

# ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA<sup>1</sup>

José Borges Neto  
UFPR/CNPq

Quero, inicialmente, agradecer o convite para participar deste evento – convite que muito me honrou.

Falar em ensino de gramática é despertar reações do tipo “amor ou ódio”. Esta é a terceira vez que me volto à questão do lugar e do papel do ensino de gramática na escola e os resultados que tenho obtido são bem interessantes. Meus comentários e sugestões têm recebido apoios entusiasmados e críticas severas. Há, no entanto, uma unanimidade: é preciso pensar seriamente no assunto.

Este meu texto incorpora trechos de outros textos que apresentei em lugares tão diferentes como o GELNE (Teresina, 2010) e o CELSUL (Cascavel/PR, 2012) e trechos de duas publicações (uma feita no periódico *Todas as Letras* da Universidade Mackenzie e outra a sair nos *Cadernos de Estudos Linguísticos* da Unicamp). Incorpora também comentários e questões levantadas pelas platéias que tiveram a paciência de me ouvir e a gentileza de me confrontar com suas opiniões, sempre relevantes.

## 1. Os “conteúdos” da escola.

Tenho claro que cabe à escola qualificar os alunos em três conjuntos de conteúdos<sup>2</sup>: conteúdos “essenciais” (“úteis”, indispensáveis para a vida cotidiana das pessoas), conteúdos “culturais” (de formação geral, indicadores de identidade sócio-cultural), e conteúdos de “iniciação científica” (de disciplina intelectual, de compreensão do mundo).

Os conteúdos “essenciais” são aqueles que qualificam os indivíduos para a vida nas sociedades complexas, como o *letramento* e a *aritmética*, por exemplo. É fácil perceber a dificuldade que uma pessoa analfabeta (ou uma pessoa que não domina minimamente a

---

<sup>1</sup> Texto de conferência proferida no VI ELFE, Maceió, 12 de novembro de 2012.

<sup>2</sup> Reproduzo aqui, em linhas gerais, algumas idéias do Prof. Mário Alberto Perini. Algumas dessas idéias estão em Perini (2004); outras resultam de comunicação pessoal. A interpretação final é, obviamente, de minha inteira responsabilidade.

aritmética) encontra para viver no mundo contemporâneo. Cabe à escola, então, **prioritariamente**, qualificar seus alunos nesses conteúdos. E cabe à disciplina de português uma boa fatia desta tarefa. Uma escola que não consegue levar seus alunos ao letramento fracassa completamente.

Os conteúdos “culturais” são aqueles que, embora dispensáveis para a vida cotidiana (quem precisa saber que foi Pedro Álvares Cabral quem descobriu o Brasil?), constituem os conhecimentos de fundo que identificam o indivíduo como pertencendo a uma comunidade (nação), que lhe dão a necessária identidade sócio-cultural e que o situam na grade social que segmenta e organiza a sociedade. Embora desnecessários, de certo ponto de vista, esses conteúdos separam os indivíduos “cultos” dos “incultos”, são indicadores de escolaridade e muitas vezes determinam se o indivíduo pode ou não exercer determinadas profissões. Embora “inúteis”, são conteúdos valorizados socialmente. No caso da matéria de português, creio que o ensino da norma culta é o melhor exemplo de conteúdo dessa natureza. Embora não seja absolutamente essencial dominar a norma culta, seu desconhecimento situa o indivíduo fora de determinados grupos e lhe dificulta o acesso a diferentes extratos sociais (e a atividades restringidas a determinados extratos sociais). Obviamente, os conteúdos “culturais” são menos prioritários que os essenciais, mas uma escola que não consegue dar a seus alunos o seu domínio é também uma escola que fracassa.

Finalmente, os conteúdos “de iniciação científica” são aqueles que oferecem aos alunos condições para entender o mundo que os rodeia (e eventualmente nele interferir). Física, Química e Biologia são os exemplos típicos de matérias que trabalham esse grupo de conteúdos. No caso do português, é aqui que eu colocaria *o ensino de gramática*.

É justamente nesse ponto que se dá o dissenso: parece haver uma opinião predominante de que não se deve fazer essa “iniciação científica” na Língua Portuguesa. Isto é, a gramática não deve ser assunto da matéria na escola fundamental e média.

Conteúdo de baixa prioridade (não adianta querer ensinar gramática se o aluno ainda não é suficientemente letrado ou ainda não dominou razoavelmente a norma culta, por exemplo), o ensino de gramática, não obstante, deve ter seu lugar na escola. Ninguém contesta a possibilidade que o estudo da gramática nos dá de desenvolver nos alunos as habilidades de observação, de levantamento de hipóteses explicativas, de testagem e

avaliação dessas hipóteses (e de hipóteses propostas por outros investigadores), de construção de sistemas explicativos, etc., que são atividades próprias da iniciação científica. Ninguém contesta, também, que o desenvolvimento dessas habilidades no estudo dos fenômenos lingüísticos é muito mais simples e barato do que seu desenvolvimento em custosos laboratórios de física ou de química. A língua é uma importante faceta do mundo que nos rodeia, é objeto de curiosidade por parte dos alunos, e seu estudo pode ser um ótimo local de disciplinamento intelectual. Não há, então, nenhuma razão plausível para que os estudos gramaticais sejam excluídos do ensino de português, *desde que colocados em seu devido lugar e orientados para os fins adequados*.

Vale acrescentar que – como tentou mostrar o linguista português João Costa no último GELNE – a explicitação de estruturas gramaticais parece resolver problemas de compreensão e produção de textos (orais e escritos) nas séries iniciais. Em outras palavras, o estudo de gramática (de pontos específicos de gramática e com abordagem radicalmente distinta do que vemos acontecer nas escolas) contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e redação. Vale a pena ler o que João Costa tem escrito sobre o assunto.

Em suma, creio que há lugar para o ensino de gramática na educação fundamental e média.

## **2. A “iniciação científica” na escola.**

É interessante observar que os alunos não têm contato com os conteúdos “científicos” apenas nas disciplinas que são ministradas especificamente para fornecer a iniciação científica.

São as disciplinas de Física, Geografia e Química, por exemplo, as responsáveis pela sistematização dos conteúdos “científicos” e pela introdução dos estudantes no que poderíamos chamar de *grande ciência*, mas, desde as séries iniciais do ensino fundamental, os alunos vão sendo apresentados a noções científicas.

Meu neto, por exemplo, ao cursar o 5º ano do fundamental (antiga 4ª série), em 2011, foi apresentado a noções como *atmosfera*, *correntes marítimas* e *massas de ar*, *pólos terrestres* etc.; ele aprendeu que, no Paraná, ocorrem o *clima tropical superúmido* e dois

tipos de *clima subtropical úmido mesotérmico* (e aprendeu as características de cada um desses climas). Ele sabe diferenciar uma *estrela* de um *planeta* e de um *satélite* e sabe o que é a *gravidade* e o *eletromagnetismo*. Ele conhece mais de astronomia do que um filósofo do século XVII. Meu neto já estudou o corpo humano e sabe o que são os sistemas *circulatório, respiratório, digestório e reprodutivo*. Ele sabe qual é a diferença entre uma *veia* e uma *artéria* e sabe explicar o funcionamento do coração.

O que eu estou querendo dizer, é que a ciência percorre toda a escolarização das crianças e que as disciplinas de iniciação científica do ensino médio coram o processo de aprendizagem com uma sistematização *teórica*. A noção de *força* está presente na interpretação do mundo que a escola apresenta aos alunos já no fundamental; na disciplina de Física do ensino médio, ele aprende a *calcular* os movimentos causados pelas forças aplicadas a objetos, usando a mecânica newtoniana. O aluno aprende sobre o sistema solar já no início do fundamental, mas vai estudar a teoria da gravitação universal no ensino médio (provavelmente, com uma introdução ao pensamento de Einstein em oposição à teoria de Newton).

Voltando a meu neto, no livro de língua portuguesa que ele usou no primeiro ano do fundamental encontramos a seguinte atividade, logo após a apresentação de um poema chamado **o gato dengoso**:

Na frase “O gato dengoso se **encolhe**[...]”, a palavra **encolhe** indica o que o gato faz. Circule, no poema, as outras palavras que indicam o que ele faz. Cada uma das palavras que indicam o que o gato faz é classificada como **verbo**.

(*Marcha Criança: língua portuguesa: 1ª série: educação fundamental/Maria Teresa Marsico [et al.] São Paulo: Scipione, 2005, p. 147*)

Estudando por este livro, quando chegou à p. 50, meu neto aprendeu o que é *sílaba*, na p.79, aprendeu o que é *substantivo*, na p. 101 aprendeu o que é *artigo* e na p. 127, o que é *adjetivo*. Isso tudo na primeira série do fundamental e tudo, obviamente, na perspectiva da gramática tradicional.

O que quero destacar aqui é que a discussão sobre se devemos ou não ensinar gramática na escola é uma questão mal colocada: queiramos ou não, nossos alunos já “estudam” gramática na escola. E pior. Estudam a gramática tradicional numa perspectiva extremamente perniciosa: estudam a gramática tradicional **naturalizada**.

O que estou chamando de *naturalização* é o processo de tomar como *objeto* o que é uma *teoria*. Ou seja, no caso, o processo pelo qual as noções teóricas dos gramáticos clássicos deixam de ser consideradas partes de uma teoria sobre a língua e passam a ser parte da própria língua. Por exemplo, noções como *substantivo*, *pronomes*, *artigo*, *flexão*, *sujeito*, *concordância*, deixam de ser entidades teóricas, identificadas nas línguas por uma teoria particular, e passam a ser entidades do mundo, isto é, passam a ser “coisas” que existem nas línguas. Como parte do objeto – e não de uma determinada teoria – essas noções raramente são discutidas. E quando são discutidas, é só para tornar mais precisa a sua definição ou o papel que exercem nas teorias.

As teorias morfológicas não-tradicionais, por exemplo, partem do princípio de que existem **na língua** os processos de flexão e derivação e, ao tentar defini-los em seus quadros teóricos próprios, enfrentam imensas dificuldades. No entanto, ninguém parece considerar que flexão e derivação possivelmente só existem na perspectiva adotada pela gramática tradicional e que são noções eventualmente desnecessárias (já que denotam entidades teóricas e não entidades da língua) em outras perspectivas teóricas (cf. Borges Neto [a sair]). É algo parecido com as constelações que conhecemos: elas só existem para um observador terrestre. Um observador de um planeta de um eventual sistema planetário da Alfa Centauri não conseguiria reconhecer nenhuma de nossas constelações. Elas não existiriam para ele.

É exemplar, também, o capítulo 4 do volume II da *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*, dirigida por Ataliba Castilho<sup>3</sup>. Este capítulo trata dos adjetivos e foi escrito por Esmeralda Negrão, Ana Lúcia Müller, Geisa Nunes-Pemberton e Maria José Foltran, linguistas de competência acima de qualquer suspeita. As autoras iniciam o capítulo (p. 371) dizendo:

---

<sup>3</sup> Reproduzo aqui análise feita em Borges Neto 2011, p. 68-69. Ver também Borges Neto 2012.

*Para estabelecer que um item lexical pertence a uma determinada classe gramatical, é necessário reconhecer que tal item possua as propriedades que caracterizam essa classe. Nesse sentido, caracterizar um conjunto de propriedades é condição prévia para definir e delimitar uma determinada classe gramatical.*

*Quais são as propriedades que caracterizam os adjetivos?*

É notável que a pergunta que encerra o trecho citado contradiga absolutamente o que foi dito no parágrafo anterior. A classe dos adjetivos já está previamente delimitada. O trabalho, de certa forma, é o de estabelecer (indutivamente?) critérios que nos permitam recuperar (de forma mais precisa, talvez) a classe de partida. Ao invés de procurar propriedades nas palavras – nas palavras, individualmente, e não nas classes já estabelecidas (certamente por algum critério) – o que de fato se busca é a recuperação (e a revisão, na melhor das hipóteses) dos critérios que alguém, no passado, já usou para definir a classe que é tomada como ponto de partida.

A minha impressão é que se está sempre correndo atrás do próprio rabo.

Isso fica ainda mais claro quando olhamos o que as autoras dizem em seguida, na mesma página:

*Neste capítulo, partiremos da análise do comportamento gramatical de itens lexicais intuitivamente classificados como adjetivos, enumerando as propriedades que exibem e que determinam a classificação proposta. (o grifo é acrescentado)*

Além de explicitarem que a busca é dos critérios que levaram outros a proporem os limites da classe, as autoras escondem isso atrás do apelo a uma *intuição* de classe (o que quer que isso possa ser). Talvez analfabetos possam ter “intuições” sobre a língua, lingüistas relembram análises com que tiveram contato. A classe dos adjetivos analisada, em busca de propriedades comuns (necessárias e suficientes, imagino), é a velha classe dos nomes adjetivos presente nas gramáticas medievais e já discutida longamente por Santo Anselmo de Canterbury no século XI.

Desperdiça-se muito esforço para manter nas teorias linguísticas contemporâneas, sem grandes mudanças conceituais, noções que só fazem sentido na perspectiva teórica adotada pela gramática tradicional. Os linguistas não conseguem se libertar da gramática tradicional.

### **3. Resumo parcial.**

O quadro geral da situação do ensino de gramática em nossas escolas, então, parece estar assentado num descompasso sério entre o discurso e a prática, já que prevalece um discurso que recomenda a exclusão pura e simples do ensino gramatical na escola e, ao mesmo tempo, apresentam-se noções gramaticais aos alunos desde as séries iniciais. Recusa-se a possibilidade de fazer uma abordagem sistemática e séria da língua e mantém-se o ensino informal e silencioso de gramática tradicional.

A gramática tradicional é apresentada aos alunos não como uma teoria da língua, mas como uma descrição objetiva da própria língua. Há, na língua portuguesa, *adjetivos*, *preposições* e *partículas apassivadoras*, e isso não se discute. As propostas teóricas dos gramáticos gregos, com mais de dois mil anos de existência, são tomadas dogmaticamente e, em consequência, fora de qualquer disputa. Resta ao aluno aprender o que lhe é apresentado, mesmo quando o que lhe é apresentado não tem qualquer coerência e consistência.

Enfim, tudo o que não poderia ocorrer se nosso objetivo é a iniciação científica.

### **4. Uma disciplina voltada para o ensino da gramática?**

Meu raciocínio até aqui encaminha a sugestão de que se criem – no ensino médio em princípio – disciplinas efetivamente de iniciação científica no âmbito da matéria de Língua Portuguesa. Mas uma sugestão como essa enfrenta alguns desafios.

A Física, a Química e a Biologia, por exemplo, apresentam duas características que parecem faltar na Língua Portuguesa:

- (i) integração entre o ensino sistemático – de iniciação científica – feito no ensino médio e a iniciação informal feita no fundamental. As noções científicas

apresentadas informalmente no fundamental **decorrem** das teorias científicas que serão trabalhadas no ensino médio (ligadas à *grande ciência*). Em outras palavras, o professor do fundamental não apresenta aos alunos noções como *flogisto* (refutada por Lavoisier no final do século XVIII) ou *geração espontânea* (refutada por Pasteur em meados do século XIX).

- (ii) Existência de um corpo de conhecimentos, mais ou menos consensuais, que constituem uma espécie de *núcleo* da área. De forma geral, os físicos, os químicos e os biólogos sabem quais conteúdos devem ser abordados, como devem ser simplificadas as abordagens e que divergências teóricas é mais prudente ocultar.

Na Língua Portuguesa, a iniciação informal não decorre de teorias científicas, mas de uma doutrina gramatical desenvolvida no tempo em que tudo era constituído de *ar, água, fogo e terra*. Assim, ou a iniciação científica se submete à tradição ou terá que enfrentar o conflito entre os dois modos de apresentar a língua e suas teorias.

Da mesma forma, não temos, na linguística, um corpo de conhecimentos consensuais que poderia ser tomado como o núcleo da área.

Poderíamos propor que o ensino fundamental deixasse de apresentar noções gramaticais tradicionais no fundamental e que passasse a apresentar noções científicas informais decorrentes da *grande ciência* (como fazem a Física e a Biologia), mas as dificuldades da tarefa são evidentes. Por um lado, teríamos de enfrentar o problema da atualização dos materiais de apoio (gramáticas, dicionários, livros didáticos), todos, quase sem exceção, baseados na gramática tradicional. Por outro lado, mesmo que conseguíssemos vencer as resistências e renovássemos esse material de apoio, teríamos de enfrentar o espinhoso problema de decidir pela abordagem “científica” – dentre as inúmeras propostas teóricas que coexistem – a ser utilizada nessa renovação e na iniciação científica do ensino médio.

Não sou louco. Nem acho que podemos esperar 100 anos para ver alguma mudança na situação do ensino de Língua Portuguesa em nossas escolas. Minha proposta é outra.

Parto da constatação de que a gramática tradicional está tão arraigada em nossas escolas que fica difícil afastar-se dela. Parto também da constatação de que os linguistas

não conseguem livrar-se da gramática tradicional: continuam vendo e revendo seus conceitos, sempre partindo dela para construir suas análises e, por conta da naturalização, tentando reencontrar em suas próprias teorias exatamente os resultados obtidos pela gramática tradicional.

Eu diria ainda que a escolha da teoria em que essa “introdução à linguística” vai se concretizar é irrelevante. Importa muito mais o desenvolvimento nos alunos de um raciocínio científico sobre fenômenos linguísticos. Quem domina esse raciocínio pode facilmente entender e avaliar teorias alternativas e, por fim, optar por alguma delas. Descarto assim a ideia de que a falta de uma teoria minimamente consensual seja um impedimento decisivo para que se faça iniciação científica nos estudos de língua portuguesa.

Creio ser possível, então, fazer iniciação científica tomando como guia a teoria subjacente à gramática tradicional.

É preciso, no entanto, que a gramática seja *desnaturalizada* e que seu ensino veja criticamente as soluções teóricas adotadas pela gramática tradicional (assim como se deve fazer com todas as soluções adotadas por qualquer outra teoria). Embora seja a teoria que dirige o olhar do cientista para os fenômenos, a observação e a manipulação dos fenômenos retorna um olhar crítico sobre a teoria que, acima de tudo, não pode ser vista como um dogma.

Dessa forma, o ensino de gramática (como iniciação científica) pode ser entendido como uma investigação que, por um lado, parte da gramática tradicional e nela tem suporte teórico inicial (em harmonia com a iniciação científica “informal” corrente e com os materiais de apoio) e, por outro lado, se caracteriza como uma grande revisão crítica do que os gramáticos vêm dizendo sobre as línguas humanas há mais de vinte séculos, tornando-se um lugar ótimo para o exercício da crítica sistemática essencial à atividade científica. Não seria o caso de ensinar teorias linguísticas (ensinar esta ou aquela teoria seria, em princípio, retomar o procedimento que o ensino de gramática tradicional usa), mas o caso de envolver os estudantes num grande processo de contrastação empírica e de avaliação da consistência teórica das análises da gramática tradicional.

No fundo, essa iniciação científica baseada na gramática tradicional seria bastante semelhante ao que os linguistas, de modo geral, fazem em suas investigações empíricas e no processo de proposição de soluções teóricas.

Talvez, finalmente, precisássemos estabelecer um conjunto de fenômenos a serem abordados de modo privilegiado. Como diz Mario Perini, a geografia deve falar do Everest, mas não precisa falar do Morro do Boi. Parte de nossa tarefa seria o estabelecimento dos nossos everestes.

### **Referências.**

- Castilho, A. T. 2008. *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*, vol. II. Campinas: Editora da Unicamp.
- Borges Neto, J. 2011. Morfologia: conceitos e métodos. Lima, M.A.F.; Alves Filho, F.; Mendes da Costa, C.S.S. (orgs) *Colóquios Linguísticos e Literários: enfoques epistemológicos, metodológicos e descritivos*. Teresina: EDUFPI, p. 53-72.
- Borges Neto, J. (a sair). Flexão e Derivação: será que os tratamentos dados a esta distinção não adotam uma perspectiva enviesada? *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas: IEL/Unicamp.
- Borges Neto, J. 2012. Gramática tradicional e linguística contemporânea: continuidade ou ruptura? *Todas as Letras* 14(1), São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, p. 87-98.