

ENSINAR GRAMÁTICA

Flávia de Barros Carone *

— Onde é que a gente vai agora, vó?

— Lá na padaria da praça, comprar um pão gostoso.

Silêncio pensativo no banco de trás. E então:

— Perto da minha casa também tem uma padaria. Os pão lá é muito bom.

Momentos de indecisão. Ignorar ou corrigir? Compulsivamente:

— Sabe, meu querido, a gente fala assim: OS PÄES SÃO MUITO BONS. Um pão, dois PÄES. O pão é bom, os PÄES são bons.

Novo silêncio pensativo no banco de trás. E então:

— Quer dizer, vó, que PÄES é DOIS PÄO?

* * *

Não resta dúvida de que foi prematura a correção explícita da fala de uma criança de quatro anos, que fora exposta a variantes regionais, diversas da norma urbana culta. Prematura e dispensável. Só razões de ordem emocional poderiam ter suplantado o conhecimento objetivo de que a gramática da língua vai sendo absorvida e registrada pela mente, num processo paulatino e constante. O mesmo menino, hoje, passados cinco meses, é mestre em concordância verbal e nominal.

* Flávia de Barros Carone, professora de Língua Portuguesa da USP.

Para realizar essa tarefa miraculosa, a criança precisa apenas ouvir frases corretamente organizadas. Ao falar, ela acionará inconscientemente sua *memória gramatical* e produzirá uma frase de acordo com os padrões mórficos e sintáticos que já mentalizou. É bom lembrar que o cérebro humano não está tentando imitar o computador: pelo contrário, este é que foi criado à imagem e semelhança daquele — e está longe de atingir a perfeição de seu modelo.

— Pepino não parece inreal?

— Irreal.

— Por que você acha?

— Se diz assim.

— Não, por que é que você achou que pepino parece inreal? ¹

Conversando com sua mãe, o garotinho se apropria da resposta e a toma como endosso de sua observação sobre pepinos. A forma que ele usa, "inreal", demonstra sua grande competência lingüística. Ele não pensa em prefixos ou em radicais, mas conhece o valor negativo do morfema *in-* e sua distribuição, pois articulou-o corretamente, antepondo-o ao radical de um adjetivo. Em pouco tempo, incorporará ao seu repertório a variante oral *i-*, para usá-la diante de certos fonemas (*ilegítimo, imoral, irreal*). É também o caso do garoto que, ouvindo sua mãe dizer "Adoro você, sabia?", respondeu compenetrado: "Sabio." — mostrando saber uma outra coisa muito importante, que *-o* é um morfema que acumula os valores de pessoa (primeira) e número (singular). Em pouco tempo, ele já estava reservando esse morfema para o presente do indicativo, deixando de articulá-lo ao imperfeito.

Transferir para o nível da consciência aquilo que registramos e acionamos inconscientemente, desde a primeira infância, é fazer metalinguagem: é *estudar* a gramática, que nos limitávamos a *usar*.

Surge aqui outro problema, que tem gerado controvérsia entre professores: deve-se ensinar gramática na escola de 1.º grau? Como reação a um tempo em que se acumulava a cabeça dos alunos com regras de gramática, passou-se ao extremo oposto e à convicção de que a escola só deve trabalhar com leitura, interpretação e produção de textos. Quanto a esta última atividade, passou-se a valorizar apenas a criatividade (tanto se usou

esta palavra, que ela perdeu o sentido) do aluno; alguns professores chegaram mesmo a considerar abominável qualquer correção efetuada sobre o texto de seus alunos, cuja liberdade de criação estaria sendo ameaçada por uma castradora caneta vermelha. (Sugestão pedagógica entre parênteses: por que não usar lápis para corrigir?)

Voltemos ao bom senso. Fazer o aluno tomar consciência de uma norma gramatical não viola sua liberdade; pelo contrário, só pode fortalecer sua capacidade de expressar o pensamento. O problema não é de conteúdo, mas de metodologia: *como e quando* ensinar gramática. Não digamos "ensinar", mas levar o aluno a perceber como funciona esse instrumento de comunicação que é a sua língua.

Quanto à primeira questão, lembremos que essa conscientização não é um ponto de partida, mas um ponto de chegada. Vejamos um exemplo: depois de observar numerosas vezes, em vários textos de diferente natureza, o fenômeno da similitude formal que se instala entre adjetivo e substantivo, o aluno da escola de 1.º grau pode ser levado a concluir, por si mesmo, que essas palavras se harmonizam, se ajustam, combinam — ou que outro nome ele queira dar ao fato. Mais um passo, e ele poderá nomear o fenômeno da concordância nominal e formular uma regra que a sintetize.

Afinal, as regras não passam de generalizações obtidas a partir de fatos constatados N vezes. Esse encaminhamento para a generalização obedece a uma necessidade da inteligência humana: passar do concreto ao abstrato, da descrição para a classificação. Sem isso, os entomologistas estariam caindo em êxtase diante das seis patas de cada formiga que encontrassem, incapazes de dizer: "Eis um inseto!"

O segundo problema está imbricado no primeiro: é decidir qual o momento adequado para abordar este ou aquele aspecto da gramática da língua. Certas variáveis interferem na procura de soluções: o grau de adiantamento da classe, a receptividade dos alunos, seu preparo anterior, a sensibilidade do professor em face do material humano com que está lidando. O importante é obedecer a uma escala, a uma gradação das dificuldades.

Não é possível, neste espaço, analisar todo um plano esboçado para propor essa gradação. Mas não quero deixar de mencionar o lamentável engano de ensinar sintaxe na escola de

1.º grau. De todos os aspectos da língua, a sintaxe é o mais abstrato, diz respeito às relações que se estabelecem entre as partes, não às partes em si. Ora, exigir das crianças que mergulhem de cabeça na abstração pura, numa fase em que operam de preferência com o concreto, é humilhá-las e fazê-las odiar para sempre a sintaxe toda — e, de roldão, o professor que as submeteu à tortura.

Acredito que, no 1.º grau, esse estudo deveria limitar-se ao reconhecimento da relação sintática entre partes que a manifestam, que a concretizam por meio da concordância. Estaria aí o laço mais evidente que une a morfologia à sintaxe, tornando "palpável" aquela relação.

Se os teóricos discutem os limites entre adjunto adnominal e complemento nominal, ou, em certos casos, entre objeto indireto e adjunto adverbial, como querer que a garotada de oitava série identifique cada função? Basta que lhes apareça um substantivo provido de preposição, e os meninos logo diagnosticam: "Objeto indireto!" — o que sempre me faz lembrar aquela história, não sei se verdadeira, de um estudante de medicina em exame oral de biologia. O professor apresenta-lhe um bicho e pergunta o que é. "É um besouro", classifica o aluno. "Como você sabe?", continua o professor. "Olha só o jeito dele", esclarece o aluno definitivamente.

É isso aí: um jeito de objeto indireto. E a sintaxe, armação rica e fascinante da estrutura da língua, fica reduzida a um conjunto de denominações, que serão usadas aleatoriamente.

Resta ainda uma pergunta: estudar gramática *para quê?*

Não reconhecer nos alunos a capacidade de conscientizar as normas da língua, uma vez que se atenda ao *como* e ao *quando*, é menosprezar-lhes a inteligência. E uma das tarefas do professor, parece-me, é criar circunstâncias propícias para que a inteligência desabroche e se aperfeiçoe.

Em último lugar, mas não menos importante: lembremos a necessidade social que tem o cidadão de compreender textos, orais ou escritos, elaborados em alto nível de correção gramatical; e também de se fazer entender, no mesmo nível, por qualquer pessoa deste país ou de outro. Os que pretendem estar respeitando a fala das camadas mais carentes da sociedade, não lhes corrigindo os textos, praticam um falso liberalismo: na

verdade, estão mantendo essas pessoas à margem dos centros de decisão, barrando-lhes o acesso à norma culta, que se transforma, então, em instrumento de opressão e poder.

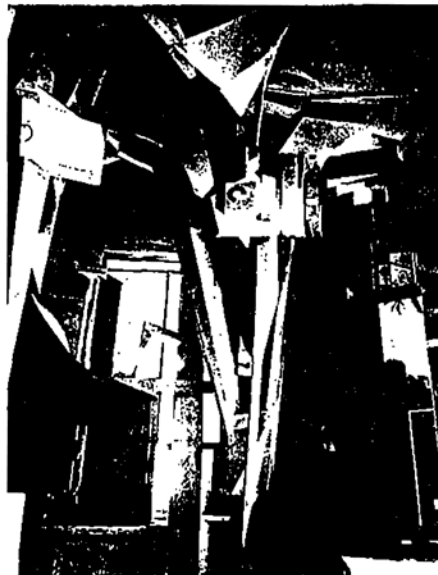


Foto Schwab, Correio da Manhã, 11/2/72

1. Clarice Lispector — "Come, meu filho". In Revista SENHOR (s.n.t.)

Leituras indicadas:

BECHARA, Evanildo — *Ensino da gramática: Opressão? Liberdade?* São Paulo, Ática, 1985.

CAMPBELL, Robin e WALES, Roger — "O estudo da Aquisição da Linguagem". In *Novos horizontes em lingüística*. John Lyons (organizador). São Paulo, Cultrix e EDUSP, 1976.

ENSINO DE GRAMÁTICA E ENSINO DE LITERATURA

A Propósito do Texto de Lígia Chiappini Moraes Leite *

Haquira Osakabe **

O texto de Lígia Chiappini suscita duas discussões fundamentais:

- a — o lugar da constituição do sujeito do discurso no ensino sistemático da língua materna;
- b — o lugar do fenômeno literário dentro das práticas de constituição do mesmo sujeito.

Essas duas discussões, entrelaçadas na formulação da autora, têm de ser revistas separadamente no plano de suas implicações de raiz. Começemos pela primeira discussão.

A noção de sujeito do discurso no texto em questão tem um caráter eminentemente ético na sua oposição a atos, por assim dizer, falsos de linguagem em que o enunciador rediz um discurso alheio. Ser sujeito do discurso seria conferir a cada enunciado produzido a relevância identificadora que lhe dá tanto um papel substantivo no contexto em que é produzido quanto confere uma identidade específica ao seu enunciador. Em outros termos, o discurso assim produzido seria original e único na sua relação com o contexto e com o interlocutor. A ética subjacente a essa formulação reside no fato simples e óbvio de que o destino do homem é cumprir-se na sua singularidade, e de que lhe compete, na medida de seu próprio destino, uma

* "Gramática e Literatura: desencontros e esperanças" foi publicado na revista *Linha d'Água* n.º 4, 1986.

** Professor de Literatura Portuguesa da UNICAMP.