

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 1996, 95 p.

**E**sta obra de Possenti fisga o leitor desde o início: o *não* expresso no título, mesmo encoberto pelos parênteses, chama a atenção e desperta a curiosidade. Afinal, devemos (ou não) ensinar gramática na escola?

A pergunta não é nova e persegue os professores principalmente depois que as aulas de Lingüística passaram a fazer parte do currículo do curso de Letras, em 1962. Para respondê-la, Possenti reúne alguns textos já publicados, trabalhos apresentados em congressos e reflexões resultantes de palestras para professores e alunos.

Quanto aos textos, revemos “Gramática e política”, publicado na *Revista Novos Estudos\_Cebrap*, em 1983, e incluído na obra de J. W. Geraldí, *O texto na sala de aula*. Com nova versão e em co-autoria com Rodolfo Ilari, esse texto foi publicado pela Secretaria da Educação como “Português e ensino de gramática”, em 1985. Em um seminário do GEL (Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo), Possenti participou de uma mesa redonda com o texto “Para um novo perfil do professor de português”.

Essa apresentação da obra mostra-nos o percurso do autor no tema, revelando um posicionamento que se foi firmando gradativamente. Refletindo sobre o tema há dez anos, o autor percebe que o interesse das pessoas por essa discussão se mantém, até porque o ensino da gramática classificatória ainda polariza a atenção nas aulas de língua materna, o que justifica a publicação desta obra.

O livro divide-se em duas partes:

- 1.) apresentação de dez teses que corroboram a posição do autor em relação ao ensino de língua materna;
- 2.) discussão de teorias lingüísticas relevantes para esse ensino.

A primeira tese proposta pelo autor lembra que a escola não pode esquecer-se de seu papel no tocante ao ensino de língua materna: ensinar o português padrão. “Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico.” (p. 17)

Lembrando que, do ponto de vista cognitivo, o falante pode dominar vários registros lingüísticos, só é difícil ensinar o português padrão a alunos das classes socioculturais desfavorecidas, cujo contingente vem aumentando desde a década de 60, quando a escola passou a acolher cada vez mais um enorme número de pessoas advindas de classes sociais sem a menor desenvoltura na modalidade lingüística prestigiada. Isso decisivamente criou uma nova realidade nas salas de aula, cada vez mais marcadamente heterogêneas do ponto de vista lingüístico, em função dos níveis socioculturais diferenciados. Essa heterogeneidade vaza para todas as outras linguagens: diferentes modelos de comportamento, diferentes concepções de mundo, diferentes escalas de valores, diferentes formas de atuação no mundo, etc. Assim, uma das formas de alcançar o domínio da norma padrão pode ser a ênfase na escrita e leitura com freqüência, também nas aulas de português. As atividades de ler e escrever devem freqüentar assiduamente a aula de língua materna, não devendo ficar apenas como tarefa extraclasse.

Essas primeiras reflexões conduzem ao raciocínio de que as crianças, mesmo aquelas com menos condições materiais, aprendem línguas e vêm para a escola com alguns procedimentos comunicativos bem-sucedidos. É mister, portanto, que o professor considere esse conhecimento prévio e não insista em ensinar aquilo que o aluno já sabe, pois isso criaria, no mínimo, uma desmotivação pela aprendizagem. Em relação a alunos já alfabetizados, devemos também ensinar apenas o que eles ainda não sabem e insistir nisso. Claro que acatar esse método implica realizar uma alteração no conteúdo programático nas várias séries, normalmente definido de forma estática e prefixada.

Outra tese do autor enfatiza que “não há línguas fáceis ou difíceis”. (p. 25) Esse difundido dogma tende a justificar o não-aprendiza-

do do português, considerada uma língua difícil. Ora, as diversas línguas são diferentes, mas não é possível dizer que umas são simples e outras complexas.

Como a Antropologia, a Lingüística já provou ser insustentável a relação entre primitivo e civilizado, o que significa que não há línguas simples e outras complexas. É preciso, apenas, que os professores divulguem essas pesquisas, pois “essa revolução copernicana, no domínio das línguas, ainda não se tornou conhecida do grande público...” (p. 26)

Esse mesmo raciocínio vale para os diversos dialetos: não há dialetos simples e outros complexos. Em conseqüência, o professor não pode adotar uma atitude de desprezo frente a registros lingüísticos de menor prestígio social.

A próxima tese explora o fato de que, no Brasil, produziu-se uma idéia de que os brasileiros não falamos bem o português, maculando a língua casta (!) que Portugal nos deu. Essa construção histórica promove um apagamento, fazendo com que nos esqueçamos de que, na verdade, “falamos mais corretamente do que pensamos” (p. 41), outro aspecto defendido pelo autor, sendo os tipos de erro bem menores do que a quantidade de erro.

Duas outras constatações do autor: “não existem línguas uniformes” (p. 33) e “não existem línguas imutáveis”. (p. 37) Um exemplo para a dinâmica das línguas é o futuro do indicativo, hoje quase sempre representado pelo verbo **ir** mais infinitivo: **vou andar**, em vez de **andarei**. Mesmo as pessoas cultas conjugam dessa maneira, prevalecendo a forma **andarei** apenas para a linguagem escrita formal. A busca de um padrão efetivamente usado na linguagem hodierna deve conduzir ao texto jornalístico ou científico.

“Haveria certamente muitas vantagens no ensino de português se a escola propusesse como padrão ideal de língua a ser atingido pelos alunos a escrita dos jornais ou dos textos científicos, ao invés de ter como modelo a literatura antiga. Falo em literatura antiga porque, na moderna, se nós a léssemos, encontraríamos muitas formas condenadas pelas gramáticas. Seria certamente ridículo que

*Resenhas.*

condenássemos alunos por não utilizarem corretamente o verbo *haver*, e depois lêssemos na aula o célebre poema de Drummond que começa assim: 'No meio do caminho tinha uma pedra/ tinha uma pedra no meio do caminho...'. Ou, mesmo que o prestígio literário do autor não seja igual ao de Drummond, seria estranho condenar um aluno por escrever (ou falar) como Chico Buarque: 'Tem dias que a gente se sente/ como quem partiu ou morreu...' (p. 41)

Outra constatação que atinge diretamente os métodos de ensino diz respeito ao processo de aquisição lingüística: as crianças aprendem a língua em situações "práticas efetivas, significativas, contextualizadas" (p. 47), nas quais é importante fazer-se entender pelo outro e entender o que o outro diz. Há uma prioridade ao caráter funcional da linguagem. Isso mostra que "(...) não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas" (p. 47), e as correções, embora presentes, não ocorrem por meio de exercícios. E novamente o autor enfatiza: "Na vida, na rua, nas casas, o que se faz é falar e ouvir. Na escola, as práticas mais relevantes serão, portanto, escrever e ler." (p. 48)

Sobre ensinar língua ou gramática, o autor refuta o argumento surrado de que é importante ensinar gramática porque os vestibulares e concursos incluem-na em suas avaliações. Seguramente, esse procedimento tem sido paulatinamente alterado e a redação vem sendo cada vez mais exigida. Além disso, se é importante saber gramática, o conhecimento dos termos técnicos talvez só interesse ao especialista. "É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada." (p. 54)

Finalmente, o autor considera que só é possível criar outras propostas de ensino de língua materna se houver uma crença e engajamento dos professores na criação de novas soluções. "Qualquer projeto que não considere como ingrediente prioritário os professores – desde que estes, por sua vez, façam o mesmo com os alunos – certamente fracassará." (p. 56)

Na segunda parte do livro, Possenti comenta alguns conceitos de gramática e relaciona-os com o ensino. O conhecimento dessas

teorias lingüísticas deve mudar a atitude dos professores em relação ao ensino de língua, eliminando preconceitos. Além disso, a apreensão dessas teorias lingüísticas é relevante porque, em alguns casos, após longa e calorosa discussão, os debatedores percebem que seus pontos de vista nascem de diferentes posicionamentos teóricos: um entende **gramática** como a prescrição da norma padrão em contraste aos outros registros lingüísticos, e o outro entende **gramática** como o estudo das estruturas da língua.

Em uma das definições, Possenti define gramática como “conjunto de regras” e afirma que “não é uma definição muito precisa, mas não é equivocada.” (p. 63) Esse conjunto de regras pode ser entendido como:

- “1. conjunto de regras que devem ser seguidas;
2. conjunto de regras que são seguidas;
3. conjunto de regras que o falante domina.” (p. 64)

No caso 1, temos as gramáticas normativas ou prescritivas. O domínio das regras por elas explicitadas visa à aquisição da variedade padrão tanto na produção oral quanto escrita. A gramática normativa faz uma representação da língua considerando as escolhas das pessoas cultas e de prestígio social, sobretudo na modalidade escrita.

O caso 2 abarca as gramáticas descritivas, que não têm preocupações normativas e procuram explicar o que as pessoas falam. Essas gramáticas norteiam o trabalho dos lingüistas, que tentam “descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas.” (p. 65)

Vale ressaltar que nas gramáticas normativas aparecem alguns tópicos descritivos, mas esses submergem por força do tom fortemente prescritivo que as conceituações carregam.

O caso 3 “refere-se a hipóteses que habilitam o falante a produzir frases ou seqüências de palavras de maneira tal que essas frases e seqüências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua.” (p. 69) Como exemplo, lembremos o **eu di**, para o preté-

*Resenhas.*

rito perfeito do indicativo do verbo **dar**, comum no processo de aquisição lingüística e resultado da analogia com outros verbos: vendi, parti, caí, escondi, fugi, etc.

Essas três acepções do termo **gramática** ampliam a noção de erro. Assim, o conceito de erro varia conforme consideremos a gramática normativa, para a qual são erros todos os desvios à norma padrão, ou a gramática descritiva, que vetaria apenas “construções que não se enquadram em qualquer das variedades da língua” (p. 80), como “esses meninas”, “um menina”, “a meninas”, etc.

Para Possenti, o trabalho com a gramática na escola, sem desprezar a gramática normativa, deve enfatizar a gramática internalizada e a gramática descritiva. Assim, a escola deve dar “prioridade absoluta para a leitura, para a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação (resumo, paráfrase, etc.)” (p. 84)

Nessa perspectiva, a escola também precisa trabalhar as variedades lingüísticas, sem retratar a língua apenas pela modalidade padrão.

“(...) é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade lingüística como uma variedade entre outras que ele ganha consciência de sua identidade lingüística e se dispõe à observação das variedades que não domina.” (p. 85-6)

O caminho indicado para capacitar o aluno na produção de textos escritos na norma padrão é a leitura freqüente. Esse percurso deve fatalmente conduzir à produção independente e crítica, sem que nenhuma das três gramáticas necessariamente seja excluída.

“O que o aluno produz reflete o que ele sabe (gramática internalizada). A comparação sem preconceito das formas é uma tarefa da gramática descritiva. E a explicitação da aceitação ou rejeição social de tais formas é uma tarefa da gramática normativa. As três podem evidentemente conviver na escola. Em especial, pode-se ensinar o padrão sem estigmatizar e humilhar o usuário de formas populares como ‘nós vai’.” (p. 90-1)

A viabilização das valiosas propostas de Possenti depende sobretudo de uma mudança dos professores ao encarar o ensino de lín-

gua materna. Sabemos da dificuldade de mudança na prática pedagógica cotidiana. Soma-se à rejeição natural pelo novo, o desconhecimento de alguns professores em relação a essas abordagens. Os dados sobre a formação dos professores, peças fundamentais na mudança do ensino, são extremamente assustadores, sobretudo se focalizarmos a situação além das regiões onde o ensino é reconhecidamente mais incentivado.

Esses tristes dados poderiam ser somados a outros: a baixíssima remuneração da categoria, o pouco incentivo à atualização do professor, o descaso político ao ensino, o desprestígio social, etc. Embora sejam todos verdadeiros, a concentração do raciocínio nesses argumentos trava a mobilização, paralisa, leva à inércia e anula a possibilidade de sonhar. Sem o sonho, essa instância que, por ser também linguagem, antecipa e instaura a realidade, mata-se a possibilidade de mudança.

A despeito das dificuldades de toda ordem, um grupo de professores e pesquisadores, como Possenti, move-se em busca de soluções para o ensino de língua. Quando mais vozes somarem-se a essas e produzirem ação, poderemos começar a reverter as dificuldades que cerceiam a atuação profissional do professor.

*Maria Helena da Nóbrega*  
*Professora de Filologia e Língua Portuguesa*  
*DLCV-FFLCH/USP*

## DEPOIMENTO

### UMA EXPERIÊNCIA NA ESCANDINÁVIA

Norma Seltzer Goldstein<sup>1</sup>

**U**m convênio entre a Universidade de Oslo e a Universidade de São Paulo previa que, em abril de 1997, um curso de Português seria ministrado por docente brasileiro naquela instituição. Convidada para a tarefa, senti-me feliz em representar a área de Filologia e Língua Portuguesa da USP na Noruega. A viagem foi ampliada para os países vizinhos, pois as Universidades de Aârhuis, na Dinamarca, e de Estocolmo, na Suécia, tinham interesse em palestras de pesquisadores de nossa universidade.

Fiquei vinte dias na instituição norueguesa e fiz rápida passagem pelas outras duas. A experiência foi muito rica, por isso creio que vale a pena relatá-la.

Devo registrar, ainda que rapidamente, o quanto Oslo é ao mesmo tempo tranqüila e cosmopolita: são elogiáveis a limpeza, o transporte público – com degraus baixos para facilitar o acesso a carrinhos de bebê e cadeiras de roda –, a justiça social; são ricos e variados os museus e espetáculos; é muito cordial a acolhida dos colegas do Instituto de Estudos Clássicos e Românicos, na estação Blinden do metrô, onde o professor visitante encontra sua mesa abastecida com diversos tipos de papel, caneta e envelope, numa sala com dois computadores, tendo ainda acesso à sala do fax e à do xerox.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo