

ENSINAR GRAMÁTICA NA ESCOLA?

José Borges Neto¹

borgesnetojose@gmail.com

RESUMO: O texto traz uma discussão sobre a presença do ensino de gramática na escola fundamental e média. A proposta é que se inclua o estudo da gramática no conjunto dos conteúdos de iniciação científica da escola e que se utilize a gramática tradicional como ponto de partida, fazendo uma análise crítica de suas formulações teóricas e de sua adequação empírica.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática na escola; gramática na iniciação científica; ensino de gramática.

Falar em ensino de gramática na escola é despertar reações do tipo “amor ou ódio”. Tenho abordado esse tema algumas vezes – sempre de um ponto de vista não convencional – e os resultados que tenho obtido são bem interessantes. Meus comentários e sugestões têm recebido apoios entusiasmados e críticas severas. Há, no entanto, uma unanimidade: é preciso pensar seriamente no assunto.

Este texto incorpora trechos de outros textos que apresentei em lugares tão diferentes como o GELNE (Teresina, 2010), o CELSUL (Cascavel/PR, 2012) e o FALE (Maceió, 2012) e trechos de três publicações: um capítulo de livro (Borges Neto 2011), um artigo no periódico *Todas as Letras* da Universidade Mackenzie (Borges Neto 2012a) e uma resenha nos *Cadernos de Estudos Linguísticos* da Unicamp (Borges Neto 2012b). Incorpora também comentários e questões levantadas pelas platéias que tiveram a paciência de me ouvir e a gentileza de me confrontar com suas opiniões, sempre relevantes.

1. OS CONTEÚDOS DA ESCOLA

Tenho claro que cabe à escola qualificar os alunos em três conjuntos de conteúdos²: conteúdos essenciais (“úteis”, indispensáveis para a vida cotidiana das pessoas), conteúdos

¹ Professor Titular (aposentado) da Universidade Federal do Paraná (UFPR); professor sênior da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); bolsista de produtividade do CNPq (nível 1D).

² Reproduzo aqui, em linhas gerais, algumas idéias do Prof. Mário Alberto Perini. Algumas dessas idéias estão em Perini (2004 e 2010); outras resultam de comunicação pessoal. A interpretação final é, obviamente, de minha inteira responsabilidade.

culturais (de formação geral, indicadores de identidade sócio-cultural), e conteúdos de iniciação científica (de disciplina intelectual, de compreensão do mundo).

Os conteúdos essenciais são aqueles que qualificam os indivíduos para a vida nas sociedades complexas, como o *letramento* e a *aritmética*, por exemplo. É fácil perceber a dificuldade que uma pessoa analfabeta (ou uma pessoa que não domina minimamente a aritmética) encontra para viver no mundo contemporâneo. Cabe à escola, então, *prioritariamente*, qualificar seus alunos nesses conteúdos. E cabe à disciplina de português uma boa fatia desta tarefa. Uma escola que não consegue levar seus alunos ao letramento fracassa completamente.

Os conteúdos culturais são aqueles que, embora dispensáveis para a vida cotidiana (quem precisa saber que foi Pedro Álvares Cabral quem descobriu o Brasil?), constituem os conhecimentos de fundo que identificam o indivíduo como pertencendo a uma comunidade (nação), que lhe dão a necessária identidade sócio-cultural e que o situam na grade social que segmenta e organiza a sociedade. Embora desnecessários, de certo ponto de vista, esses conteúdos separam os indivíduos “cultos” dos “incultos”, são indicadores de escolaridade e muitas vezes determinam se o indivíduo pode ou não exercer determinadas profissões. Embora “inúteis”, são conteúdos extremamente valorizados socialmente. No caso da matéria de português, creio que o ensino da norma culta é o melhor exemplo de conteúdo dessa natureza. Embora não seja absolutamente essencial dominar a norma culta, seu desconhecimento situa o indivíduo fora de determinados grupos e lhe dificulta o acesso a diferentes extratos sociais (e a atividades restringidas a determinados extratos sociais). O domínio da ortografia oficial é outro tipo de conteúdo com alta valorização social: sua ausência é relevante socialmente para a classificação social (e intelectual) dos falantes (quem escreve “errado” é burro). Basta ter algum conhecimento da história de nossos sistemas de escrita para entender o papel secundário que o domínio da ortografia tem em relação às capacidades intelectuais dos indivíduos. No entanto, não podemos desprezar o valor social que é atribuído à ortografia. Obviamente, os conteúdos culturais são menos prioritários que os essenciais, mas uma escola que não consegue dar a seus alunos o seu domínio é também uma escola que fracassa.

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

É justamente nesse ponto que se dá o dissenso: parece haver uma opinião predominante de que não se deve fazer essa iniciação científica na matéria Língua Portuguesa. Isto é, a gramática não deve ser assunto da matéria na escola fundamental e média, que deve se limitar à prática do letramento. Algumas pessoas, embora concordem no geral com a necessidade de se fazer alguma “iniciação científica” na disciplina de Português, discordam que isso implique no ensino de gramática, no sentido estrito, devendo essa “iniciação” ser feita com outros conteúdos, fora do escopo convencional dos chamados “estudos gramaticais” – com análises textuais ou discursivas, por exemplo³.

Embora conteúdo de baixa prioridade (não adianta querer ensinar gramática ou fazer reflexões metalingüísticas em geral se o aluno ainda não é suficientemente letrado ou ainda não dominou razoavelmente a norma culta, por exemplo), acredito que a escola poderia reservar algum espaço para o ensino de gramática (ou alguma outra reflexão metalingüística sistemática, se esse for o entendimento). Ninguém contesta a possibilidade que o estudo da gramática nos dá de desenvolver nos alunos as habilidades de observação, de levantamento de hipóteses explicativas, de testagem e avaliação dessas hipóteses (e de hipóteses propostas por outros investigadores), de construção de sistemas explicativos, etc., que são atividades próprias da iniciação científica. Ninguém contesta, também, que o desenvolvimento dessas habilidades no estudo dos fenômenos lingüísticos é muito mais simples e barato do que seu desenvolvimento em custosos laboratórios de física ou de química. A língua é uma importante faceta do mundo que nos rodeia, é objeto de curiosidade por parte dos alunos, e seu estudo pode ser um ótimo local de disciplinamento intelectual. Não há, então, nenhuma razão plausível para que os estudos gramaticais sejam excluídos do ensino de português, *desde que colocados em seu devido lugar e orientados para os fins adequados*.

Vale acrescentar que a explicitação de estruturas gramaticais parece resolver problemas de compreensão e produção de textos (orais e escritos) nas séries iniciais. Em outras palavras, o estudo de gramática (de pontos específicos de gramática e com abordagem radicalmente distinta do que vemos acontecer nas escolas hoje) contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e redação⁴.

Em suma, creio que há lugar para o ensino de gramática na educação fundamental e média. E falo de gramática na sua acepção convencional: fonologia, morfologia e sintaxe.

³ Ver, por exemplo, a discussão contida em Bezerra & Reinaldo (2013).

⁴ Conforme Costa (2008).

2. A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA

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

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

Meu neto, por exemplo, ao cursar o 5º ano do fundamental (antiga 4ª série), em 2011, foi apresentado a noções como *atmosfera*, *correntes marítimas* e *massas de ar*, *pólos terrestres* etc.; ele aprendeu que, no Paraná, ocorrem o *clima tropical superúmido* e dois tipos de *clima subtropical úmido mesotérmico* (e aprendeu as características de cada um desses climas). Ele sabe diferenciar uma *estrela* de um *planeta* e de um *satélite* e sabe o que é a *gravidade* e o *eletromagnetismo*. Provavelmente, ele conhece mais de astronomia do que um filósofo do século XVII. Meu neto já estudou o corpo humano e sabe o que são os sistemas *circulatório*, *respiratório*, *digestório* e *reprodutivo*. Ele sabe qual é a diferença entre uma *veia* e uma *artéria* e sabe explicar o funcionamento do coração.

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

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

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

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

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

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

O que estou chamando de *naturalização* é o processo de tomar como *objeto* o que é uma *teoria*. Ou seja, no caso, o processo pelo qual as noções teóricas dos gramáticos da antiguidade clássica deixam de ser consideradas partes de uma teoria sobre a língua e passam a ser parte da própria língua⁵. Por exemplo, noções como *substantivo*, *pronome*, *artigo*, *flexão*, *sujeito*, *concordância*, deixam de ser entidades teóricas, identificadas nas línguas por uma teoria particular, e passam a ser entidades do mundo, isto é, passam a ser “coisas” que existem nas línguas. Como parte do objeto – e não de uma determinada teoria – essas noções raramente são discutidas. E quando são discutidas, pelos linguistas, é só para tornar mais precisa a sua definição ou para fazer pequenos ajustes no papel que exercem nas teorias.

As teorias morfológicas não-tradicionais, por exemplo, partem do princípio de que existem *na língua* os processos de flexão e derivação e, ao tentar defini-los em seus quadros teóricos próprios, enfrentam imensas dificuldades. No entanto, ninguém parece considerar que flexão e derivação possivelmente só existem na perspectiva adotada pela gramática tradicional (no modelo morfológico “palavra e paradigma”) e que são noções eventualmente desnecessárias (já que denotam entidades teóricas e não entidades da língua, do mundo) em outras perspectivas teóricas (cf. Borges Neto 2012b). É algo parecido com o que ocorre com as constelações que conhecemos: elas só existem para um observador terrestre. Um observador de um planeta de um eventual sistema planetário da Alfa Centauri não conseguiria reconhecer nenhuma de nossas constelações. Elas não existiriam para ele.

É exemplar, também, o capítulo 4 do volume II da *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*, dirigida por Ataliba Castilho⁶. Este capítulo trata dos adjetivos e foi escrito por Esmeralda Negrão, Ana Lúcia Müller, Geisa Nunes-Pemberton e Maria José Foltran,

⁵ Esse processo de naturalização não está restrito apenas à gramática vista no contexto escolar. Ele existe também entre os linguistas (ver em Borges Neto 2012b um exemplo das dificuldades que a naturalização da gramática tradicional traz para os estudos linguísticos).

⁶ Reproduzo aqui análise feita em Borges Neto (2011), p. 68-69. Ver também Borges Neto (2012a).

linguistas de competência acima de qualquer suspeita. As autoras iniciam o capítulo (p. 371; o grifo é acrescentado) dizendo:

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

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

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

Isso fica ainda mais claro quando olhamos o que as autoras dizem em seguida, na mesma página: “Neste capítulo, partiremos da análise do comportamento gramatical de itens lexicais intuitivamente classificados como adjetivos, enumerando as propriedades que exibem e que determinam a classificação proposta” (o grifo é acrescentado).

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

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

3. RESUMO PARCIAL

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

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

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

4. UMA DISCIPLINA VOLTADA PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA?

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

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

- (i) integração entre o ensino sistemático – de iniciação científica – feito no ensino médio e a iniciação informal feita no fundamental. As noções científicas apresentadas informalmente no fundamental, ao menos em tese, **decorrem** das teorias científicas que serão trabalhadas no ensino médio (ligadas à *grande ciência*). Em outras palavras, o professor do fundamental não apresenta aos alunos noções como *flogisto* (refutada por Lavoisier no final do século XVIII) ou *geração espontânea* (refutada por Pasteur em meados do século XIX).
- (ii) Existência de um corpo de conhecimentos, mais ou menos consensuais, que constituem uma espécie de *núcleo* da área. De forma geral, os físicos, os químicos

e os biólogos sabem quais conteúdos devem ser abordados, como devem ser simplificadas as abordagens e que divergências teóricas é mais prudente ocultar.

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

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

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

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

Parto da constatação de que a gramática tradicional está tão arraigada em nossas escolas que fica difícil afastar-se dela. Parto também da constatação de que os linguistas não conseguem livrar-se da gramática tradicional: continuam vendo e revendo seus conceitos, sempre partindo dela para construir suas análises e, por conta da naturalização, tentando reencontrar em suas próprias teorias exatamente os resultados obtidos pela gramática tradicional.

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

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

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

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

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

Para deixar mais claro esse procedimento, creio que caberia aqui um exemplo.

5. UM EXEMPLO

A função das gramáticas escolares é apresentar – sob a forma de um conjunto de regras – a variedade linguística considerada “correta” pelos gramáticos. Desta perspectiva, as gramáticas escolares são essencialmente *normativas*.

Para realizar sua tarefa normativa, no entanto, as gramáticas escolares se valem de uma *teoria linguística*, cuja função é estabelecer os conceitos teóricos básicos a partir dos quais se construirão as regras.

Essa teoria linguística que formata as gramáticas escolares – como qualquer teoria científica – estabelece um conjunto de noções teóricas elementares, estabelece um conjunto de relações entre as entidades teóricas identificadas pelas noções elementares, um conjunto de

axiomas (“verdades” assumidas *a priori*) e um conjunto de teoremas (hipóteses a serem testadas).

Como qualquer teoria científica, a teoria subjacente às gramáticas escolares deve, também, buscar *adequação empírica*, ou seja, seus construtos teóricos devem modelar (devem corresponder a) a realidade do objeto analisado. Em outras palavras, as hipóteses obtidas a partir dos axiomas e das regras da teoria precisam ser contrastadas com os dados empíricos e, na medida em que correspondam ou não a eles, serão consideradas “verdadeiras” ou “falsas”. As observações, portanto, “controlam” os enunciados teóricos.⁷

Em síntese, os cientistas, a partir de uma teoria, fazem hipóteses e as testam nas observações empíricas. Se as hipóteses se confirmam, a teoria é fortalecida (ganha em verossimilhança); se as hipóteses não se confirmam, a teoria é enfraquecida (perde em verossimilhança).

Vejamos, agora, como se comporta a gramática escolar.

Diante da observação de uma violação de uma “regra geral”, os gramáticos dizem que o que existe é um *erro*. As observações jamais são utilizadas para julgar a teoria (aumentar ou diminuir sua verossimilhança). Se as observações confirmam as afirmações da teoria, tudo bem; se as observações desconfirmam as afirmações da teoria, estamos diante de *erro* (erro do autor do enunciado discrepante, não da teoria!). *A teoria está sempre certa*.

Este é um comportamento claramente anticientífico.

Vejamos dois casos concretos.

O gramático observa uma “irregularidade”: os falantes usam expressões como “*vende-se casas*”. Os gramáticos, com o uso da teoria que assumem, precisam explicar a estrutura (fazer a análise sintática) da expressão.

Como um bom cientista, o gramático passa a fazer hipóteses. Primeiro, ele constata que “*vender*” é um verbo transitivo direto. Sua regência, portanto, supõe um objeto direto. E podemos ver isso em orações como “*Pedro vende o livro*”, em que “*Pedro*” é o sujeito e “*o livro*” é o objeto direto. As noções de *verbo*, *transitividade*, *sujeito*, etc. são noções teóricas oferecidas ao gramático pela teoria.

Quando tenta estabelecer a análise de “*vende-se casas*”, vê-se diante de inúmeros problemas. Aparentemente, o melhor candidato a objeto direto seria “*casas*”, mas isso

⁷ Ressalte-se que a vocação essencialmente normativa dispensa as gramáticas de fazer uma descrição acurada. As noções teóricas podem ser vagas porque o que importa são as restrições aplicadas arbitrariamente sobre determinados fenômenos linguísticos observados (sobre determinadas variantes de língua não padrão, para ser mais preciso). Para fazer iniciação científica a partir das gramáticas tradicionais, é necessário ignorar seu caráter normativo e ater-se às facetas descritivas, sempre – e necessariamente – existentes.

deixaria para o “se” a função de sujeito. Ora, a teoria diz que a posição de sujeito é sempre preenchida por um substantivo, por um pronome substantivo ou por uma palavra de qualquer outra classe, desde que substantivada. E esse não é o caso do “se”. Logo, uma vez que o “se” não pode ser sujeito, resta “casas” como alternativa. Pois bem. Diante das restrições impostas pela teoria, o gramático supõe que “casas” poderia ser o sujeito. Novamente, vê-se diante de um novo problema: a teoria diz que o sujeito concorda em número com o verbo e “casas” está no plural enquanto “vende” é uma forma no singular. Obviamente, não passa pela sua cabeça rever a teoria. A solução mais fácil é dizer que a forma correta deveria ser “vendem-se casas” e que a forma “vende-se casas” é apenas um erro. E passa a fazer parte das tarefas do professor de português eliminar a forma “sem concordância” da fala e da escrita dos alunos (e passa a fazer parte do repertório de julgamentos preconceituosos considerar incultos, ou pouco educados, todos os que usam a forma “vende-se casas”).

De qualquer forma, o gramático – mesmo considerando “vende-se casas” apenas um erro dos falantes – precisa ainda fazer a análise da forma “vendem-se casas” e parte dos problemas reaparecem. Tudo bem que agora “casas” – o sujeito suposto – concorda em número com o verbo, mas o que seria o “se”? Diante deste novo problema, o gramático propõe nova hipótese e passa a tratar a expressão como um tipo especial de oração passiva, além de criar uma nova subclasse de palavras: os *pronomes apassivadores*. Nossas expressões, então, seriam passivas – “vende-se casas” seria equivalente a “casas é vendida” e “vendem-se casas” seria equivalente a “casas são vendidas”. E tudo fica bem: a expressão que interessa eliminar passa a ter um erro de concordância e a forma alternativa, preferida dos gramáticos, é justificada pela análise. O custo teórico de criar uma nova subclasse de palavras e de fazer a análise de uma sentença – que raramente se poderia encontrar – valer pela análise de uma sentença observada (e extremamente frequente) jamais é contabilizado.

No entanto, o gramático Manuel Said Ali Ida (1861-1953), já no início do século XX, considerava que o “se”, neste caso e em casos semelhantes, era sempre sujeito. Alguns de seus argumentos apontam problemas para a análise convencional como os seguintes⁸:

- Uma teoria que precise multiplicar o número de entidades teóricas sempre é pior do que uma teoria que permite generalizações bem fundamentadas (princípio de simplicidade que é conhecido como *navalha de Occam*).

⁸ Baseio-me, para a análise da proposta de Said Ali que se segue, da formulação feita por Sírio Possenti no capítulo 19 de seu livro *Língua na Mídia* (Possenti 2009). Os textos de Possenti costumam ser excelente fonte de crítica às formulações teóricas da gramática tradicional e ao uso acrítico que é feito delas.

- Sustentar a hipótese de que estamos diante de passivas com pronomes apassivadores implica em atribuir funções diferentes para o “se”: ele funciona como *pronome apassivador* quando junto de verbo transitivo direto (em “*vendem-se casas*”) e funciona como um pronome que indica a indeterminação do sujeito (é um sujeito indeterminado)⁹ quando junto de verbo transitivo indireto (como em “*duvida-se das intenções do rapaz*”). A questão é: se o “se” é sujeito no segundo caso, porque não o seria no primeiro?
- Os gramáticos costumam admitir a existência de *objetos diretos preposicionados* (apesar da contradição óbvia que decorre desta noção). O problema aparece quando encontramos casos como “*adora-se aos deuses*”. Qual seria a função de “*aos deuses*”? Se o gramático diz que é um objeto direto preposicionado, entra em contradição com a análise que faz de “*adoram-se os deuses*”, em que “*os deuses*” seria o sujeito da passiva “*os deuses são adorados*”; se o gramático diz que se trata do sujeito da passiva, ficamos com o problema de termos um *sujeito preposicionado*, o que é vedado pela teoria. Para Said Ali, a solução é óbvia: considerar que o “se” é sempre um sujeito indeterminado – em “*adora-se aos deuses*” e em “*adora-se os deuses*” – além de aumentar a generalidade da teoria aumenta também sua adequação empírica (já que a forma observada mais frequente “*adora-se os deuses*” fica licenciada pela teoria).
- Said Ali pergunta como os falantes de português entendem uma placa afixada na frente de uma casa que diz “*Aluga-se esta casa*”? Considerando, como querem os gramáticos, que estamos diante de uma passiva, a interpretação deveria ser “*Esta casa é alugada*” (= seus moradores pagam aluguel). No entanto, a interpretação feita pelos falantes é a de que a casa está vazia (sem moradores) e que alguém (não especificado, indeterminado) quer alugá-la. Assim, a melhor interpretação para o “se”, em lugar de ser um apassivador, é a de que se trata de um *sujeito indeterminado*.

Além de gramático, Said Ali era um pesquisador inteligente: ao invés de negar o dado empírico, buscou submetê-lo à teoria. E conseguiu fazê-lo de forma notável. Said Ali não precisou inventar novas classes de palavras nem precisou sobrepor análises de orações diferentes, tratadas como equivalentes, para obter seus resultados. Principalmente, Said Ali

⁹ As gramáticas costumam denominar o “se”, quando nessa função de sujeito indeterminado, de *índice de indeterminação do sujeito*.

nos oferece um tratamento dos fatos que não rejeita a forma observada “*vende-se casas*”. Ou seja, sua hipótese respeita os dados empíricos.

A análise de Said Ali aumenta a verossimilhança da teoria, enquanto a análise de nosso gramático hipotético, por seu alto custo teórico e pelo desrespeito aos fenômenos observados, a reduz.

Mas isso significa que a partir da análise de Said Ali os gramáticos passaram a rejeitar a hipótese do “*se*” apassivador? Basta olharmos as gramáticas escolares que nossos filhos são obrigados a usar para vermos que *todas* continuam a supor a hipótese do “*se*” apassivador e a considerar errada a oração “*vende-se casas*”¹⁰.

O problema, então, não parece estar propriamente na teoria que sustenta a gramática escolar, mas na atitude absolutamente anticientífica dos gramáticos, que parecem não ver o óbvio.

Pois bem. No caso que vimos acima tínhamos duas propostas alternativas para o tratamento de um conjunto de fatos que se podem observar no português, ambas as hipóteses construídas no interior da teoria da gramática tradicional. Como vimos, a proposta mais custosa teoricamente, a que menos respeita os dados empíricos e – podemos acrescentar – a mais preconceituosa com relação às variedades de língua que não a do gramático, acaba por prevalecer. Vejamos agora um caso em que as definições da gramática são claramente contraditadas pelos dados empíricos – e, mesmo assim, são mantidas.

As gramáticas – todas – definem *pronome* como “a palavra que substitui ou acompanha um substantivo, indicando pessoa gramatical”, ou alguma paráfrase disso.

Em primeiro lugar, é fácil mostrar que esta “definição” não é mais do que mera reprodução do conceito original de *pronome*, proposto no século I a.C. por Dionísio Trácio, que dizia: “Pronome é a palavra empregada em vez de um nome e que indica pessoas determinadas”¹¹. Ressalte-se que Dionísio estava se referindo, exclusivamente, aos pronomes pessoais.

Basta, no entanto, listarmos algumas orações corriqueiras para vermos que a definição de pronome não se mantém.

(1) O menino viu a viúva. *Ele* estava na janela.

(2) O menino que viu a viúva estava na janela. *Ele* esperava um amigo.

¹⁰ Prova disso é que o corretor do Word ficou marcando com traços verdes todas as ocorrências de “*vende-se casas*” neste texto.

¹¹ Tradução de Chapanski 2003.

(3) O menino de camisa vermelha é filho do Pedro. *Ele* gosta de futebol.

(4) O menino de camisa vermelha que estava na janela e que viu a viúva é filho do Pedro. *Ele* estuda no Colégio Internacional.

Em todos os quatro casos, podemos dizer que o “*ele*” grifado da segunda oração retoma (substitui) a parte sublinhada da primeira oração. E isso se dá porque “*ele*” é um pronome. Agora, por outro lado, em nenhum dos quatro casos a expressão substituída é um substantivo: no primeiro caso, “*ele*” substitui um artigo e um substantivo; no segundo caso, substitui um artigo, um substantivo e uma oração subordinada relativa; no terceiro caso, substitui um artigo, um substantivo e uma expressão complexa que equivale a um adjetivo (e que é constituída por uma preposição, um substantivo e um adjetivo); e no quarto caso, o pronome “*ele*” retoma toda a expressão “*O menino de camisa vermelha que estava na janela e que viu a viúva*” (um artigo, um substantivo, uma expressão complexa de valor adjetivo e a coordenação de duas orações subordinadas relativas).

Mesmo que em alguns casos os pronomes (pessoais), de fato, retomem apenas um substantivo (como é o caso de nomes próprios – “Pedro estava na janela. **Ele** esperava um amigo”), na melhor das hipóteses a definição de pronome oferecida pelas gramáticas é apenas parcial. Ou seja, não é verdadeiramente uma definição.

Mas podemos ver que a definição de pronome dos gramáticos, mesmo se restringida aos pronomes pessoais, não se mantém. Podemos perguntar que substantivo os pronomes “*eu*” e “*tu/você*” substituem? Ganha um doce quem encontrar um caso que seja em que “*eu*” apareça inequivocamente substituindo um substantivo. Claro que sempre pode aparecer um engraçadinho dizendo que “*eu*” substitui o falante, mas esse tipo de argumento – falacioso – ainda assim não salvaria a definição (até porque o falante é uma pessoa e não um substantivo).

Em suma, o comportamento dos gramáticos é sistematicamente anticientífico: eles não buscam coerência e consistência em suas hipóteses, não abandonam hipóteses claramente falseadas e adotam dogmaticamente as noções e análises que se fixaram na tradição.

6. CONCLUSÃO

Enfim, o que estou propondo é que se faça – verdadeiramente – iniciação científica na escola com a utilização da gramática tradicional. Colocaríamos os estudantes diante das noções classificatórias e das análises efetuadas pelos gramáticos numa posição essencialmente crítica, exigindo deles não só a compreensão da natureza hipotética das formulações teóricas

como exigiríamos deles, também, a observação dos fenômenos (uma observação profunda, que busca generalizações, por um lado, e que não ignora as diferenças, por outro).

Certamente, precisaríamos de professores mais bem formados, com treinamento em linguística descritiva, capazes – eles também – de entender a natureza das teorias e de observar os fenômenos.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise Linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.
2. BORGES NETO, José. Morfologia: conceitos e métodos. In: LIMA, M.A.F.; ALVES FILHO, F.; MENDES DA COSTA, C.S.S. (orgs) *Colóquios Linguísticos e Literários: enfoques epistemológicos, metodológicos e descritivos*. Teresina: EDUFPI, 2011.
3. BORGES NETO, José. Gramática tradicional e linguística contemporânea: continuidade ou ruptura? *Todas as Letras* 14(1), São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012a.
4. BORGES NETO, José. Flexão e Derivação: será que os tratamentos dados a esta distinção não adotam uma perspectiva enviesada? *Cadernos de Estudos Linguísticos* 54(2), Campinas: IEL/Unicamp, 2012b.
5. CASTILHO, Ataliba Teixeira. *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*, vol. II. Campinas: Editora da Unicamp. 2008.
6. CHAPANKI, Gissele. *Uma tradução da Tékhne Grammatiké de Dionísio Trácio para o português*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, 2003.
7. COSTA, João. Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In REIS, C. (org) *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.
8. PERINI, Mario Alberto. *A língua do Brasil amanhã*. São Paulo: Parábola, 2004.
9. PERINI, Mário Alberto. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

10. POSSENTI, Sírio. *Língua na Mídia*. São Paulo: Parábola, 2009.
11. SAID ALI, Manuel. *Grammatica Secundária da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, s/d.
12. SAID ALI, Manuel. *Dificuldades da língua portuguesa*. São Paulo: Francisco Alves, 1930.

ABSTRACT: The text provides a discussion of grammar teaching in elementary and middle school. The proposal is to include the study of grammar in all the contents of scientific initiation and make use of the traditional grammar as a starting point, making a critical analysis of their theoretical formulations and their empirical adequacy.

KEYWORDS: Grammar in school; grammar in scientific initiation; grammar teaching.