PE-EF apontou a gramática textual como proposta, mas parece deixá-la esquecida. As atitudes comprovam que há conhecimento, mas não aplicação dele.

A questão dos bons resultados da E.E. Professor Enzo Bruno Carramaschi tem que ser posta em xeque: se os professores entrevistados estão em processo de assimilação dos conhecimentos em gramáticas, mas, de fato, não os puderam aplicar ainda, por que a escola obteve destaque em exames como o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo? Estariam os exames privilegiando o conhecimento da gramática normativa? Ou, apesar da permanência dos professores numa prática normativa, eles estariam preocupados em trabalhar com eficiência a recepção e produção textuais com seus alunos? Esses questionamentos podem estrear um novo trabalho.

Concluindo, acredita-se que todo estudo, descrição, prescrição, especulação, movimentação histórica, diálogo, refutação que constituíram a(s) gramática(s) foram um movimento para entender algo simples, já revelado na epígrafe deste trabalho:

Por natureza racional, dotado de linguagem, o animal homem estrutura seu pensamento em cadeias faladas. Codifica-as e decodifica-as porque, independentemente de alguém que anuncie isso, ele é senhor das regras que regem a combinação dos elementos das cadeias que tem a faculdade de produzir (NEVES, 2002, p.17-8).

As regras as quais tanto se temem, velam-se, sobre as quais se reflete são propriedade dos homens.

Não foram os filósofos os construtores dessa capacidade, nem os primeiros gramáticos que se empenharam em movimentos descritivos e prescritivos. A Lingüística a tem desvelado a cada corrente que se preocupa em entender a dimensão da comunicação humana. Se todos esses citados não são detentores, o professor o é menos ainda: seu conhecimento gramatical é equiparado ao de seus alunos, quando pensamos em gramática como faculdade humana.

Por isso, é preciso construir do que já se tem: não se ensina língua para quem já sabe língua. Há de se captar a língua em sua movimentação, para depois refletir normas de uma variante prestigiada socialmente.

A gramática aqui discutida não se encerra num conjunto de regras prescritas a partir de um molde literário clássico, como foi evidenciado na parte histórica do trabalho. Essa é uma visão apenas parcial, mas que toma, ainda hoje, a cabeça de muitos alunos e professores mal orientados – o que não se deixam orientar – sobre sua própria língua. Gramática também é história, norma, fala, potencial inato, distribuição organizada de elementos, funcionamento da linguagem, comunicação e, sobretudo, reflexão lingüística.

A necessidade de entrelaçar diversos tipos de gramática e sua história é um meio de se instrumentalizar os usuários de uma língua para que possam enfrentar mistérios e poderes da língua, dentro e fora do contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *Pesquisa na escola: o que é como se faz*. 18 ed. São Paulo, Edições Loyola, 2004.

BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: UNICAMP, 1997.

BECHARA, E. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1989 (Série Princípios).

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, E. V. *et alli* (org). *PCNs de língua portuguesa: a prática na sala de aula*. São Paulo: Arte de Ciência, 2001.

CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino* - 2.ed. 1.reimp. Belo Horizonte: Autêntica/ FALE-UFMG, 2005.

CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino de português*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CHAUÍ, M. *Filosofia*. São Paulo: Ática, 2001. (Série Novo ensino médio)

DURIGAN, M. PCN e ensino de português: da gramática ao texto e do texto à gramática. In: SILVA, D. E. G.; LARA, G. M. P.; MENEGAZZO, M. A. (orgs.). *Estudos de linguagem: inter-relações e perspectivas*. Campo Grande-MS: Editora da UFMS, 2003. p. 203-14.

EPSTEIN, I. *Gramática do poder*. São Paulo: Ática, 1993 (Série Fundamentos).

FERREIRA, A. B. de H. (coord). *Miniaurélio século XXI: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. p.466.

FIORIN, J. L. (org.). *Introdução à Lingüística – I. Objetos teóricos*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Introdução à Lingüística – II. Princípios de análise*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas. SE/CENP, 1988.

FREGONEZI, D. E. *Elementos de ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Arte e Ciência, 1999.

GERALDI, J. W. *et alli* (orgs). *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (Texto e Linguagem).

GREGOLIN, M. R. V.; BARONAS, R.; CRUVINEL, M. F. (orgs). *Análise do discurso: diálogos, fronteiras, limites de sentido*. Araraquara; FCL-Unesp, 2001 (mimeografado)

GUERRA, V. M. L. (org). *Olhares interdisciplinares na investigação sobre a linguagem*. Cáceres: Editora UNEMAT, 2005.

HAUY, A. B. *Da necessidade de uma gramática padrão da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1994.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LARA, G. M. P. *O que dizem da língua os que ensinam a língua: uma análise semiótica do discurso do professor de português*. Campo Grande: Editora UFMS, 2004.

LEROY, M. *As grandes correntes da lingüística moderna*. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix. Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

LOPES, E. *Fundamentos da lingüística contemporânea*. 17 ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2001.

MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004 (v.3)

NASPOLINI, A. T. *Didática de português: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita*. São Paulo: FTD, 1996.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, D. P. Umas tintas de gerativa: conversa com quem não é do ramo. *AVEPALAVRA: Revista de Letras*. Câmpus de Alto Araguaia, UNEMAT-MT, n.8, p.48-65, 2006.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6 ed. Campinas: Pontes, 6 ed. 2005.

_____. O próprio da análise do discurso. In: _____ (org). *Escritos nº3: discurso e política*. Campinas: Laboratório de Estudos Urbanos Nudecri, 1998.

_____. *Discurso e texto: formulação e crisculação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

PATROCÍNIO, M. F.. *Entre palavras*: edição renovada. São Paulo: FTD, 2002 (Obra em 4 v.).

PÊCHEUX, M. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 2 ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. e GADET, F. Há uma via para a lingüística fora do logicismo e do sociologismo? Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org). *Escritos nº3: discurso e política*. Campinas: Laboratório de Estudos Urbanos Nudecri, 1998.

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, F. e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de M. Pêcheux. Campinas, UNICAMP, 1990. (p.61 a 87)

_____. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, F. e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de M. Pêcheux. Campinas, UNICAMP, 1990. (p.311 a 319)

_____. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: UNICAMP, 1991.

PERINI, M. A. *Para uma nova gramática do português*. 10 ed. São Paulo: Ática, 2004 (Série Princípios).

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil, 1996 (Coleção Leituras no Brasil).

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático. *Net*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=370>. Acesso em: 20 ago. 2007.

PROGRAMA Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM. *Net*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=648&Itemid=666>. Acesso em: 20 ago. 2007.

RIBEIRO, M. P. A modernidade da gramática histórica. *Net*. Disponível em: http://www.filologia.org.br/vcnlf/anais%20v/civ6_01.htm. Acesso em 29 dez. 2007.

SILVA, R. V. M. *O português são dois...* Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto, 2002 (Repensando a língua portuguesa).

SUASSUNA, L. Variação lingüística e produção de texto – um estudo de caso. In: VALENTE, A. (org). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999 (p.193-208)

TERRA, E. & NICOLA, J. *Português de olho no mundo do trabalho*: volume único. São Paulo: Sicipione, 2004 (De olho no mundo do trabalho).

TRAVAGLIA, C. L. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ANEXO A – MATÉRIA SOBRE O IDEB

26/04/2007 - 02h30

Ranking escolar aprova só 0,8 % das cidades

ANTÔNIO GOIS
FÁBIO TAKAHASHI
FELIPE SELIGMAN

da **Folha de S.Paulo**, no Rio, em São Paulo e em Brasília

Criado para nortear as políticas de melhoria na qualidade das escolas públicas do país, o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), novo indicador desenvolvido pelo Ministério da Educação, mostra que apenas 0,8% dos municípios brasileiros já estão no patamar considerado ideal pelo governo federal.

O novo índice une num mesmo indicador o desempenho dos alunos nos exames Prova Brasil e Saeb (aplicados pelo MEC nas redes de todo o país) e as taxas de aprovação (que consideram a repetência).

Uma das finalidades do Ideb é mostrar se as medidas anunciadas anteontem pelo presidente Lula no PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) estão tendo efeito.

O índice aponta que hoje o país tem um Ideb de 3,8 e deve chegar a 6 até 2022, nota equivalente à média dos países desenvolvidos da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos).

Para as redes municipais de ensino --principal foco das políticas anunciadas pelo governo-- o objetivo é sair dos atuais 3,4 e chegar em 5,7 na quarta série do ensino fundamental.

Cada município, no entanto, terá sua própria meta, que será monitorada a cada dois anos pelo MEC. Hoje, as médias do Ideb na quarta série para as redes municipais variam de 0,3 a 6,8 (essa será a série utilizada para a análise das ações).

A meta do MEC é que elas passem a variar de 3,8 a 8,1, ou seja, todos os municípios terão que melhorar, mesmo os poucos que já estão acima da média projetada para 2022.

Hoje, só 33 dos 4.350 municípios avaliados já estão nesse patamar. São Paulo é o Estado que possui mais municípios nesse grupo (11), todos no interior.

Para o professor da Faculdade de Educação da UnB (Universidade de Brasília) Erasto Fortes, o objetivo só será alcançado se os municípios aceitarem o pacto com o governo federal --as cidades com mais dificuldade receberão apoio do Ministério da Educação, mas terão de se comprometer a implementar algumas medidas, como avaliação de professores e fim da indicação política para diretor de escola.

"Os municípios terão de seguir as diretrizes. Mas o governo também terá de cumprir a sua parte, com o apoio e incentivos", disse Fortes.

O prazo de 15 anos para alcançar o objetivo "é muito longo para a sociedade", afirma o coordenador da ONG Ação Educativa, Sergio Haddad. "Mas em educação não se faz milagres do dia para a noite."

Na avaliação de Creso Franco, pesquisador da PUC-RJ, a união de um indicador de fluxo escolar com outro de qualidade é importante: "Isso sinaliza que de nada adianta reprovar vários alunos para ter desempenho melhor no final da avaliação ou aprovar todos em detrimento da qualidade. Os dois fatores têm que andar juntos".

Os dados do Ideb serão colocados hoje no [site do Inep](#), instituto de pesquisas do MEC.

Algumas informações, porém, já começam a ser contestadas. A Prefeitura de Ramilândia (PR), município com o pior indicador do país, afirma que sua taxa de repetência está muito acima do real, o que puxa seu indicador para baixo.

Além disso, os dados da Prova Brasil, divulgados no ano passado, estavam errados. A rede municipal de São Paulo, que estava entre as piores capitais, agora subiu de posição.

Ajuda

Além de monitorar o andamento das políticas de melhoria lançadas pelo governo federal, o Ideb também foi utilizado para identificar os mil municípios com os piores indicadores de qualidade de ensino.

Essas cidades receberão apoio técnico do MEC. As que tiverem poucos recursos também contarão com uma verba extra do governo federal, que diz já ter reservado R\$ 1 bilhão para o projeto.

O Ideb mostra que esses mil municípios têm notas entre 0,3 a 2,7. A maior parte deles (80,7%) está no Nordeste.

O Estado que possui mais cidades com dificuldades é a Bahia, com 205.

Ranking

- Confira o ranking das escolas [municipais na 4ª série](#)
- Confira o ranking das escolas [municipais na 8ª série](#)
- Confira o ranking das escolas [estaduais na 4ª série](#)
- Confira o ranking das escolas [estaduais na 8ª série](#)

Leia mais

- [Ministério errou resultados da Prova Brasil em 2006](#)

Especial

- [Leia o que já foi publicado sobre o Ideb](#)

Endereço da página:

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u19479.shtml>

Links no texto:

Site do Inep

<http://www.inep.gov.br>

Municipais na 4ª série

http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/20070425-ideb-ranking-municipal-4_serie.pdf

Municipais na 8ª série

http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/20070425-ideb-ranking-municipal-8_serie.pdf

Estaduais na 4ª série

http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/20070425-ideb-ranking-estadual-4_serie.pdf

Estaduais na 8ª série

http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/20070425-ideb-ranking-estadual-8_serie.pdf

RANKING IDEB - 8ª SÉRIE - REDE ESTADUAL

Estado	Município	Ideb
SP	LIMEIRA	6,4
SP	DOLCINOPOLIS	5,8
SP	BILAC	5,7
MG	MONSENHOR PAULO	5,4
SP	PARANAPUA	5,4
RS	SAO DOMINGOS DO SUL	5,4
SC	SANTA HELENA	5,4
SP	FARTURA	5,3
SP	IPORANGA	5,3
SP	AGUAS DA PRATA	5,3
SP	CATIGUA	5,3
SP	LOURDES	5,2
SP	MENDONCA	5,2
SP	SAO FRANCISCO	5,2
RS	RONDINHA	5,2
MG	PRESIDENTE OLEGARIO	5,2
RS	CASCA	5,1
SP	PARAGUACU PAULISTA	5,1
MT	CAMPOS DE JULIO	5,1
RJ	ITALVA	5,1
RS	JOIA	5,1
SP	COSMORAMA	5,1
SP	NHANDEARA	5,1
RS	VICTOR GRAEFF	5,1
SP	TURIUBA	5,1
SP	PAULINIA	5,1
RS	PICADA CAFE	5,0
MG	RIO PARANAIBA	5,0
SP	JAGUARIUNA	5,0
ES	ALFREDO CHAVES	5,0
RS	NOVA PETROPOLIS	5,0
SP	VISTA ALEGRE DO ALTO	5,0
RJ	SAO FIDELIS	5,0
RS	BOM PRINCIPIO	5,0
SC	DONA EMMA	5,0
SC	NOVA TRENTO	5,0
SP	ALTINOPOLIS	5,0
SP	RIBEIRAO DO SUL	5,0
SP	BADY BASSITT	5,0
RS	DOIS LAJEADOS	5,0
SP	POLONI	5,0
SP	PAULO DE FARIA	5,0
RJ	CAMBUCI	5,0
SP	GABRIEL MONTEIRO	5,0
SP	TAIUBA	5,0
SP	MIRA ESTRELA	4,9
RJ	ITAOCARA	4,9
RS	NOVA ROMA DO SUL	4,9
SC	GUARACIABA	4,9
SP	PALMEIRA D'OESTE	4,9
SP	QUEIROZ	4,9
SP	SANTA FE DO SUL	4,9
SP	APARECIDA D'OESTE	4,9

SP	DUMONT	4,9
SP	ESPIRITO SANTO DO PINHAL	4,9
SP	AMERICO DE CAMPOS	4,9
SP	BALSAMO	4,9
SP	MACATUBA	4,9
SP	MACAUBAL	4,9
SP	URANIA	4,9
SP	FERNANDO PRESTES	4,9
RS	ARATIBA	4,9
SP	PEREIRA BARRETO	4,9
SP	POPULINA	4,9
SP	DESCALVADO	4,9
MG	EXTREMA	4,9
PR	SABAUDIA	4,9
ES	RIO BANANAL	4,8
RS	SELBACH	4,8
SP	MERIDIANO	4,8
SP	NOVA CANAA PAULISTA	4,8
SP	RIVERSUL	4,8
SP	SANTO ANTONIO DO JARDIM	4,8
ES	CASTELO	4,8
MG	BOTELHOS	4,8
MG	IBITIURA DE MINAS	4,8
MG	SAPUCAI-MIRIM	4,8
PR	IVATUBA	4,8
PR	MERCEDES	4,8
RS	CAMPINA DAS MISSOES	4,8
RS	SAO VENDELINO	4,8
SC	AGUAS MORNAS	4,8
SC	IRACEMINHA	4,8
SP	ARARAQUARA	4,8
SP	ASPASIA	4,8
SP	CORDEIROPOLIS	4,8
SP	FRANCA	4,8
SP	IRACEMAPOLIS	4,8
SP	LAVRINHAS	4,8
SP	MARIAPOLIS	4,8
SP	ORIENTE	4,8
SP	RUBINEIA	4,8
SP	SALTO	4,8
SP	SAO JOSE DO RIO PARDO	4,8
SP	SUZANAPOLIS	4,8
SP	VERA CRUZ	4,8
MG	BOM JESUS DA PENHA	4,7
MG	CALDAS	4,7
MG	DELFIM MOREIRA	4,7
MG	ITAPAGIPE	4,7
MG	LAGAMAR	4,7
MG	WENCESLAU BRAZ	4,7
PR	ITAPEJARA D'OESTE	4,7
PR	LOBATO	4,7
PR	PATO BRAGADO	4,7
PR	SAO JOAO	4,7
RJ	ENGENHEIRO P. DE FRONTIN	4,7
RJ	NATIVIDADE	4,7
RS	ALTO ALEGRE	4,7

RS	COTIPORA	4,7
RS	MONTE BELO DO SUL	4,7
RS	SANTO ANTONIO DO PALMA	4,7
RS	SAO JORGE	4,7
RS	SEVERIANO DE ALMEIDA	4,7
SC	ANTONIO CARLOS	4,7
SC	CELSO RAMOS	4,7
SC	CORUPA	4,7
SC	CUNHATAI	4,7
SC	IRANI	4,7
SC	JARAGUA DO SUL	4,7
SC	SAO BONIFACIO	4,7
SC	TREZE TILIAS	4,7
SP	CANANEIA	4,7
SP	CAPIVARI	4,7
SP	DIRCE REIS	4,7
SP	DOURADO	4,7
SP	DUARTINA	4,7
SP	ECHAPORA	4,7
SP	FLORINIA	4,7
SP	GAVIAO PEIXOTO	4,7
SP	JALES	4,7
SP	MARINOPOLIS	4,7
SP	MATAO	4,7
SP	MESOPOLIS	4,7
SP	MONTE CASTELO	4,7
SP	OUROESTE	4,7
SP	PATROCINIO PAULISTA	4,7
SP	PIQUEROBI	4,7
SP	PIRANGI	4,7
SP	PORANGABA	4,7
SP	RIO CLARO	4,7
SP	SALTINHO	4,7
SP	SANTA CRUZ DO RIO PARDO	4,7
SP	VALINHOS	4,7
BA	ABAIRA	4,6
GO	GOIANDIRA	4,6
MG	ARAXA	4,6
MG	BIAS FORTES	4,6
MG	CAMPOS GERAIS	4,6
MG	CONCEICAO DA APARECIDA	4,6
MG	CORONEL XAVIER CHAVES	4,6
MG	GOUVEIA	4,6
MG	GUARANESIA	4,6
MG	MINDURI	4,6
RS	ANTONIO PRADO	4,6
RS	CARLOS BARBOSA	4,6
RS	CONDOR	4,6
RS	FAGUNDES VARELA	4,6
RS	FREDERICO WESTPHALEN	4,6
RS	NOVA BRESCIA	4,6
RS	NOVO XINGU	4,6
RS	PEJUCARA	4,6
RS	PONTE PRETA	4,6
RS	PORTO XAVIER	4,6
RS	ROQUE GONZALES	4,6

ANEXO B – MATÉRIA SOBRE O SARESP



FABIANO ACCIARI

Educação

LIÇÃO BEM-FEITA

Um novo ranking revela escolas estaduais de ótimo ensino. Elas serão premiadas por isso

Camila Pereira

A educação brasileira costuma chamar atenção no cenário internacional por dois motivos — um bom e outro ruim. O negativo diz respeito ao nível do ensino. Entra ranking, sai ranking, e o Brasil aparece invariavelmente nas últimas posições. O outro motivo para o país sobressair diante dos demais é positivo e merece destaque. Poucos países possuem um sistema para aferir a qualidade do ensino tão abrangente e eficaz. Ele permite rastrear com precisão as dificuldades em sala de aula e chegar, enfim, a um diagnóstico dos problemas. Até então, no entanto, os dados serviram basicamente para subsidiar os teóricos — e quase nenhum uso se fez deles no campo prático. O Ministério da Educação (MEC) deu um notável passo adiante ao criar um sistema segundo o qual as escolas públicas passarão a ter metas de de-

sempenho e serão cobradas por isso, justamente com base nas avaliações. Algo semelhante acaba de ser anunciado pela Secretaria Estadual de Educação em São Paulo — e surpreendeu os observadores por ser ainda mais radical nas medidas. Neste caso, as escolas não só terão objetivos concretos a atingir como, ainda, uma expressiva melhora no nível das aulas será premiada com bônus de até três salários a mais por ano para cada funcionário. Diz a secretária de Educação, Maria Helena Guimarães: “Só com um sistema capaz de reconhecer o talento das pessoas é possível sonhar com um bom ensino. Funciona assim em outros países”.

Uma das bases para o novo monitoramento das escolas em São Paulo será o Saresp, uma prova de matemática e leitura aplicada a 2 milhões de estudantes. Ela existe desde 1996, mas pela primeira vez o governo decidiu divulgar as notas das escolas (*veja as campeãs no ranking na*

página ao lado). Esse novo levantamento — a partir do qual o progresso dos colégios será medido — primeiro reforça a idéia de decadência

do ensino. O pior resultado foi em matemática. Ao final do ensino fundamental, os estudantes tiraram nota 3,3. Isso numa escala de zero a 10. Além de ter dado números às notórias deficiências, outro mérito do Saresp foi jogar luz sobre um raro conjunto de escolas públicas em que o ensino é de ótimo nível. Com isso, propagam-se exemplos como o da escola Theresa de Arruda Bailão, de Serra Negra, município de 25 000 habitantes no interior do estado. Ela é a melhor do ranking. Os alunos de lá, na maioria filhos de agricultores sem quase nenhum estudo, têm seus horizontes ampliados com a ajuda da diretora Ivone Pereira, há 25 anos em escolas públicas. Com um ônibus cedido pela prefeitura e dinheiro arrecadado em festas na escola, ela passou a levar as crianças para exposições de arte e bibliotecas. Foi a chance de Jonas Carra, 8 anos, e de alguns de seus amigos de pisar pela primeira vez num cinema. “Essa escola é o máximo”, diz o menino.

Escola Marechal Mallet, uma das campeãs: os estudantes de lá adoram matemática



Instituto Popular Humberto de Campos, de Campinas: os alunos passam dez horas por dia na escola

Um levantamento nos dez colégios do topo da lista revela a aplicação disciplinada de uma fórmula simples e eficiente. Além de diretores dispostos a encontrar soluções caseiras para a crônica falta de dinheiro, eles contam com professores bem treinados, prédios sem luxos mas bem-cuidados, incentivos variados à leitura e pais participantes da vida escolar. No colégio Marechal Mallet, em Campinas, outro dos campeões, a diretora, Maria Emilia Gasparetti, é sempre a primeira a chegar e a última a sair. Ela traduz o clima predominante nas escolas em destaque no ranking: "Todo mundo aqui sabe que está fornecendo às crianças um serviço, e, como qualquer outro, ele deve ser o mais personalizado possí-

vel". É algo raríssimo de ver no cenário das escolas brasileiras.

Em comparação com a média, os professores nesses oásis de bom ensino são visivelmente mais animados — e preparados — para o exercício da profissão, mas não ganham um centavo a mais por isso. No geral, eles dizem sentir-se "reconhecidos" e "incentivados" por iniciativas cuja maior qualidade é a simplicidade. Em Serra Negra, a diretora corre atrás de cursos de treinamento para os professores e organiza pessoalmente, para cada um, pastas nas quais inclui novos estudos sobre práticas pedagógicas e rankings de ensino. Com o programa de premiação às melhores escolas, eles passarão, enfim,

Campeãs de ensino

Um novo levantamento feito pela Secretaria da Educação de São Paulo aponta as dez melhores escolas do estado. O ranking é resultado do cruzamento das notas de uma prova de matemática e de leitura aplicada aos estudantes com outros indicadores de qualidade, como taxas de aprovação e de abandono escolar. Nove das dez escolas ficam fora da Grande São Paulo. Eis a lista:

- 1. Theresa de Arruda Balção (Serra Negra)
- 2. Enzo Bruno Carramasoli (Bilac)
- 3. Instituto Popular Humberto de Campos (Campinas)
- 4. Marechal Mallet (Campinas)
- 5. Lourenço Carmignani (Itu)
- 6. Benedito Rodrigues de Oliveira (Igaratá)
- 7. Paulo Francisco de Assis (Barra do Chapéu)
- 8. Gerson de Barros Margarido (Itapeva)
- 9. José Ribeiro (Paranapuã)
- 10. João Ortiz Rodrigues (Embu-Guaçu)

O resultado da prova

Nota das campeãs na prova de matemática*	Média das outras escolas
7,2	3,4
Nota das campeãs na prova de leitura	Média das outras escolas
7,8	6

* Com base nas notas dos alunos da 8ª série do ensino fundamental

FABIANO ACCORSI

ANEXO C - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR ENTREVISTADO

1) NOME:

CARTEIRA DE IDENTIDADE:

2) FORMAÇÃO:

- () LICENCIATURA CURTA
- () LICENCIATURA PLENA
- () CURSOS DE FORMAÇÃO RELEVANTES – Especificar:
- () PÓS-GRADUAÇÃO – Especificar:
- () MESTRADO – Especificar:
- () DOUTORADO – Especificar:
- () OUTRA GRADUAÇÃO – Especificar:

3- CAMPOS DE ATUAÇÃO:

- () ENSINO PÚBLICO
- () ENSINO PARTICULAR
- () ENSINO TÉCNICO
- () ENSINO SUPERIOR
- () CURSOS ESPECÍFICOS (PRÉ-VESTIBULAR, PRÓ-CONCURSOS, ETC)

3.1- CAMPOS DE ATUAÇÃO – ESPECIFICIDADES:

- () EDUCAÇÃO INFANTIL
- () ENSINO FUNDAMENTAL – 1º ao 5º ano
- () ENSINO FUNDAMENTAL – 6º ao 9º ano
- () ENSINO MÉDIO
- () EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – Especificar:

4. INSTITUIÇÕES EM QUE TRABALHA

(OBS.: em caso de professor da rede pública de ensino, identificar apenas a sede)

NOME DA ESCOLA:

TIPO DE ENSINO: () PÚBLICO / () PRIVADO

CIDADE:

NOME DA ESCOLA:

TIPO DE ENSINO: () PÚBLICO / () PRIVADO

CIDADE:

NOME DA ESCOLA:

TIPO DE ENSINO: () PÚBLICO / () PRIVADO

CIDADE:

5. ANO APROXIMADO DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

- () ENTRE 1970 E 1975
- () ENTRE 1976 E 1980
- () ENTRE 1981 E 1985

- () ENTRE 1986 E 1990
- () ENTRE 1991 E 1995
- () ENTRE 1996 E 2000
- () ENTRE 2001 E 2005
- () DEPOIS DE 2005

6. TEMPO DE SERVIÇO APROXIMADO

- () ENTRE 1 E 5 ANOS
- () ENTRE 6 E 10 ANOS
- () ENTRE 11 E 15 ANOS
- () ENTRE 16 E 20 ANOS
- () ENTRE 21 E 25 ANOS
- () MAIS DE 25 ANOS

ANEXO D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

GRAMÁTICA(S): VERDADES E MITOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Caro professor, atenção!

Ao receber esse roteiro de entrevista das mãos do professor pesquisador, por favor, leia-o atentamente. Para isso, você terá o tempo que precisar. Quando se sentir pronto, comunique ao professor pesquisador para que ele possa acionar o gravador. Em seguida, o professor pesquisador irá questioná-lo acerca dos tópicos do roteiro, para que fique marcada a seqüência na gravação. Pode ser que o professor pesquisador intervenha na sua resposta; caso isso aconteça, aja naturalmente e exponha suas idéias como em um diálogo fluido.

Desde já se firma que sua participação é de extrema importância.

Bom trabalho!

ROTEIRO

1- Conceitue “gramática”.

(Expectativa do pesquisador: nesse ponto espera-se que o entrevistado comece a “desarquivar” o que sabe, construiu ou é passivo de gramática. Aqui podem-se apresentar respostas simples ou que já apontem para perspectivas mais profundas, separando língua escrita e falada, por exemplo).

2- Qual o objetivo central do ensino da gramática na sala de aula?

(Expectativa do pesquisador: o entrevistado pode afirmar que é o bom uso da língua, o que seria uma deixa normativista, ou insistir em que o objetivo é mostrar uma variante da língua, utilizada atualmente na escrita. Nessa segunda perspectiva, aderiria ao descritivismo. Ele também pode angariar fatores sociais, da boa comunicação, de inclusão... típicos do discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais).

3- Parece evidente que a língua é passível de modificações no decorrer do tempo. Como pode a gramática sobreviver a essa inconstância?

(Expectativa do pesquisador: espera-se que o entrevistado cite a gramática diacrônica ou história, que é a responsável por relatar essas modificações, como já foi apresentado. Não chegando a essa abstração, espera-se, ao menos, que ele afirme que a gramática é passível de transformações para que, na próxima questão, possamos tratar do principal meio transformador, o uso).

4- Como a gramática se relaciona à língua falada?

(Expectativa do pesquisador: a opinião do entrevistado tem que se mostrar branda, situando-se no patamar de que a gramática normativa é composta de regras, mas que a língua falada tem uma estrutura gramatical própria, a gramática descritiva, no caso. Se se mantiver firme a postura de que a língua falada “desrespeita” a gramática, o viés do entrevistado é normativista).

5- Qual a relação entre gramática e lingüística?

(Expectativa do pesquisador: espera-se do entrevistado que sejam citadas as gramáticas que decorrem de algumas das correntes lingüísticas mais

conhecidas, como o gerativismo, o funcionalismo, etc. Em uma visão menos adequada, pode surgir que gramática e lingüística são movimentos opostos um ao outro e que não se relacionam).

6- Como se deve ensinar gramática?

(Expectativa do pesquisador: nesse momento pode emergir o discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais e/ou do material didático utilizado pelo professor em sala de aula. A tendência, nesses casos, é a gramática textual, que se baseia, como já foi apresentado, em um trabalho feito na convergência de diferentes textos, partindo, daí, para a reflexão gramatical. O eixo USO – REFLEXÃO – USO dos estudos de Franchi endossados pelos Parâmetros e também já discutidos nesse trabalho, pode vir a constituir um outro interdiscurso aqui).