

ROSÂNGELA BORGES LIMA  
ELIANA AMARANTE DE MENDONÇA MENDES  
organizadoras

**I SEMANA  
DE ESTUDOS DE  
LÍNGUA  
PORTUGUESA  
ANAIS**

**VOL. II**

**8 a 12 de novembro de 1993**

**APOIO: CENTRO DE EXTENSÃO DA FALE/UFMG  
SIND-UTE**

Belo Horizonte  
FALE/UFMG  
1995

**Diretora da Faculdade de Letras**

*Profa. Rosângela Borges Lima*

**Vice-Diretora**

*Profa. Prosolina Alves Marra*

**Chefe do Departamento**

*Prof. José Américo de Miranda Barros*

**Comissão de Publicações do Depto. de Letras Vernáculas**

*Profa. Sônia Maria de Melo Queiroz*

*Profa. Lucia Castello Branco*

*Profa. Leda Maria Martins*

*Prof. José Fernandes Vilela*

**Projeto Gráfico da Capa**

*Glória Campos*

**Composição**

*Rodrigo Braga Lara*

*Jorge Luiz de Oliveira Munhoz*

**ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA**

*Departamento de Letras Vernáculas da FALE/UFMG*

*Faculdade de Letras da UFMG*

*Av. Antônio Carlos, 6627 - Sala 4049*

*31270-901 - Belo Horizonte - Minas Gerais - BRASIL*

*Fone: (031) 448-5127 e 448-3128*

*Fax. (031) 448-5120*

*Em memória de  
Anna Maria Viegas  
inesquecível colega  
exemplo de inteligência  
e sensibilidade.*

# APRESENTAÇÃO

De 8 a 12 de novembro de 1993, o Setor de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Vernáculas da FALE/UFMG promoveu a sua I Semana de Estudos de Língua Portuguesa que balizou os seguintes temas: 1) O perfil atual do professor de Português; 2) Por que ensinar gramática? 3) O movimento da produção do sentido; 4) As contribuições da lingüística ao ensino de Português.

A realização desse evento veio satisfazer uma antiga aspiração dos docentes de Língua Portuguesa em promover o intercâmbio de experiências entre os pesquisadores da FALE e em difundir a nossa pesquisa entre os docentes de 1º e 2º graus, almejando, dessa forma, a melhoria do ensino nas escolas.

O grande interesse manifestado pelo evento e a alta qualidade dos trabalhos apresentados confirmam a importância de encontros como esse para refletirmos sobre a situação do ensino e dos estudos de língua portuguesa. Esperamos, portanto, que essa Semana de Estudos tenha sido a primeira de uma numerosa série.

Finalmente queremos agradecer ao SIND-UTE e ao CENEX/FALE pelo inestimável apoio ao evento e ao atual chefe do Departamento, Prof. José Américo de Miranda Barros, pelo apoio à publicação destes anais.

Belo Horizonte, 24 de abril de 1995.

A comissão organizadora do evento:  
Profa. Eliana Amarante de Mendonça Mendes  
Profa. Laura Beatriz Fonseca de Almeida  
Prof. Luiz Carlos de Assis Rocha  
Profa. Maria de Nazaré Serra Silva e Guimarães  
Profa. Regina Lúcia Péret Dell'Isola  
Profa. Rosângela Borges Lima

I SEMANA DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA  
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG

08 A 12 DE NOVEMBRO DE 1993.

08/11 - Palestras: O perfil atual do professor de Português

09:30h - Palestrante: Profa. Clara Grimaldi Eleazaro

20:40h - Palestrante: Profa. Maria da Graça F. Costa Val

09/11 - Mesas-redondas: Porque ensinar gramática?

08:30h - Participantes: Prof Antônio de Abreu Rocha

Prof. Luiz Carlos de Assis Rocha

Prof. Mário Alberto Perini

19:30h - Participantes: Profa. Júnia Maria Campas

Profa. Maria Nazaré S.S. Guimarães

10/11 - Comunicações: às 08:30 e às 19:30h.

11/11 - Mesas-redondas: O movimento de produção de sentido

08.30h - Participantes: Profa. Laura B. F. de Almeida

Profa. Marildes Marinho Miranda

Profa. Maria Helena A.R. Starling

19:30h - Participantes: Prof. Hugo Mari

Profa. Vera Lúcia Casanova

Profa. Maria das Graças R. Paulino

Profa. Maria Dirce do Val

12/11 - Palestras: As contribuições da Lingüística ao ensino de Português

08:30h - Palestrante: Prof. Mike Dillinger

19:30h - Palestrante: Profa. Anilce Maria Simões



# SUMÁRIO

## MESA-REDONDA

<b>Por que Gramática</b> _____	8
Antônio de Abreu Rocha	
<b>Por que Ensinar Gramática</b> _____	16
Luiz Carlos de Assis Rocha	
<b>Por que Ensinar Gramática</b> _____	28
Júnia Maria Campas Passos	
<b>Por que Ensinar Gramática</b> _____	31
José Fernandes Vilela	
<b>Por que Ensinar Gramática</b> _____	35
Maria de Nazaré Serra Silva e Guimarães	

## COMUNICAÇÕES

<b>Da Metáfora ao Mito</b> _____	42
Anna Maria Viegas	
<b>O Perfil do Curso de Português para Estrangeiros na UFMG</b> _____	48
Regina Lúcia Péret Dell'Isola	
<b>Produção de Textos no 1º e 2º Graus - a Necessidade de Separar o Português Padrão do Português Literário</b> _____	52
Vanderléa Martins da Rocha	

# **MESAS-REDONDAS**

# Por que Gramática?

*Antônio de Abreu Rocha*

*(UFMG)*

Se me permitisse parafrasear **Antônio Vieira**, creio que minha resposta à indagação seria esta:

Eu, senhores, razões lingüísticas nunca as soube. E lto e as sei muito menos. Mas por obedecer, direi toscamente o que me parece: digo que menos mal será saber do que não saber! E que mais difícil será aprender a língua sem saber gramática do que sabendo...

Na verdade, nesse quase meio séctilo de estudo sacrificado da LÍNGUA PORTUGUESA, não me lembra ter ouvido alguém se queixando de saber gramática... Muitos porém vi lamentar a falta de conhecimento dessa antiga forma de dominar a língua!

Não deixa de ser auspicioso. Há dias a Academia Brasileira de “letras” elegeu para seu membro um simples **escritor**! Não é então grande mudança? Um escritor para a Academia Brasileira de... Letras! Pois então. A Faculdade de Letras está propondo “Por que Gramática?” Pois não foi a pujança, o “som alto e sublimado”, o “estilo grandiloquo e corrente” da bem amada Língua Portuguesa a razão principal da feliz criação da Faculdade de Letras? E os criadores da Faculdade Nacional de Filosofia, a mãe, a matriz de todas as outras? Não foi criada pelo prestígio, a competência, a sabedoria também dos gramáticos?

Saber Gramática sempre foi importante.

Assim como para ser cantor é necessário ter boa voz, para falar e escrever bem é preciso conhecer a língua. Conhecer a língua não é só ter boa prosa. O conhecimento abrange um campo mais vasto. Requer meios, boa orientação, muito esforço, disciplina, leitura mais leitura, e dá-lhe estudo.

A Gramática é um desses instrumentos indispensáveis. No ensino, naturalmente, há de ser uma gramática prática o quanto possível, renovada sempre, simplificada, com perspectiva científica. A nomenclatura gramatical tem de ser a que desejou **Serafim da Silva Neto**: “a que melhor põe de manifesto o fato”.

Antes da Nova Nomenclatura Gramatical Brasileira, de 1959, os examinadores de Vestibular penavam na prova oral. Vinham-nos alunos de diferentes professores, cada qual com uma denominação para o mesmo fato gramatical. Aliás, o pobre do **sujeito** (o gramatical!) tinha oito adjetivos, oito qualidades de sujeito (na gramática de Eduardo Carlos Pereira, por exemplo). Foi preciso, em boa hora, simplificar e unificar oficialmente a nomenclatura.

Ademais, designava-se, por exemplo, nosso simples **agente da passiva** por **complemento terminativo de causa eficiente**. E como ensinar ao menino de 1º grau o conteúdo e o significado filosófico da imponente nomenclatura? Mas, agora, o que há?

– Por que Gramática?

Para conhecer a língua. A Gramática é o meio e não o fim. Instrumento para se alcançar o domínio do idioma que se quer conhecer. Sem demasia.

Houve o tempo do **Gramaticismo**. Tudo era gramática. Considera-se que o professor Cândido de Figueiredo, gramático português, tenha liderado essa posição exagerada. Tanto que um de seus livros de polêmica gramatical chamava-se “Combate sem Sangue”! Um pequenino deslize de concordância ou regência era motivo para um suculento artigo condenatório. Escrever no jornal chegava a ser um perigo...

Aqui no Brasil, **Constâncio Alves** e **Carlos de Laet**, por exemplo, fizeram debate público agressivo em torno de disfarçadas poeiras gramaticais. O Professor **Ernesto Carneiro Ribeiro** trava discussão histórica com o discípulo ilustre Rui Barbosa por causa da redação do Código Civil. Em consequência, **Rui** desovou uma “**Réplica**” com

440 páginas e levou de troco uma “**Tréplica**” do mestre com 650 páginas de saber filosófico com formato avantajado, um tijolo...

Já em pleno Modernismo, veio uma época de arengas conhecidas por **gramatiquices**. Eram então os concursos da DASP, durante a Ditadura Vargas. Nesses concursos – aliás de honrosa memória – o candidato tinha de dizer na prova que **caixote** era diminutivo de **caixa**; **portão** aumentativo de **porta**; **pontilhão**, diminutivo de **ponte**. Era muito importante saber que a pessoa nascida em Jerusalém vem a ser **hierosolimitano**, ou que o **leonino** nasce na Floresta-dos-Leões. Claro que muitos **pastéis** pequenos são **pasteizinhos** (levando o “s” para o final da palavra, recomendava o Professor).

Deixo claro nessa introdução que o ensino de gramática faz parte de nossa tradição escolar. Por outro lado, o conhecimento dessa disciplina sempre representou inquestionável prestígio social. Pessoas da família do Professor **Celso Cunha** me contaram que ele, ao se formar em direito, recebeu do pai, o ilustre Dr. **Tristão da Cunha** (Deputado, Senador, Secretário), este conselho prático e incisivo:

– Agora, meu filho, trate de estudar Português. Neste país mede-se a cultura da pessoa pelo o que ela sabe de **gramática**!

E Celso Cunha foi... Naquele tempo conselho de pai valia!

É inegável que os Gramáticos brasileiros e portugueses têm sido pessoas socialmente respeitadas. O Professor Antenor Nascentes, em certa oportunidade, foi recebido no aeroporto da Pampulha por representante do Governador e hospedado por conta do governo do estado. Não significa evidentemente que todas as gramáticas, isto é, todos os livros de gramática sejam bons. Muitos não o são.

A Gramática, a gramática da língua, sempre boa e indispensável, é “o estudo sistemático dos elementos constitutivos de uma língua: sons, formas, palavras, procedimentos” – Marouzeau, J. – *Léxique de la terminologie linguistique, français, allemand, anglais*, 3<sup>o</sup>, Paris, Paul Guethner, 1951, 103.

Procuro manter o sentido prático que escolhi para este trabalho, e, com o maior cuidado, fujo de me meter em conceitos técnicos da jovem mas já muito desenvolvida Ciência Lingüística. Costumo ter como freio a advertência de Vieira: sair de minha seara e meter-me na dos outros representava risco muito grande de me perder nela...

Ler, estudar os livros de gramática também não deve representar sacrifício para ninguém. O Acadêmico AZORÍN, citado por **Martin Afonso** – Gramática, 1968 – aconselha docemente do alto de sua experiência: “Não desdenhemos em absoluto da Gramática, leiamo-la com cuidado, leiamo-la como uma distração. A Gramática é divertida. Com esse cuidado que recomendo aos jovens eu a leio agora, quando já não sou jovem”.

Por mim, tão somente professor do idioma nacional de meu país, profano – no dizer de Rui Barbosa – profano em línguas estrangeiras, ousou observar que não entendo o método tão na moda de aprender a língua sem gramática. Arrepiam, aliás, a gramática. Tudo bem. É lá com eles. Em todo caso, falar a língua é uma coisa. Nosso problema é saber a língua. Conhecer-lhe os meandros, a riqueza, os fundamentos. O idioma sem a gramática pode até ser bem falado, por que na verdade, já está com ela. Mas estudar a língua sem estudar a Gramática talvez seja o mesmo que gostar do vinho sem nunca ter visto o cacho de uvas! É não saber se a palavra vem do Grego ou se vai para a Catalunha...

“As Gramáticas escolares – diz Bernard Pottier, Gram. do Español, 5 – são normativas, dão regras, seletivas, que só refletem a língua acadêmica. Mas uma língua é viva, e se modifica porque é falada.”

Quem estuda a gramática da língua tem de estar sintonizado com a força vital de evolução da linguagem. Ter consciência dos diversos aspectos, as diversas modalidades da linguagem. Cada grupo social tem seu modo de falar. Por isso, a linguagem classifica socialmente o indivíduo. E mais ainda: eis como importa falar bem para se classificar na sociedade, A linguagem elegante carrega prestígio social. E facilita a comunicação.

Todos os modos de falar apoiam-se, de um modo ou de outro, na substância da língua corrente, que se renova e enriquece constantemente. Aí é que entra o nosso papel. Conforme escreveu **J. Vendryès** (da Escola Parisiense de Meillet) – devemos ao esforço conjugado dos gramáticos e dos escritores o nosso idioma tal como o aprendemos na escola. (Le langage, 323.)

A vida da linguagem está intimamente ligada ao comportamento social. Ao mesmo tempo, a língua é instrumento de expressão da cultura da mesma sociedade. Professores e escritores não temos de aceitar de mãos beijadas todas as formas emergentes das transformações sociais e também não as podemos recusar, senão peneirá-las.

Creio que a acertada contribuição do Gramático, digamos do Professor do Idioma, é a prudente e necessária seleção que, de consciência, tenta fazer. De um lado acolhemos as formas lingüísticas, as criações que enriquecem o idioma; de outra parte, recusamos com energia as invenções mequetrefes que enfraquecem, empobrecem a língua. Tenhamos cuidado profissional, responsável, com modismos de mau gosto que vão invadindo, por amor de indesejável despreparo, as construções naturais do dia-a-dia. Por causa da prudência de ser breve, menciono apenas dois pequenos e muito conhecidos exemplos. Um deles é a repetida, teimosa, vazia e desnecessária expressão “a nível de”. Vem sempre no lugar de outras formas melhores, consagradas, mais simples e mais significativas, ou simplesmente se coloca desnecessariamente, sem qualquer conteúdo expressivo: é só tirar fora.

Outro caso fácil de lembrar é uma tal preposição “de” que se põe como uma pedra entre o verbo e seu complemento, geralmente objeto diretíssimo! Arcaísmo às vezes, sem qualquer explicação noutras, em todas despicienda... Todos adotam o vício, só porque vem do hábito de muito ilustre líder político – muito esclarecido, muito bem preparado, muito competente, creio que muito digno, mas muito ignorante de gramática: “entendo de que o país deve de mudar,

companheiros!” No segundo exemplo trata-se de locução verbal que, no período arcaico, tinha a partícula **de**.

Na altura, como dizem os portugueses de lá, consideramos o seguinte: quanto ao Político, estou com ele quando justamente protesta: “a Sociedade não tem o direito de exigir de mim a correção gramatical que ela me sonogou, não me deu oportunidade de aprender.” Tudo bem. É isso mesmo.

Quanto aos seguidores, vá lá que comecem a repetir a forma que estão ouvindo. Mas entre estes seguidores não devem estar os que são ou vão ser professores de português. Devem ao contrário falar corretamente, sem a malsinada preposição “de” e devem mais, na escola, corrigir seus alunos. Porque a invenção não é aceitável: não se trata de renovação, mas de defeito.

“São formas **corretas** de dizer aquelas aceitas e usadas pelos grupos mais cultos da sociedade. **Correção** quer dizer prestígio social de cultura.” (Alonso, Amado – e Ureña, Pedro Henriquez – Gram. Castellana, 16<sup>a</sup>, Lozada, B. Aires, 1958, I, 58.)

Sem correr, mas bem depressa, mencionemos a propósito do que é correto e incorreto em linguagem, pelo menos: primeiro, um resumo da lição de **Mansur Guérios**: para pessoas sem instrução, correto é apenas o que é claro; o essencial é a clareza. Para as pessoas instruídas, é correto o que é, além de claro, belo. São essenciais a clareza e a beleza. Por comodidade didática, adotei por meu tempo o seguinte conceito de correção: certa é a forma lingüística aceita e consagrada pela língua corrente (a linguagem comumente usada pela camada instruída, sem intenção artística); e, por cautela de professor, acrescento: depois de fixada pelo uso da língua literária contemporânea.

Como quer que seja, o ensino e o estudo da Gramática estão ligados aos critérios da correção de linguagem. A propósito, diz na introdução de sua importante Gramática a **Real Academia Española**: “Gramática é arte de falar e escrever corretamente. Propõe-se,

portanto, ensinar a conhecer o valor e a função das palavras, o modo de formar com elas orações e o de pronunciá-las”. (9<sup>a</sup>, 1931, 7.)

Até na história dos povos tem pesado a palavra correta e bem empregada. No século XVI, a comunidade lusitana foi imortalizada pela palavra poética vigorosa de **Luís de Camões**. No século XVII, **Antônio Vieira** marcou daqui mesmo a História Luso-Brasileira, com a oratória avassaladora. **Vieira** é um daqueles escritores, provavelmente o maior dos nossos, que só precisou do **estilo** para construir as **idéias**, para dar a elas forma e corpo. E tão corretamente maneja a língua que o crítico **Mendes dos Remédios** pôde dizer: “Camões e Vieira são a Língua Portuguesa: um, a sintaxe (Vieira); outro, o vocabulário (Camões)”.

Nos séculos seguintes, quantos escritores e oradores cultivaram, cultuaram, respeitaram, trataram bem, engrandeceram, enriqueceram a Língua Portuguesa, e se renderam à elegância gramatical de seu idioma.

Permitam-me a menção ao maior de todos daqui, **Machado de Assis**, para poder concluir a observação crítica agora mesmo dirigida a Antônio Vieira. Se Vieira só necessitava do estilo para dar forma às **idéias**, Machado de Assis somente precisou das idéias para suporte do **estilo** – o mais bem construído de todos. (Essa colocação de **estilo** e **idéias** eu a ouvi do saudoso intelectual Merquior, José Guilherme.)

Ninguém põe em dúvida o valor da elegância gramatical.

Todos sabemos que a irreverência de **Monteiro Lobato** produziu agudas ironias contra os gramáticos. Sem nunca porém desdenhar da Gramática. O Conto “O Colocador dos Pronomes” é um verdadeiro libelo do gramaticismo, à ranzinze dos gramáticos. No romance “O Presidente Negro”, os gramáticos são igualmente aferroados. O “código das Raças”, na sociedade americana do ano 2.228, elimina as categorias sociais que perturbam a espécie humana. Entre vigaristas, prostitutas, morféticos, corruptores – estão os gramáticos...

Pois numa carta de 1.943, Lobato fala categoricamente a favor da correção gramatical. Diz assim: “As palavras são portuguesas, mas enfileirar palavras portuguesas sem a ordem e a elegância gramatical não produz Língua Portuguesa”.(17, 121.)

Finalmente, se temos falado de Machado de Assis, vai uma pequenina notícia do humor também fino de **Eça de Queiroz**, outro modelo documentado de Gramática Tradicional Portuguesa: “Um homem só deve falar, com impecável segurança e pureza, a língua de sua terra; – todas as outras as deve falar mal, orgulhosamente mal, com acento chato e falso, que denuncia o estrangeiro. Na língua verdadeiramente reside a nacionalidade. (...) Por isso o poliglota nunca é patriota.” (Apud José Marques da Cruz, Português Prático – Gramática, 20.)

E encerramos com palavras suaves, doces, do grande gramático luso-brasileiro José Marques da Cruz:

*A língua portuguesa é o espelho da alma do nosso povo: forte e meiga. Tem rudeza e meiguice raciais: – a rudeza do celta e a meiguice do ibero. (Português Prático, 21.)*

# Por que Ensinar Gramática?

*Luiz Carlos de Assis Rocha*

*(UFMG)*

## 1. INTRODUÇÃO

A primeira questão que gostaríamos de colocar com relação à gramática é a seguinte: o seu ensino não seria apenas uma tradição que vem acompanhando o estudo da língua materna através dos séculos? É preciso considerar que há tradições salutares, que devem ser conservadas, como a comemoração do Natal, da Páscoa, o culto aos heróis nacionais, etc. Por outro lado, há tradições que devem ser rompidas, extirpadas do convívio social, como, por exemplo, a Farra do Boi em Santa Catarina, o papel subalterno da mulher na sociedade e... o estudo da gramática no 1º grau. Neste trabalho pretendemos demonstrar que o ensino da gramática – seja ela normativa, descritiva, internalizada, histórica, gerativa, etc. – é, não só inadequado, como também prejudicial aos alunos do 1º grau.

## 2. SABER PORTUGUÊS E SABER GRAMÁTICA: DUAS ATIVIDADES DISTINTAS

### 2.1 Saber português

Ensina-se português no 1º grau com dois objetivos básicos:

1º – Capacitar o aluno a ler e a escrever um texto em português-padrão; 2º – Desenvolver no aluno a sua capacidade criadora, tendo como meio de expressão a língua portuguesa. Falaremos a respeito do segundo objetivo linhas adiante. Por enquanto, vamos nos fixar no primeiro. Saber Português, a nível de 1º grau, é a capacidade que tem o aluno de ler e escrever um texto em português-padrão. Entende-se por português-padrão o tipo de texto que é usado na linguagem

informativa contemporânea (jornais, revistas, livros de não-ficção, artigos, manuais de instrução, etc.)

Saber português – no sentido apontado acima – e saber gramática são duas atividades distintas. Vamos tentar colocar alguns argumentos em favor dessa posição.

em primeiro lugar, é possível encontrar alunos de 1º grau – principalmente nas séries finais – que escrevem satisfatoriamente, sem saber gramática. Essa parece ser uma constatação óbvia. Na verdade, são raras as pessoas que sabem gramática, mesmo que escrevam bem. Por outro lado, tudo indica, com relação aos alunos que não escrevem satisfatoriamente, que a sua deficiência não está relacionada com o fato de não saberem gramática. Trata-se de uma deficiência geral, que se constata em todas as disciplinas. O aluno escreve mal, não é porque não sabe gramática, mas porque ou é deficiente em tudo ou não tem treino específico para isso.

Podemos resumir a questão do seguinte modo: se o aluno escreve mal, não serão as aulas de gramática que melhorarão seu desempenho. Se ele escreve bem, qual seria a utilidade dessas aulas?

Repetimos, portanto, que saber português e saber gramática são duas atividades distintas.

## 2.2 Saber gramática

Saber gramática, a nível de 1º grau, é saber o que é sujeito, predicado, complemento, é saber classificar as palavras, as orações, etc.

É necessário, no entanto, fazer a distinção entre saber gramática, do modo como vem sendo feito pela maioria dos nossos alunos, ou seja, através de simples “decoreba” e “saber” gramática de fato, o que significa vivenciar a gramática através de reflexões lingüísticas mais profundas e ter a capacidade de participar de discussões sobre questões gramaticais. Com isso estamos querendo dizer que **saber** não significa decorar, não se trata de ter rima “aulinha” sobre

classificação das orações algumas horas antes da prova de português, sendo que, algumas horas depois, o aluno já terá se esquecido de tudo outra vez. Saber é **vivenciar**, é **viver**, é **participar**, é entender, por exemplo, como as leis da física interferem no nosso cotidiano, é ter uma noção geográfica do espaço que nos cerca, é incorporar à nossa visão do mundo o significado dos principais movimentos da História, é poder elucubrar sobre questões matemáticas. Ora, nenhum aluno **vive** ou **vivencia** as regras gramaticais, mas apenas as decora para fazer prova.

Acrescente-se a isso o fato de que a reflexão lingüística é, por natureza, uma atividade extremamente difícil, complexa e profunda, inadequada para indivíduos com pouca idade, porque requer um alto grau de abstração. Mesmo para adultos esclarecidos, às vezes é difícil explicar por que se estuda lingüística. Um exame superficial das gramáticas vai nos mostrar que certos conceitos, que à primeira vista parecem ser simples e incontroversos, são muitas vezes os que apresentam maiores contradições. É o caso, por exemplo, do conceito de sujeito, de substantivo, de adjetivo, de flexão, de palavra, de locução verbal, etc. Para nos convenceremos da floresta de controvérsias que é a Gramática Tradicional, basta ler o livro de Amini Boainain Haury – **Da necessidade de uma Gramática-Padrão da Língua Portuguesa** (Ática, 1983).

Além dos problemas que acabamos de citar, é preciso considerar que há ainda outros fatores que impedem o desenvolvimento de uma gramática racional e descompromissada, a nível de 1º grau. Citaremos apenas alguns.

a - O prestígio da Gramática Tradicional, que, apesar do seu conservadorismo e da sua irracionalidade, é tida como uma verdadeira Bíblia para os alunos e para as pessoas de um modo em geral.

b - A existência da NGB, que funciona como uma camisa de força, inibindo assim a possibilidade de novas pesquisas.

c - O receio do professor de português de suprimir o ensino da gramática conseqüente surgimento da inevitável pergunta: “– Mas o que é que se vai ensinar no seu lugar?”

d - A influência maléfica dos concursos públicos, que costumam exigir de seus candidatos verdadeiras preciosidades de **non-sense** e de cultura inútil (como se os concursos públicos é que devessem determinar o que deveria ser dado nas escolas e, não, o contrário).

e - A pressão das famílias e da comunidade, no sentido de que “os alunos têm que saber gramática para saber português”.

Voltando à idéia, há pouco ventilada, de que a reflexão gramatical é uma atividade extremamente complexa a nível de 1º grau, permitimo-nos fazer uma comparação para melhor compreender o problema. Uma pessoa poderá ser excelente jardineiro através de dois expedientes: treinamento e prática. Um bom jardineiro não precisa saber botânica. A nossa opinião é a de que, para se saber português, não há necessidade de se aprender gramática. Assim como há ótimos jardineiros sem saber botânica, também há ótimos redatores que não sabem gramática. Ambos, no entanto, precisam passar por um treinamento e por uma prática. Sobre isso, falaremos no item 5 do nosso trabalho.

### **3. HAVERIA UTILIDADE EM SE ESTUDAR GRAMÁTICA?**

Há alguns estudiosos que, embora reconheçam que saber português e saber gramática sejam duas atividades distintas, mesmo assim insistem na idéia de que a gramática deve ser, de alguma forma, ensinada nas escolas, por motivos que passamos a expor e que vamos tentar rebater.

Algumas pessoas afirmam que a gramática é útil no 1º grau, porque leva o aluno a desenvolver o seu raciocínio, o seu pensamento lógico, a sua capacidade de induzir, deduzir, comparar, concluir, abstrair etc. Consideramos essa posição equivocada, por vários motivos. Vamos, porém, atermo-nos ao essencial: a língua deve ser considerada como

um meio e não como um fim. No 1º grau o importante é levar o aluno a ler e a escrever adequadamente. A atividade de comparar, deduzir, induzir, concluir, etc., deve ser feita – e efetivamente tem sido feita – com os objetos de estudo de outras disciplinas, como as ciências naturais, a matemática, a geografia, a história, etc. Para o desenvolvimento do pensamento lógico, o estudo da matemática é inegavelmente melhor do que o estudo da gramática. Melhor ainda para essa finalidade é o jogo de xadrez, o uso do computador e do *video-game*, a leitura de textos e de livros, a participação em debates sobre filmes, peças de teatro, etc.

Certas pessoas afirmam que o estudo da gramática é necessário, porque há alguns termos gramaticais que se aprendem na escola e que são usados no dia-a-dia, sendo, portanto, úteis para toda a vida. São palavras como: sentença, frase, oração, palavra, singular, plural, masculino, feminino, verbo, adjetivo, sinônimo, antônimo, coletivo, etc. Em primeiro lugar, é preciso considerar que essas palavras não são em tão grande número, como se poderia pensar. Em decorrência disso, pode-se perguntar: – justifica-se estudar anos e anos de gramática na escola – roubando o tempo de outras atividades mais importantes – com o intuito de se aprenderem algumas poucas palavras que serão usadas no dia-a-dia. Tudo indica que a resposta é negativa. Em segundo lugar, há certas palavras, ou noções, que pertencem ao domínio comum, ou seja, não há a necessidade de que a criança passe pelos bancos escolares para incorporá-las ao seu léxico. A mãe não precisa esperar que o filho entre para a escola para lhe dizer: “– Meu filho, não diga mais essa palavra!” ou “– Que frase mais linda é essa!”

Há uma boa parte dos professores de português que é partidária da seguinte posição: o ensino da gramática deve se limitar a certas noções básicas, essenciais, para que o aluno saiba um mínimo de gramática. Já consideramos anteriormente essa posição equivocada, porque não vemos utilidade em se aprender gramática, mesmo que seja “só o essencial”. Além disso, é muito difícil definir o que vem a ser esse “essencial”. Há porém uma consequência mais grave nessa

posição. Dá-se o que temos chamado em nossas aulas de “efeito arrastão”, que se caracteriza pelo seguinte: suponhamos que um professor considere que a noção de sujeito seja essencial para o estudo de português. Ao ensinar o que é sujeito, o professor precisará ensinar também o que é predicado. Acontece que algum aluno poderá perguntar se toda oração tem sujeito. Em vista disso, o professor dirá que não, que há orações sem sujeito. Em consequência disso, o professor se sentirá na obrigação de falar em sujeito indeterminado, sujeito oculto, sujeito posposto, e assim por diante. Aproveitando o “embalo”, para não perder a caminhada, o professor poderá falar em predicado nominal, verbal e verbo-nominal; em verbo intransitivo, transitivo direto, transitivo indireto, etc. Quanto o professor der conta de si, já estará no fim do semestre, ou no fim do ano, e ele não terá ensinado português aos alunos, e sim, **gramática**. O mesmo se diga com relação a outras questões de português: como se poderá se falar em substantivo, sem se falar em adjetivo, sem se falar em verbo, sem se falar em advérbio, etc.? Como se vê, o “o efeito arrastão” é altamente pernicioso aos alunos, porque há certos professores de português que, quando começam a falar sobre gramática com seus alunos, não param nunca mais.

É igualmente problemática a posição de certos professores que sugerem a adoção de uma “gramática do texto” no ensino do português. Essa gramática do texto consistiria no seguinte: ao se estudar um texto, toda vez que aparecer um fenômeno gramatical relevante, este deverá ser explicado e analisado. Em discordância com esse expediente metodológico, pode-se argumentar o seguinte: o que deve ser considerado um fenômeno gramatical relevante? Qual é o critério para se determinar quais os fenômenos lingüísticos que devem ser analisados? Tal atitude não poderia fazer o professor retornar a uma gramatiquice sem fim? Esses, contudo, não parecem ser os problemas mais graves. O problema mais grave consiste no perigo de que esse método se tome uma verdadeira “salada de frutas”, como passamos a demonstrar. Ainda que o propósito do professor seja elogiável, qual seja, o de explicitar os fenômenos gramaticais que são relevantes para

a compreensão e exploração do texto, parece haver aí dois equívocos. Em primeiro lugar, é preciso considerar que para a explicitação desses fatos gramaticais, é, necessário que o aluno tenha domínio de noções gramaticais que ele de fato não tem. Para que o professor fale de voz passiva, oração subordinada, sujeito indeterminado, verbo de ligação, etc., é preciso que o aluno tenha um conhecimento prévio do assunto. Ora, isso significa cair no estudo da gramática pura, o que é, como sabemos, condenável. Em segundo lugar, admitindo-se que esse conhecimento prévio não seja importante, que os fatos gramaticais possam ser avaliados à medida que aparecem no texto, corre-se o risco, como dizíamos, de que esse tipo de estudo se torne uma verdadeira “salada gramatical”, em que, depois de se realçar um emprego interessante da voz passiva, parte-se logo em seguida para uma explicação de um caso de colocação pronominal, seguida de uma regência verbal original, que, por sua vez, vai desaguar num emprego estilístico de um verbo defectivo, etc., etc., etc. Desse modo, o aluno nunca terá uma noção de conjunto da gramática, nunca perceberá a importância do conceito de estrutura, de oposição, de solidariedade das partes, etc.

Para finalizar este item, retomemos à pergunta que lhe serve de título: haveria utilidade em se estudar gramática?

É preciso frisar que temos combatido severamente o estudo da gramática no 1º grau. Apesar de tudo isso, defendemos a idéia de que a gramática deve ser estudada profundamente no 3º grau, ou seja, nos cursos superiores de Letras. Antes de defendermos esse ponto de vista, vamos tocar, rápida e superficialmente, na questão de ensino de português no 2º grau. Gostaríamos apenas de fazer a seguinte pergunta: – Se o aluno pode sair do 1º grau em condições satisfatórias de ler e redigir textos em português – afinal é esse o objetivo do 1º grau –, qual seria a finalidade do estudo da gramática no 2º grau? Parece-me que nenhuma. No 2º grau o aluno deve continuar praticando a produção da leitura e a produção de texto, sob a supervisão do professor de português, é claro, sem contudo estudar gramática. Defendemos a idéia de que no 2º grau o aluno deve

estudar literatura. Mas essa é uma questão que foge aos objetivos desta comunicação.

Dissemos que a gramática (e, acrescente-se, os diversos tipos de gramática) deve ser estudada no 3º grau, em profundidade. Isso se justifica por dois motivos básicos. Em primeiro lugar, porque o professor de português precisa conhecer o mecanismo interno, a estrutura da língua, para poder entender as relações mais profundas, as nuances, as variações, enfim, a língua como objeto e não, como meio. É mais ou menos como o médico que precisa ter conhecimentos profundos de anatomia e fisiologia humanas, sem que seja necessário passar esses conhecimentos para o paciente. O professor também precisará desses conhecimentos gramaticais para saber selecionar os exercícios de fixação da língua padrão, como explicaremos no próximo item. Em segundo lugar, justifica-se o estudo de gramática no Curso de Letras, porque há muitos profissionais que se dedicam à lingüística, ou seja, o estudo científico da língua, de fundamental importância para o conhecimento do ser humano, já que a linguagem é uma de suas manifestações mais relevantes. Finalmente, é preciso considerar que a entrada do aluno “virgem em gramática” para a Faculdade de Letras poderá ser altamente positiva, pois não haverá tabu, preconceito, “parti-pris”, começando-se do zero o estudo da gramática no curso superior, o que poderá, de fato, revolucionar o seu estudo.

#### **4. APRENDE-SE POESIA NA ESCOLA?**

No início desta comunicação, dissemos que são dois os objetivos básicos do ensino de português no 1o grau: 1o - capacitar o aluno a ler e a escrever um texto em português-padrão; 2o - desenvolver no aluno a sua capacidade criadora, tendo como meio de expressão a língua portuguesa.

Vamos tecer inicialmente algumas considerações sobre o segundo objetivo do ensino de português. Serão considerações rápidas, porque esse nos parece ser um assunto mais complexo, que mereceria um

espaço maior em outra comunicação. Vamos sintetizar a proposta da seguinte maneira: as aulas de português no 1º grau deveriam ser divididas em duas partes, em cada uma das séries: aulas de português-padrão e aulas de português-livre. O ideal é que essas aulas sejam dadas por professores diferentes para distinguir bem os objetivos de cada bloco. No primeiro bloco, o objetivo seria, como dissemos no parágrafo anterior, o de capacitar o aluno a ler e a escrever um texto em português-padrão. Como se trata da aquisição de uma técnica objetiva por parte do aluno, é lógico que a interferência do professor com seu famoso “lápiz vermelho” se torna necessária e mesmo, imprescindível. Nesse caso, o professor de português-padrão estará agindo como os professores de matemática, de ciências ou de geografia, que corrigem as falhas dos alunos, quando necessário. Com relação às aulas de português-livre, dadas de preferência por um outro professor de português mais relacionado com literatura e criação artística, será dada ampla liberdade aos alunos, para que eles possam manifestar os sentimentos e extravasar as suas emoções. Isso poderá ser feito através da leitura e produção de textos os mais variados, como poesias, contos, romances, propagandas, letras musicais, etc. É evidente que nesse caso o “lápiz vermelho” do professor não deve funcionar, devendo haver, isso sim, uma orientação, uma troca de idéias entre o professor e entre os alunos em si. Essa proposta de separação das aulas de português em dois blocos assenta-se nos seguintes pressupostos: 1º - português-padrão e português-livre são duas manifestações lingüísticas distintas, cada qual com seu próprio estatuto, sendo a primeira uma técnica e a segunda uma manifestação artística, uma expressão do indivíduo, ao mesmo tempo livre e libertária; 2º - através das aulas de português-livre, pode-se pôr efetivamente em prática o tão propalado respeito ao dialeto do aluno. Nas aulas de redação livre ele poderá usar essa língua espontânea, que traz de casa, descompromissada com os padrões oficiais, cabendo ao professor algumas sugestões quanto à expressão, à estética e à manifestação lingüística da emoção.

## 5. É POSSÍVEL APRENDER PORTUGUÊS-PADRÃO SEM GRAMÁTICA?

Ortega y Gasset já dizia: “– Que não se atreva a escrever aquele que não se atreva a inovar.” É evidente que a frase em questão se refere à escrita literária. Parodiando o famoso pensador, poderíamos propor: “– Que não se atreva a inovar aquele que se propõe a escrever em português-padrão.” De fato, a língua culta, principalmente a língua técnica e a burocrática, caracteriza-se pelo conservadorismo, pela tradição e pelo apego às regras gramaticais. Neste texto escrito, por exemplo, cremos estar usando um conjunto de regras tradicionais, que caracterizam o chamado português-padrão.

É de se esperar que a esta altura, muitos professores já estejam perguntando: “É possível aprender o português-padrão sem o auxílio da gramática?”

Vamos demonstrar que sim, que o aprendizado do português-padrão não tem nada a ver com o estudo da gramática. Vamos voltar à idéia apresentada em linhas atrás: assim como é possível ser um bom jardineiro sem saber botânica, também é possível dominar o português-padrão sem estudar gramática.

As aulas de português-padrão no 1º grau devem apresentar três componentes:

- produção da leitura
- produção da escrita
- treinamento em língua padrão

Consideramos ingênua, ou mesmo equivocada, a idéia de que é possível aprender português-padrão na escola apenas com a produção da leitura e a produção da escrita. Torna-se necessária a aplicação de treinamento constante e gradual ao aluno, para que ele possa adquirir, ao final do 1º grau, o domínio da modalidade culta da língua escrita. Esse treinamento, que poderá ser aplicado desde as primeiras séries do ensino fundamental, constará de práticas exercícios que se caracterizarão pelo seguinte:

a - O treinamento se baseará na prática da língua-padrão, devendo ser eliminado o emprego de toda e qualquer terminologia gramatical. O professor saberá que os exercícios versarão sobre concordância, regência, emprego de pronomes, uso do verbo haver, etc., mas o aluno não precisará dominar essa terminologia, estando, conseqüentemente, descartada qualquer espécie de classificação. O treinamento em português-padrão poderá constar de exercícios do tipo: preencha as lacunas; siga o modelo; forme frases com ...; corrija os textos; complete as frases; transcreva as frases, fazendo as modificações necessárias. sublinhe as expressões que se referem a...; construa sentenças com tais e tais palavras” substitua as palavras sublinhadas, fazendo as modificações necessárias na frase, de acordo com o modelo; reescreva o texto de acordo com..., etc.

b - O treinamento deverá ser planejado de tal forma, que seja aplicado de maneira constante e gradual em todas as oito séries do 1º grau. Sendo assim, em cada módulo de ensino, haverá a produção da leitura, o treinamento em língua-culta e a produção da escrita. Ao final da 8ª série, espera-se que o aluno esteja de tal forma habituado com o uso efetivo do português-padrão praticado através da produção da leitura, do treinamento e da produção da escrita – que ele dificilmente errará na prática dessa modalidade de língua.

e - Caberá aos professores de português, às coordenações das escolas, aos autores de livros didáticos e aos redatores de programas oficiais fazer a distribuição pelas oito séries do 1º grau dos empregos e usos que trazem mais dificuldade para a prática do português-padrão. À guisa de sugestão, apresentamos este quadro sucinto, que poderá ser aplicado a partir da 3ª série (as duas primeiras séries serão dedicadas exclusivamente ao treino ortográfico):

### **3ª série:**

1º semestre: gênero, número e grau das principais classes de palavras.

2º semestre: conjugação verbal (iniciação)

### **4ª série:**

1º semestre: conjugação verbal (continuação)

2º semestre: concordância verbal e nominal (iniciação)

### **5ª série:**

1º semestre: treino de estruturas mais elaboradas (adversativas, concessivas, consecutivas, finais, etc.)

2º semestre: regência verbal (iniciação)

### **6ª série:**

1º semestre: concordância verbal e nominal (continuação)

2º semestre: emprego de pronomes

### **7ª série:**

1º semestre: regência verbal (continuação)

2º semestre: colocação de pronomes

## **8ª série:**

1º semestre: formação de palavras

2º semestre: concordância verbal / casos especiais: verbo haver, voz passiva pronominal, etc.

## **6. CONCLUSÃO**

Nesta comunicação defendemos a idéia de que só se deve estudar gramática no Curso Superior de Letras. O seu estudo no ensino fundamental é, não apenas desnecessário, mas, principalmente, prejudicial, pois vem roubar dos alunos o tempo precioso que poderia ser dedicado a atividades mais importantes para a aprendizagem do português, como a leitura, a produção de textos e o treinamento específico para a aquisição da norma culta.

# Por que Ensinar Gramática?

*Júnia Maria Campas Passos*

*(UFMG)*

Minha tarefa de hoje é, pelo menos, tentar responder à pergunta: por que ensinar gramática?

Fiquei pensando, primeiro, por que se faz hoje essa pergunta. Há milênios que se pensa a gramática, se estuda a gramática, se ensina a gramática. E agora se põe em questão esse ensino, e tem-se necessidade de justificá-lo, de discutir sua pertinência e, até, sua validade. Que teria havido, afinal?

Na verdade, todos sabemos o que tem havido, em relação ao ensino da gramática. Esvaziou-se, tornou-se anêmico, perdeu vitalidade, porque desligou-se da fonte de onde devia tirar toda a sua força e energia: a língua, pura repetição enfadonha e desprovida de sentido, coleção de nomes ociosos.

Aí, então, por causa disso, cheguei a pensar que talvez fosse melhor preconizar o não-ensino da gramática. Quem sabe seria mais rentável, mesmo, ignorá-la e continuar fazendo consistir o ensino da língua apenas no polimento direto e constante do uso desta, através da exposição das crianças, dos jovens, a uma estimulação maciça proveniente de textos os mais variados?

Mas essa idéia passou a me incomodar. É claro que fazer voltar os alunos a um contato assíduo e sem intermediação com os textos de seu tempo, que focalizam seus interesses de todos os tipos e níveis, ou que despertem neles outros interesses, de outras naturezas, é muito interessante e produtivo, isso não deve ser negado a quem quer que seja. O estudante pode apropriar-se paulatinamente, sem dor, das estruturas da língua e, nos momentos adequados, expressar, a partir delas, seus pensamentos e sentimentos, de maneira coerente e eficaz.

Entretanto, será que isso é tudo, esse automatismo ou, no máximo, esse semiautomatismo mais ou menos sofisticado é todo o bem que se pode extrair da prática da língua, embora ele possa atingir graus de elaboração indiscutivelmente aceitáveis? Quero crer que não.

Porque, mesmo se considerarmos a língua como um código – de acordo com as modernas teorias da comunicação – não seria incorreto dizer que o aprofundamento do conhecimento do código, quantitativa e qualitativamente, isto é, elementos que o compõem e regras que permitem a sua combinação, no mínimo possibilitaria melhor uso desse código porque mais consciente. E a consciência no uso de um instrumento é algo muito positivo, pois não só melhora a “performance” como também liberta o indivíduo dos medos e das limitações da ignorância. Mas há mais.

“A língua é um ato da inteligência teórica propriamente dita.” É de HEGEL esta afirmação. Na verdade, há na base da constituição da língua, uma imensa e fundamental atividade de generalização e de sistematização. São operações de natureza importante, é profundamente humano, porque profundamente racional, captar e relatar o resultado dessa atividade, as inúmeras e diversas formas que ela foi capaz de produzir e que constituem isso que hoje chamamos de gramática.

Se a possibilidade de realizar tais esforços foi dada ou adquirida, essa é uma discussão que não importa muito agora. O que importa considerar neste momento é se não seria uma perda, um prejuízo ponderável, tirar das pessoas, da juventude, essa oportunidade de conhecer e trabalhar com essa rede de esforço teórico tão rica que representa o conjunto das regras da língua.

Acredito que se pode perceber de que gramática estou falando: da gramática como teoria da língua. Essa, eu acho que faria falta, ou melhor, está fazendo falta, se não está sendo dada a conhecer, ou se não está sendo usada como um exercício de pensar. O aprimoramento da capacidade de pensar do indivíduo é uma das grandes tarefas da escola. A língua como objeto de estudo está apta a promover esse

desenvolvimento. Pode-se partir da observação dos fatos lingüísticos, refletir sobre os elementos notados, generalizar ou particularizar, diferenciar ou homogeneizar. Pode-se sistematizar, chegar às estruturas básicas da língua, seus recursos e operações fundamentais. Pode-se apontar para o discurso, para o contexto. Pode-se ligar tais fatos a outros campos de atividade humana, ou da produção humana, e descobrir analogias interessantes. Pode-se tomar consciência do papel abrangente que a linguagem apresenta nos diversos setores que compõem o dia a dia da vida em sociedade.

Um desafio para se chegar a esses objetivos seria a escolha do enfoque teórico com que trabalhar. Gramática clássica, simplesmente, ou linhas mais contemporâneas de pensamento da língua? Qualquer uma, desde que respeitada sua natureza, seus limites, seu instrumental teórico e a oportunidade de seu uso. Penso que não se deve ter medo de mostrar ao estudante os limites de uma teoria. Ele aprenderia desde cedo que as verdades absolutas, se as há, são muito poucas. E que o homem chega ao conhecimento pelo sofrido caminho da luta, das inúmeras tentativas e erros. E que o dogmatismo não tem seu lugar, em matéria de ciência. É preciso começar, portanto, o trabalho construtivo da crítica.

Outro desafio, e não dos menores, será descobrir, criar metodologias adequadas, eficientes, para que o aluno trabalhe tudo isso. Nesse terreno a salvação é ousar, sair do convencional, aproveitar os recursos surpreendentes que andam à nossa volta. Abrir os olhos e os ouvidos, deixar entrar os apelos do mundo lá fora, que a juventude vai compreender e aderir.

Em suma: sou a favor da gramática na escola, mas como elemento de aperfeiçoamento das faculdades humanas, como elemento de libertação.

# POR QUE ENSINAR GRAMÁTICA

*José Fernandes Vilela*

*(UFMG)*

Quando se indaga **por que** ensinar teoria gramatical, está-se, na verdade, indagando **para que** ensiná-la. Ou seja, estão-se buscando, em linguagem pedagógica, os **objetivos** do ensino gramatical. É claro que a resposta a essa primeira indagação é que vai indicar a resposta a duas outras perguntas: **O QUE** ensinar? **COMO** ensinar?

Quanto à primeira questão – sobre os objetivos desse ensino, costuma-se apontar pelo menos uma das seguintes justificativas. 1º) a escola precisa ensinar gramática, para não ser discriminada pela comunidade; 2º) as atividades com a gramática levam o aluno a escrever bem; 3º) a escola precisa ensinar gramática explícita, para preparar seus alunos para exames de seleção e concursos públicos; 4º) o trabalho com a teoria gramatical pode ser visto como um ótimo exercício de habilidades intelectuais.

**“A escola precisa ensinar gramática, para não ser discriminada pela comunidade”**. Percebe-se que, nesse caso, os objetivos a serem atingidos pelos alunos passam a constituir apenas um meio de a própria escola atingir o objetivo de garantir uma posição entre as diversas escolas. Em outras palavras, a escola usa o aluno para garantir o seu próprio **status**. **Marketing escolar**.

**“As atividades com a gramática levam o aluno a escrever bem”**. Se for levado em conta que as “aulas de gramática” costumam ser inteiramente desvinculadas do texto escolar, e que o aluno normalmente não transfere para o seu texto as habilidades adquiridas em teoria gramatical, chega-se à conclusão de que essa segunda justificativa não tem fundamento prático.

**“A escola precisa ensinar a gramática explícita, para preparar seus alunos para exames de seleção e concursos públicos”**. É verdade que tais concursos normalmente exigem conhecimentos

teóricos da gramática bastante detalhados – às vezes, com exagero. Quando se pensa, porém, que existe um sem-número de coisas que o aluno precisa aprender e considerar, para participar como sujeito do processo histórico, percebe-se que o objetivo de preparar para concursos e exames é, na verdade, secundário, irrelevante, diante da principal tarefa da escola, a de formar cidadãos conscientes e críticos. Além disso, quanto a postura pedagógica é a de “fazer pensar, a escola está obviamente propiciando o desenvolvimento das habilidades intelectuais do aluno habilidades de associação, generalização, análise e síntese. Ora, parece lógico que com esse tipo de formação o aluno estará apto a se preparar para concursos, desde que tenha à disposição qualquer manual de gramática ou algum material específico, elaborado pelos cursos preparatórios, que costuma atingir diretamente os conteúdos rotineiros dos diversos concursos, isto é, costuma indicar os “macetes” para cada prova. Aliás, quando se pensa na proliferação desses cursos preparatórios, percebe-se que, na prática, a escola não está conseguindo cumprir esse papel.

Entretanto, o mais forte argumento contra a existência da “escola-cursinho” é de que a escola e, em última análise, o professor de Português assumem uma postura de subordinação a padrões estabelecidos por “não-educadores”, por pessoas e instituições que não se interessam diretamente pelo processo educacional conto um todo. É esse papel de “escola-objeto” e de “professor-objeto” que deve ser repudiado por todos os que estiverem envolvidos com as questões da educação. É preciso, urgentemente, que se reverta essa situação, mesmo por simples questão de justiça e legitimidade. É preciso que as instituições promotoras dos concursos públicos e exames de seleção se adaptem ao modelo de formação das escolas, e não o contrário.

**“O trabalho com a teoria gramatical pode ser visto como um ótimo exercício de habilidades intelectuais”.** Os defensores dessa teoria argumentam que a escola deve principalmente “ensinar a

pensar” e que as atividades com a teoria gramatical podem ser um excelente pretexto para a prática da reflexão.

Confesso que, dentre todos os argumentos que costumam ser arrolados em defesa do ensino de teoria gramatical, este é o mais sedutor, além de aparentemente correto. Sedutor, porque atribui à escola um papel que ela, de fato, precisa exercer, qual seja, o de levar à reflexão e, conseqüentemente, à análise crítica. Aparentemente correto, porque a teoria gramatical é uma área de conhecimento cheia de nuances e sutilezas, donde se conclui que as atividades com a gramática explícita poderiam encaixar-se com perfeição entre aquelas que desenvolvem o raciocínio lógico, a sensibilidade e a intuição do aluno.

Todavia, estabelecer-se um conteúdo como objeto de estudos unicamente como pretexto para se fazer um exercício de inteligência, não chega a ser a melhor alternativa, uma vez que tantos outros conteúdos poderiam representar, para o aluno, mais vantagens e mais prazer. Acredito que, por exemplo, o jogo de xadrez, ou o ensino de latim e do grego, ou a prática da música, do teatro, da literatura e das artes em geral cumpririam melhor este papel, além de representarem uma considerável bagagem cultural para o estudante.

Em resumo, portanto, costuma-se justificar o ensino da teoria gramatical nas escolas com base num desses quatro argumentos, que, como vimos, careceriam de mais consistência. No entanto, constata-se que, sejam quais forem as justificativas apontadas, o ensino da teoria gramatical, do ponto de vista de aquisição de conhecimentos, torna-se, na prática, uma atividade auto-suficiente, como se a teoria fosse um objetivo em si mesma. Exceto, talvez no que se refere a algumas normas gramaticais, o professor, geralmente, não direciona as atividades com teoria gramatical para a prática da leitura e da produção de textos.

A resposta à pergunta “O QUE ensinar?”, que decorre da resposta à primeira pergunta – “PARA QUE ensinar?” –, tem sido a de que a escola precisa ensinar a teoria gramatical com a maior profundidade

possível, isto é, com todo o detalhamento que se conseguir. Esta prática coloca determinada instituição escolar em posição privilegiada no conjunto das escolas; é um caminho considerado por muitos como adequado para se chegar a ler e, principalmente, escrever bem; deverá, presumivelmente, colocar o estudante em condições de prestar concursos diversos; finalmente, proporcionará a ele a oportunidade de refletir, aperfeiçoando suas habilidades intelectuais.

O “COMO ensinar”, por sua vez, não tem exigido dos autores de manuais didáticos nem dos professores grandes demonstrações de criatividade. Sob a ótica da “gramática pela gramática”, ensinar não é mais do que repetir o autor do livro didático, que, por seu turno, repete os autores mais conhecidos de manuais de gramática. Como exemplos e exercícios, propõe-se uma lista de sentenças que contemplem o tópico gramatical que está sendo focalizado: sentenças que normalmente não guardam qualquer relação entre si, nem com qualquer texto da realidade do aluno. Este, então, encara as “aulas de gramática” como algo distante, difícil e de pouca ou nenhuma utilidade. Sua atitude é de resignação, pois sabe que essa prática, apesar de pouco interessante e aparentemente inútil, é a mesma na grande maioria das escolas. O professor, por sua vez, considera que está cumprindo seu papel, e à medida que adquire mais experiência nessa prática, se convence mais e mais de que é um bom profissional e de que “sabe Português” – privilégio de poucos.

Entretanto, é possível perceber os conhecimentos lingüísticos como um conjunto de mecanismos necessários a uma leitura e a uma produção de texto eficientes. Sob essa nova ótica, privilegia-se, pois, o TEXTO escolar e, como conseqüência, a prática já não será a mesma, nem sob o aspecto de “O QUE ensinar”, nem sob o de “COMO ensinar”. “O QUE ensinar” passa a ser definido pelas necessidades comunicativas do estudante e o “COMO ensinar” aponta para caminhos bem diferentes da prática tradicional. Aponta para a crítica da adequação lingüística ao texto, para diferentes possibilidades lingüísticas, para implícitos textuais percebidos através

da articulação gramatical, para os relacionamentos possíveis entre idéias do texto, para aspectos ideológicos, para a ambigüidade de determinadas afirmações, para questões de natureza estética.

Sob esta perspectiva – que se pode chamar de “gramática instrumental” –, o ensino de teoria gramatical faz sentido, já que deverá proporcionar ao aluno múltiplas oportunidades de “ler” com maior eficiência os diversos discursos a que está exposto e de responder adequada e conscientemente a esses discursos. Trata-se, entretanto, de uma postura bastante recente, que, por isso mesmo, está a exigir de nós, professores de Português, detalhamento e metodologia convenientes.

# Por que Ensinar Gramática?

*Maria de Nazaré Serra Silva e Guimarães*

*(UFMG)*

Gostaria de iniciar este texto que trata da questão **Por que ensinar Gramática?** relembrando três momentos de minha vida nos quais, de certa forma, estive envolvida com este assunto.

O primeiro deles remonta aos anos 60, tempo em que, como aluna do Primeiro Grau estudava Língua Portuguesa, tendo apenas por companheira uma **Gramática Normativa**. Esse era o livro que tínhamos – o professor e os alunos – para usar tanto em casa quanto em sala de aula.

O segundo momento, já um pouco mais tarde, leva-me ao início de minha carreira como professora, à época em que comecei a lecionar **Comunicação e Expressão** para 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries. Vejo-me em sala de aula, trabalhando **basicamente** em **interpretação de textos**, dramatizações e, de vez em quando, redações.

O trabalho com a Gramática resumia-se a exercícios estruturais (em sua grande maioria!) e esporádicos, aqueles propostos nos manuais didáticos, ao final de cada estudo de texto. (Quem sabe se para não dizer que não se falou da questão...)

O terceiro momento – quase que na mesma época do segundo – foi aqui na Faculdade de Letras, nos anos 70. Eu iniciava meu curso e tinha a oportunidade de presenciar uma efervescência de idéias muito diferentes sobre a questão do ensino gramatical. Alguns professores chegavam mesmo a assumir posições extremamente radicais sobre o assunto.

Uma simples leitura desses fatos me permite constatar que, embora a minha aprendizagem de língua materna até o 2<sup>o</sup> grau tenha ocorrido

em moldes bem tradicionais, a minha prática didática e a vivência na Universidade me levaram por caminhos um pouco diferentes.

Todas essas experiências foram muito significativas na minha carreira e, sem dúvida, contribuíram muito para sedimentar a posição que tenho hoje sobre o assunto.

No meu modo de ver, a questão que aqui está sendo discutida pode levar-nos por caminhos muito variados, conforme a conceituação que se dá ao termo “gramática”.

Concordo com Celso Pedro Luft<sup>1</sup> quando diz que gramática é “*um conjunto de regras que sustentam o sistema de qualquer língua, com ela nascem, evoluem e morrem*”. Assim, não há língua sem gramática. Como também não há falante de uma língua que não tenha internalizado, muitas vezes, de forma inconsciente, o conhecimento dessas regras.

Ora, se levamos em conta essa concepção de gramática, fica evidente para nós a contradição inevitável de se ensinar ao aluno aquilo que ele já SABE.

No entanto não é novidade para nenhum professor de Português que o ensino de língua materna, comumente praticado nas classes das diferentes séries do 1º grau, parte do pressuposto de que o aluno não SABE a língua e de que, para se expressar de forma adequada, ele precisa primeiramente conhecer as regras gramaticais.

Outras regras, é claro. Às vezes bem diferentes das que foram internalizadas. Regras que gramáticos, professores, academias etc., impõem, e que devem ser seguidas por todo aquele que queira falar e escrever certo. Na verdade, regras que se restringem à linguagem escrita formal.

O que fica claro é que a Escola, ao ensinar língua, o faz respaladada num conceito de gramática bem diverso do já citado.

---

<sup>1</sup> LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade: por uma nova língua materna*. 2ª ed. Porto Alegre: L&PM editores, 1985. p. 9.

É muito fácil de se encontrar exemplos em que se evidencia a supremacia atribuída ao domínio das regras gramaticais:

– o fato de se passar tanto tempo na tentativa de se ensinar a língua, oferecendo ao aluno a meta-língua (conceitos, regras, exceções, etc.) com falatórios e cobranças que incidem sobre a aplicação dessa teoria;

– a preocupação exagerada com a correção que evidentemente vai assinalar as discrepâncias formais verificadas em relação à norma padrão;

– a postura passiva dos alunos de português manifestada apenas pela indisciplina e indiferença – já que a verdadeira expressão do aluno inexistente.

Em seu lugar impõe-se uma rotina técnica – muitas vezes estruturada – mas privada de sentido para o aluno e, portanto, estéril, sem vida.

Nas palavras de Célestin Freinet<sup>2</sup> “estudam-se as regras, escreve-se como indicam os manuais. E quando, depois de ter estudado bastante, se tiver o direito de escrever, o charme terá desaparecido. Só se sabe papaguear. O aluno que antes era conversador, já não tem idéias [...]”.

É assim que a escola, apesar de todos os seus esforços, prepara uma massa de crianças analfabetas, porque, embora sabendo ler e escrever, são incapazes de exprimir, através da escrita, as dificuldades de sua vida, as suas alegrias e tristezas, e os seus sonhos.

Como se vê, o método tradicional do ensino da teoria gramatical falha ostensivamente, pois parece não resultar em proveito prático para a formação de falantes e escreventes hábeis!

Se, como diz Haquira Osawabe<sup>3</sup> a educação pode ser pensada à luz da linguagem, isto significa pensá-la “enquanto processo constitutivo

---

<sup>2</sup> FREINET, Célestin. O método natural de gramática. Lisboa: Dinalivro, 1978.

<sup>3</sup> MARTINS, Maria Helena (Org.). Questões de linguagem: muito além do Português. São Paulo: Contexto, 1991. p. 8.

(de) e constituído (por) sujeitos”. E como tal “um processo que tem a densidade, a precariedade e a singularidade do acontecimento”.

Isso implica guardar sempre uma disponibilidade para a MUDANÇA.

Entretanto, apesar da contribuição da Lingüística ao ensino de Português (noções de certo e errado, variantes e registros, entre outras), parece que há ainda muita coisa para se fazer no sentido de uma MUDANÇA eficaz.

Há que se **mudar** o ensino da Gramática nesses moldes tradicionais. Se o método falhou, por que não MUDÁ-LO? Por que continuar estudando uma língua viva como se fosse morta?

Sei que há muitas propostas concretas e consistentes que buscam uma renovação do ensino de Português. Uma delas é o programa de Língua Portuguesa e Literatura – Primeiro e segundo Graus, aprovado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, em 1987.

Porém o que constato é que professores, principalmente os de 1º grau, ficam, muitas vezes, inseguros na hora de pôr em prática as tão cogitadas mudanças.

Não estou querendo dizer com isso que a escola deve assumir a variedade lingüística das classes populares como instrumento legítimo do discurso escolar. Nem tampouco que não se deva ensinar a variedade lingüística socialmente privilegiada.

No meu modo de ver, é atribuição do professor de Português criar condições para oportunizar aos seus alunos o domínio do dialeto padrão como uma forma de ampliar o acesso aos bens culturais codificados lingüisticamente.

Isso, sem dúvida, implica repensar o ensino da GRAMÁTICA. Mais do que responder a questão do **POR QUE ensiná-la**, temos que levar em consideração o **QUANDO** ensinara e **COMO** ensiná-la.

Por isso, nas séries do 1º grau, sou contra o ensino da Gramática nos moldes tradicionais. Não por julgar que os alunos seriam incapazes de aprendê-la. Mas, principalmente por considerar que o importante,

nesse momento, é levar o aluno a saber expressar-se, é levá-lo a operar a língua, expandindo a criatividade lingüística.

Em lugar da gramática normativa tradicional, há que se trabalhar com a gramática de uso que orienta a prática efetiva da língua e não desconhece as variações lingüísticas.

Não que a gramática tradicional não deva ser usada ou ensinada. Na verdade ela pode ser e deve ser um instrumento auxiliar do professor no 1º grau.

Já no segundo grau, na minha opinião, se dará a sistematização dos fatos lingüísticos, ela não só pode mas também deverá constituir-se num instrumento auxiliar para o aluno.

O que não se deve é adotá-la como um modelo exclusivo a ser seguido, pois mais do que o conhecimento teórico, o que importa é a prática das regras.

Concluindo, não sou contra o ensino das gramáticas nas escolas. Sou contra o ensino gramaticista, cujo objetivo é o domínio da teoria pela teoria.

Como diz Luft<sup>4</sup> “confunde-se estudar língua com estudar gramática”. No entanto o que importa é levar o aluno a lidar com a língua, no sentido de ampliar sua gramática interiorizada na primeira e na segunda infância, com os elementos próprios dos elementos cultos padrão.

Já existem professores e escolas, aqui e ali, tentando com êxito mudar o sistema de ensino de Português, relegando o método gramaticista a um segundo plano e sobrepondo a ele um ensino prático, crítico e criativo.

Entretanto, há muito a se fazer a nível de sociedade como um todo, pois esse novo ensino requer professores competentes e muito bem informados do que ocorre no campo de pesquisas sobre a linguagem.

---

<sup>4</sup> LUGF, Celso P. Obra citada, p. 22.

Assim, cabe a nós, professores universitários, a difícil tarefa de formar professores capazes de promover essa mudança tão desejada, na busca de uma educação ideal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREINET, Célestin. *O método natural da Gramática*. Lisboa: Dinalivro, 1978.
2. GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
3. LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade: por uma nova concepção de língua materna*. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1985.
4. MARTINS, Marta Helena (Org.). *Questões de linguagem: muito além do Português*. São Paulo: Contexto, 1991.
5. SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Programa de Língua Portuguesa e Literatura. Primeiro e Segundo Graus*. Belo Horizonte: 1987.

# COMUNICAÇÕES

# Da Metáfora ao Mito

Ana Maria Viegas

(UFMG)

*O problema não é inventar. É ser inventado  
hora após hora e nunca ficar pronta nossa  
edição convincente*

DRUMMOND, *Corpo*

O mito nasce do mistério. E, às vezes, tenho a tentação de perguntar-lhe se é do mistério mesmo ou se é da nossa ignorância. Vivemos de fatos dados e nós mesmos somos um desses fatos. Além disso, somos tão dependentes como seres vivos na escala animal, que mal podemos nos sustentar, acho que até a morte. Se nos compararmos aos outros seres naquela escala, por exemplo a um bezerro ou a um cão, percebemos a distância. Um bezerro, mal é lambido e amamentado, já se levanta e caminha inserindo-se naquilo que até pejorativamente costumamos chamar de rebanho. Nós temos dificuldade de visão, de adaptação da lateralidade ocular, de audição, de andar, de comer, nem diria falar. A vida nossa é todo um aprendizado sempre doloroso. E, no entanto, somos os animais racionais, Os que falam.

Será que não falamos em conseqüência de um enorme esforço para subsistir? O incomensurável esforço de viver?

E assim começamos a buscar o sentido das coisas dadas. E achamos o signo que não é dado; é criado, é inventado e reinventado permanentemente. Daí o sentido daquela epígrafe que furtamos a Drummond.

Por que não assumimos que a busca do sigilo é a própria busca do rebanho? No entanto, se fonte de enriquecimento, fonte também de todos os malentendidos. Mistério da palavra.

Saímos atrás do sentido de **mistério** e do sentido da **palavra**. E, paradoxalmente, chegamos à mesma fonte, e à mesma que nos leva a **mito**, e que nos tira do paradoxo. Em ações contraditórias tendendo a

um só fim, acabamos na busca do sentido escondido debaixo do sigilo. e o sigilo desenvolvido pelo imaginário do outro. É a busca do inatingível rebanho humano. Na tentativa do encontro na comunicação, o encontro do **eu + tu** sem conseguir o **nós** dispersa-se no **ela** ou no **aquilo**, reinventando a significação agora objetal.

Nesse reinventar, a comparação. Se não somos **nós dois**, que sejam **os dois**, aqueles dois aproximados. Até aí, nenhuma alienação pelo menos. Mas, exatamente porque nenhuma alienação, mas também nenhuma identificação, nenhuma definição, levamos essa comparação às últimas conseqüências transformando-as em metáfora. Não nos alienamos nessa metáfora, mas mentimos o **ele** ou o **aquilo** identificando dois valores positivos em luta. Negamos assim o trágico da existência. Pois, se a existência é feita de luta, se a existência é drama, nós evitamos a concretização desse drama. Estamos ávidos dos outros e das coisas. Na busca, entretanto, da sua vida e do seu entendimento, nós transformamos o conflito dramático em conflitos de valores positivos, esses valores cada vez mais se afirmando em luta, e tanto que, nessa luta, quanto mais se afirmam, se dissolvem num nó trágico. O mito seria unia solução relaxante para o conflito trágico.

Desisto do signo, desisto do sentido das coisas, e começo a contar histórias. Mais uma vez, de outra forma, reinvento o signo e, desta vez, nem é mais preciso que o fato exista. Basta ser verossímil. Só quero a poesia do reinventar. Meu reinventar será a minha – quem sabe a nossa? – verdade.

É o que me diz de novo entrar no **corpo** de Drummond me levou àquela e epígrafe e agora me traz a **verdade**:

*A porta da verdade estava aberta  
mas só deixava passar  
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,  
porque a meia pessoa que entrava  
só trazia o perfil da meia verdade.*

*E sua segunda metade  
voltava igualmente com meio perfil.  
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.  
Chegaram ao lugar luminoso  
onde a verdade esplendia seus fogos.  
Era dividida em metades  
Diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.  
Nenhuma das duas era totalmente bela.  
E carecia optar. Cada um optou conforme  
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

Começo então a criar minhas histórias. Às vezes elas chegam a assumir cunho moral. São as fábulas. Ou são alegorias. – Por que o carnaval brasileiro é internacionalmente famoso, com todos os seus aparatos e seus carros alegóricos jamais sozinhos, mas sempre acompanhados de um samba enredo. O samba que conta história, além de mexer com o corpo associando-se ao balanço de música terapêutica.

Sem falar em todos os outros mitos religiosos, pensemos agora no extremo oposto do carnaval, que é o ritual cristão do Ofício Divino. É o *Ofício das Horas*. Cantando, você marca seu dia pelas histórias contadas através dos salmos e assinaladas pelo movimento do sol, que se esconde em **completas** nas trevas da noite e de novo se acorda em **matinas** alimentando seu trabalho. O canto é ofício. E o nosso relógio, mera maquinação idiota que mecaniza um cotidiano em eterno retorno. Mas os salmos, supondo sempre verdadeira propedêutica, são o ofício do ofício, aquilo que em forma de história nos alimenta periodicamente, organicamente, até a novo despertar. Aí, as situações são todas verossímeis e o algoz pode passar o anjo e o deus pode matar. As guerras se transpõem, tanto para um social atual, o cultural, como para o individual intimamente ritualizado. A salvação chega a cada momento, e, se não ela, a esperança.

Sempre fundado em fatos concretos e palpáveis, embora misteriosos ou ainda inexplicados, o mito resolve a tragédia, dissolve o paradoxo e transfigura o acontecimento em categoria, transformando o processo em situação.

Não retomaremos aqui nem os mitos orientais, nem os cristãos, nem os belíssimos mitos gregos. Estamos na contemporaneidade do mito. E assim voltamos a Drummond, num mito assinado, o poema *A Chave*, sempre do livro *Corpo*:

*E de repente  
o resumo de tudo é uma chave.*

*A chave de uma porta que não abre  
para o interior desabitado  
no solo que inexistente,  
mas a chave existe.*

*Aperto-a duramente  
para ela sentir que estou sentindo  
sua força de chave.*

*O ferro emerge de fazenda submersa.  
Que valem escrituras de transferência de domínio  
se tenho nas mãos a chave-fazenda  
com todos os seus bois e os seus cavalos  
e suas éguas e aguadas e abentesmas?  
Se tenho nas mãos barbudos proprietários oitocentistas  
de que ninguém fala mais, e se falasse  
era para dizer: os antigos?  
(Sorrio pensando: somos os Modernos  
provisórios, a-históricos...)*

*Os Antigos passeiam nos meus dedos.  
Eles são os meus dedos substitutos  
ou os verdadeiros?  
Posso sentir o cheiro de suor dos guardas-mores.  
o perfume-Paris das fazendeiras no domingo de missa.  
Posso não. Devo.  
Sou devedor do meu passado,  
cobrado pela chave.*

*Que sentido tem a água represa  
no espaço onde as águas do curral  
concentram o aboio do crepúsculo?  
Onde a casa vive?  
Quem dissolve o existido, eternamente  
existindo na chave?  
O menor grão do café  
derrama nesta chave o cafezal.*

*A porta principal, esta é que abre  
sem fechadura e gesto.  
Abre para o imenso.  
Vai-me empurrando e revelando  
o que não sei de mim e que está nos Outros.  
O serralheiro não sabia  
o ato de criação como é potente  
e na coisa criada se prolonga,  
ressoante.  
Escuto a voz da chave, canavial,  
uva espremida, berne de bezerro,  
esperança de chuva, flor de milho,  
o griolo, o sapo, a madrugada, a carta,  
a mudez desatada na linguagem  
que só a terra fala ao fino ouvido.  
E esperto, aperto-a, e de apertá-la,  
ela se entranha em mim. Corre nas veias.  
É dentro em nós que as coisas são,  
ferro em brasa – o ferro de uma chave.*

E como se daria a elaboração do mito? Ela é sem dúvida uma elaboração, por assim dizer, literária. Se toda elaboração literária supõe uma postura diante dos fatos, diante de si próprio e até diante da vida, isso, mais uma vez, resultará numa transfiguração do signo. Conforme a minha postura, terei eu natureza diferente de expressão. Se a minha postura é, por exemplo, a do ressentimento, posso – diante do mesmo fato – fazer de minha expressão comicidade ou até chanchada. Se ela só de dor, talvez eu consiga uma espécie de humorismo, em atitude de denúncia ou pedido de socorro, pois estou

mais do que convicta de que o humorismo nasce da dor. Mas posso também transformar a minha história, radicalizando a metáfora e a radicalizando em anônima razão de ser, consinto que lhe dê a credibilidade sugerida pelo mistério e fundada na verossimilhança da situação. Chego ao mito.

Vou citar um conto meu, por ser ele uma tradução paulatina dessa passagem. Só citar, sem me alongar. Chama-se *O Boi*.

Conta a história de um menino que gostava de olhar nos olhos da mãe, neles enxergando um boi. E repetia: “Eu sou um boi” – “Eu estou vendo o boi dentro dos seus olhos” – estou me vendo dentro dos seus olhos”. A mãe não entendia, e ruminava, ruminava, mas abria os olhos bem arregalados. Na escola pediram ao menino um desenho. Desenhou um homem bem apumado e escreveu embaixo: “Eu sou um boi”. O desenho rendeu por causa da frase. A mãe e o menino foram martirizados com interrogatórios formais. Até que um coordenador encontrou o menino sozinho no pátio, meditativo, e perguntou-lhe sobre o sentido da frase. Para se livrar, o menino respondeu: “Não é boi; é bói”. Mas ao cair da tarde, nem se lembrou de rir da escola. Achegando-se à mãe, grudou os olhos nos olhos dela, e a lua nasceu, e foi então que o boi cresceu, cresceu, acho que assumiu a dimensão do universo. A noite caiu, e os dois ainda ruminavam as próprias imagens.

Bom:

Vamos supor que eu terminasse o conto na frase: “Não é boi; é bói;”. Esse conto seria apenas humorístico: uma crítica à escola. Se além disso, trocasse o título do conto para *O Bói*, eu cairia na chanchada. Como está, ela pula da simbologia poética para a metáfora, e, na radicalização da metáfora, em poucas palavras, produz-se um mito. Nesse tipo de criação a definição da minha postura foi absolutamente fundamental.

Trata-se de um mito assinado, assim como foi assinada *A chave*, a fazenda-chave ou a chave-fazenda.

Só que, na sua atemporalidade, o mito perde a autoria.

E, por isso, ao terminar, também de *Corpo* – e de alma – cito mais um poeminha de Drummond: *Lição*.

*Tarde, a vida me ensina esta lição discreta: a ode  
cristalina é a que se faz sem poeta*

# O Perfil do Curso de Português para Estrangeiros na UFMG

*Regina Lúcia Péret Dell'Isola*

*(UFMG)*

O curso de Português para Estrangeiros, oferecido pelo Departamento de Letras Vernáculas, através do Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG, destina-se tanto a estrangeiros recém-chegados ao Brasil, sem qualquer conhecimento da Língua Portuguesa, quanto àqueles que já são capazes de se comunicar em Português e queiram aperfeiçoar sua habilidade de comunicação oral e escrita.

A carga horária é de 60 horas-aula por semestre, estando sendo oferecidos, atualmente, três níveis: Principiante, Intermediário e Avançado. O primeiro nível destina-se a alunos que não falam a Língua Portuguesa e àqueles que têm algum conhecimento, porém apresentaram dificuldades para se expressar. O segundo nível destina-se a estrangeiros que são capazes de se comunicar em Português, no entanto, ainda enfrentam obstáculos tanto na oralidade quanto na escrita. O terceiro nível destina-se a alunos que apresentam um ótimo desempenho oral e que querem desenvolver a sua habilidade de se comunicar por escrito. Há, nesse grupo, alunos de cursos de pós-graduação da UFMG, e alunos que desejam aprimorar seu conhecimento de Língua Portuguesa.

A supervisão didático-pedagógica fica a cargo de um professor de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Vernáculas da FALE/UFMG. As aulas são ministradas por estagiários aprovados em exame de seleção, cujo edital é amplamente divulgado pelo Centro de Extensão (CENEX) da referida faculdade.

Atualmente, as condições de inscrição para prestar o referido exame são as seguintes: ser aluno regularmente matriculado no curso de Graduação em Letras/UFMG, *habilitação Português* estar

regularmente matriculado em disciplina de *Língua Portuguesa* e já ter cursado *Língua Portuguesa I* *Língua Portuguesa II*; não ter sido reprovado em disciplina(s) de *Língua Portuguesa*.

A seleção se dá em, pelo menos, duas etapas: Prova Escrita e Prova Didática. Os candidatos aprovados na prova escrita participam de um treinamento com o Supervisor do curso para, em seguida, submeterem-se à prova de didática.

O programa geral do curso visa fornecer aos alunos estrangeiros Subsídios para a prática da *Língua Portuguesa* falada no Brasil, propiciando-lhes o desenvolvimento de habilidades de ouvir, falar, ler e escrever.

## **1. Fundamentação teórica da proposta do curso**

Atualmente, adota-se uma abordagem eclética, buscando-se um ponto de equilíbrio entre as duas correntes: a estrutural-nocional e a comunicativo-funcional, aproveitando-se o que cada uma oferece de melhor aos estudos, métodos e didática das línguas. Isto se justifica na medida em que uma abordagem apenas estrutural (ou apenas funcional) não dá conta das habilidades lingüísticas que o aprendizado de uma língua estrangeira supõe. Enfoca-se a aquisição e o uso da linguagem como um processo interativo, crítico e autônomo. Os conceitos de comunicação e competência comunicativa, além da nova taxonomia que os acompanha, abrem, tanto no nível teórico quanto no prático, novas possibilidades de compreensão dos processos interdependentes de aprender e ensinar línguas.

Essa visão contemporânea de ensino revelou uma preocupação maior com o aluno como sujeito ou agente no processo de formação, através da nova língua. Diminui-se a ênfase no ensino da forma (não mais prevalecendo os métodos cuja fundamentação teórica centrava-se na forma lingüística, consolidada na prática de padrões behavioristas). Dos modelos estruturais aproveitam-se as técnicas por meio das quais o aluno aprende a manipular estruturas, até atingir o ponto em que

fornece respostas automáticas a um estímulo lingüístico. Da teoria funcional, valoriza-se a ênfase no que faz sentido ao aluno, tomando-o como construtor do processo de aprendizagem.

O ensino da Língua Portuguesa é favorecido pelo fato de que o aluno estrangeiro, independente do nível da turma que frequenta, está introduzido na cultura do país onde esta língua é falada. Se por um lado isso é positivo, por outro, exige grande preparo do estagiário, uma vez que o aluno traz para a sala de aula dúvidas que nem sempre fazem parte do plano de aula ou mesmo do programa previsto para o nível da turma.

## **2. Caracterização do público-alvo**

O curso de PE destina-se a alunos alfabetizados e as turmas são reduzidas e bastante heterogêneas. Os alunos são agrupados segundo o seu nível de conhecimento da Língua Portuguesa, independente de sua língua materna e seu nível cultural. Antes de efetuar a matrícula, o candidato estrangeiro é entrevistado pelo supervisor do curso ou pelos estagiários, que o orientam quanto ao nível em que está apto a ingressar. A seleção baseia-se no desempenho oral em Português, durante a entrevista. Na primeira aula, os alunos submetem-se a um teste escrito que avalia a compreensão da leitura de um texto e o desempenho escrito a partir de respostas a perguntas sobre o texto lido. Em geral, o teste confirma a classificação feita na entrevista.

## **3. Metodologia**

A metodologia deve refletir as necessidades e características do elemento principal do processo: o aluno, uma vez que é ele quem ocupa posição central do ensino da língua estrangeira. O planejamento, a ordenação, a graduação e os materiais utilizados são estabelecidos a partir do levantamento dos objetivos traçados pelos alunos. O material didático é bem flexível de acordo com as carências pessoais dos integrantes das diferentes turmas (reconhece-se aqui o

caráter experimental da aplicação de alguns materiais que, muitas vezes, refletem no aluno falhas que a ele não podem ser atribuídas, porque se devem às características do material selecionado). As turmas são bastante heterogêneas sob o ponto de vista étnico, o que implica constantes adaptações nas técnicas e materiais didáticos usados.

Pelo fato de adotar-se uma postura que focaliza primeiro o aluno, abandona-se a imposição de conteúdos e estratégias que estão centradas, exclusivamente, em um programa prévio. Isso requer criação de material pedagógico, cujo conteúdo é definido e adaptado aos objetivos e necessidades particulares dos alunos, nos três níveis: Principiante, Intermediário e Avançado.

#### **4. Avaliação da experiência**

O movimento de ensino de PE cresce no Brasil, já sendo prática em países como Estados Unidos e Canadá e assunto no contexto de integração dos países do MERCOSUL. Além da UFMG, oferecem cursos de PE a UFRGS, USP, UNICAMP, UERJ, PUC-RJ, UFSC, UnB, PUC-RS e UFRJ. Os níveis de institucionalização variam desde cursos livres (cursos de extensão) a cursos regulares.

Urge uma política consistente de ensino de PE, fundamentada em bases teóricas contemporâneas, capaz de atender à crescente demanda de alunos estrangeiros. É preciso que se incentivem discussões entre os profissionais e pesquisadores desta área específica, a fim de proporcionar meios de qualificação de docentes que atuam ou pretendem atuar no ensino de Português para Estrangeiros.

Considera-se válida a experiência, apesar de a atual proposta de trabalho ser relativamente nova e o processo ainda estar em desenvolvimento. Os objetivos gerais do curso têm sido atingidos e os alunos apresentam um bom desempenho, ao final do mesmo. Há, entretanto, muito o que fazer, uma vez que é preciso abrir-se um

espaço para a pesquisa nesta área do Ensino de PE, na Faculdade de Letras da UFMG.

# **Produção de Textos no 1º e 2º Graus – a Necessidade de Separar o Português Padrão do Português Literário**

*Vanderléa Martins da Rocha*

*(UFMG)*

O desempenho lingüístico dos alunos de 1º e 2º graus com relação à produção de textos tem sido muito criticada. Na maioria dos casos, os alunos não conseguem redigir um texto no qual desenvolvam claramente um argumento com um mínimo de correção gramatical. O texto produzido não passa de um amontoado de períodos, que não traduzem uma idéia. Mas qual será o problema? Falta de criatividade? Falta de espírito crítico que o impeça de desenvolver seus pensamentos? Provavelmente não. Criatividade e espírito crítico é o que não falta a um aluno nesta fase. O que falta é um trabalho mais sistemático.

Na verdade, criatividade e capacidade de discussão, em redação, são duas coisas bem diferentes, e devem ser trabalhadas separadamente no momento da produção de textos.

Para reforçar a idéia da necessidade desse trabalho diferenciado, vou me basear em um pressuposto enfocado no campo da leitura. A divisão da leitura em funcional, que vou preferir chamar de informacional, e literária, apesar de gerar algumas controvérsias, é produtiva e coerente. O aluno passa todo o tempo lendo fragmentos e adaptações de textos literários, essencialmente selecionados para fins didáticos. Ele lê partes de um romance, parte de um conto e poesias. Essa centralização da leitura em textos literários, além de limitar o universo lingüístico do aluno, que basicamente só convive com a linguagem literária, dá a impressão de que o mundo do aluno é puramente ficcional.

É preciso que ele leia também o restante do mundo com o qual convive, o mundo que vem descrito em um arquivo de jornal, num contrato de aluguel, numa carta de demissão, numa propaganda, textos descritos em língua padrão, e que em quase nada se assemelham aos de literatura. A estrutura, a linguagem, a leitura, são diferentes. Portanto a pertinência dessa divisão é muito grande, já que fora da escola o ler é uma instância da vida como outra qualquer.

O aluno deve ter dois momentos de leitura na escola: um literário e um informacional, no qual leria textos variados, sempre orientado para uma reflexão crítica e para a observação da estrutura da língua padrão, preparando-se para futuras produções escritas.

Assim como o aluno deve fazer uma leitura global do mundo que o cerca, ele deve também aprender a comunicar-se, por escrito, com este mundo. Essa comunicação deve ser objetiva, coerente, deixando claro seu posicionamento diante de algum assunto ou de um texto emotivo, lírico. O objetivo, a intenção da escrita é que vai determinar isso. Daí a divisão em produção de texto literário e produção de texto informacional/técnico. Com o treino o aluno perceberá que cada texto tem suas características próprias. Não cabe, por exemplo, em uma questão da prova de história, divagações e floreamentos que nada acrescentam ao tema desenvolvido. O lirismo, a expressão do sentimento, seja em qualquer nível, é uma questão literária. Essa divisão deve ficar bem clara para o aluno e ser bem trabalhada.

As aulas de redação serão divididas em dois blocos, que poderão ser dadas pelo mesmo professor ou por professores diferentes, que deverão estar sempre em contato. No primeiro bloco, teremos a produção de texto informacional/técnico, no qual o aluno deverá redigir um texto em língua padrão, com coerência, coordenação lógica das idéias e raciocínio crítico. É importante que o aluno perceba a importância de um texto, seja uma redação, uma carta, uma questão de prova, etc., redigido com clareza, objetividade, seguindo a norma culta da língua. Não se trata aqui de uma imposição de uma

modalidade, mas da observância do que é comum nas produções escritas não literárias.

Os critérios de correção desses textos devem ser bem rigorosos. O professor observará o desenvolvimento das idéias, questões de concordância, regência, ortografia, etc. O mito do não corrigir para não traumatizar deve ser abandonado. Não se trata do riscar por riscar, mas uma correção que procure melhorar o nível dos textos. Uma reescritura do texto é uma boa alternativa de trabalho.

No segundo bloco, a palavra chave é a criatividade. Nesse momento, o aluno vai libertar o poeta, o contista, o autor de estórias em quadrinhos. Todo aluno gosta de contar uma estória, e esse é o momento. O professor agirá como orientador de idéias, não caberão aqui correções ou restrições. O aluno deve ficar livre para criar. Os critérios de correção serão “relaxados”, pois a estrutura de um texto literário não pode ser analisada, muitas vezes, segundo os critérios básicos da organização textual. Coerência, coesão e estrutura argumentativa não podem ser rigorosamente observados em um texto literário, pois a ruptura de um deles pode significar a marca de um estilo e não uma incorreção.

Seguindo esta proposta, uma sugestão de trabalho a ser desenvolvido seria: o professor tendo trabalhado em sala com o artigo de jornal, **E.U.A publicam romance escrito por computadores**. Proporá dois níveis de produção. No primeiro, o objetivo será a exposição de idéias do aluno com relação ao domínio do computador, no segundo, a manifestação criativa, através da redação de um conto, uma estória em quadrinhos, etc. Para encaminhar os trabalhos do primeiro nível, o professor poderá propor questões como: Vocês pensam que o computador irá substituir o homem algum dia? O computador pode superar a inteligência do homem? Quanto ao segundo nível, é só lançar a idéia.

Nesta comunicação sugerimos a separação da produção de textos, no 1º e 2º graus, em dois níveis. Acreditamos que este método, por ser mais sistemático, fará com que o aluno assimile a estrutura e a

linguagem correta em cada texto, e a partir de um treino constante melhore seu desempenho lingüístico.

