

Excertos de *A língua do Brasil: Gramática do português brasileiro*, de M.A. Perini (a sair)

1.1. A gramática não é instrumento de aquisição da língua escrita

O primeiro ponto a salientar tem a ver com a suposta utilidade da gramática como instrumento de aquisição da língua padrão escrita.

Vamos imaginar que o autor de um livro de astronomia seja criticado porque seu texto não serve como orientação para a elaboração de horóscopos. A resposta a ser dada, evidentemente, é que não há nenhuma evidência de que os planetas, estrelas e outros corpos celestes tenham influência sobre o destino e a personalidade dos seres humanos. O objetivo de um livro de astronomia dirigido ao público geral é descrever (e em certa medida explicar) como funciona o cosmos: o sistema solar, as estrelas, os cometas etc. Trata-se de um livro de informação científica, e se justifica em parte pela importância da ciência em nossos dias. O fato de que essa informação não leva a previsões sobre o que nos pode acontecer amanhã ou dentro de vinte anos não é relevante. Hoje, é claro, ninguém mais espera que um cientista se dedique à confecção de horóscopos, e a astronomia (não a astrologia!) tem seu lugar reconhecido entre as disciplinas que vale a pena estudar por elas mesmas. Analogamente, ninguém mais cobra dos químicos que transformem chumbo em ouro, nem dos físicos que construam um moto perpétuo.

Quando passamos ao campo da gramática, as coisas mudam: relativamente pouca gente espera estudar gramática como parte de sua formação científica. Em vez disso, esperam que o estudo da gramática lhes forneça meios de desenvolver seu desempenho na língua padrão, principalmente na escrita; para muitas pessoas, é isso o que justifica a presença dos estudos gramaticais na escola.

Mas estudar gramática não leva, nunca levou, ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita ou fala, nem sequer seu conhecimento prático do português padrão escrito. Essas habilidades podem e devem ser adquiridas, mas o caminho não é estudar gramática. Podemos gostar disso, ou podemos não gostar – mas é um fato. Se quisermos manter os estudos gramaticais na escola, temos que descobrir outra justificação para eles, e isso é discutido adiante no Capítulo 2. Aqui basta dizer que a gramática é uma disciplina científica, tal como a astronomia, a química, a história ou a geografia; ela deve ser estudada porque é parte da formação científica dos alunos – formação essa que se torna cada dia mais indispensável ao cidadão do **século XXI**. Esperar do estudo de gramática que leve alguém a ler ou escrever melhor é como esperar do estudo da fisiologia que melhore a digestão das pessoas. E, como evidência bastante clara do que estou dizendo, todos conhecemos pessoas que escrevem, lêem ou falam em público muito bem, e que se confessam seriamente ignorantes de gramática.

Por ora, portanto, vamos deixar claro que os estudos de gramática oferecem uma visão da estrutura e do funcionamento da língua, esse maravilhoso mecanismo que, ao permitir a comunicação, possibilita a própria existência da complexa sociedade moderna. A gramática não esgota nem o estudo da língua, nem o da comunicação humana; mas é um ingrediente fundamental dela. Assim como nenhuma sociedade humana prescinde de comunicação, nenhuma existe sem uma língua, e todas as línguas têm gramática, no sentido de que têm uma estrutura bem específica; evidentemente, algumas não dispõem de uma gramática explicitada em forma de livro, mas isso é outra coisa.

1.5. A gramática não é uma descrição completa

Em geral se entende, implicitamente, que as gramáticas usuais oferecem uma descrição completa da estrutura da língua. Aliás, isso ajuda a explicar o fato de que elas não variam conforme passa o tempo: a lista de tópicos é mais ou menos a mesma nas gramáticas atuais e nas de 70 anos atrás. Desse modo, os estudos gramaticais tradicionais tendem a passar a imagem de uma disciplina basicamente “pronta”, com no máximo alguns pontos ainda controversos a acertar.

Essa imagem é seriamente inadequada. A estrutura de uma língua é muito mais complexa do que geralmente se imagina. Em primeiro lugar, muitas das noções utilizadas na descrição estão ainda mal definidas, e constituem assunto de discussões teóricas intensas (e às vezes tensas). Posso citar coisas como: as classes de palavras; as funções sintáticas; a valência dos verbos, dos nominais e dos advérbios; as relações semânticas entre o verbo e os complementos em uma oração (papéis temáticos); a estrutura interna dos sintagmas (como o sintagma nominal); os princípios que governam a ordem das palavras. Como se vê, a área de incerteza é extremamente ampla, e é de esperar que novos resultados venham com frequência interferir nas gramáticas, mesmo as mais atualizadas.

Isso acontece porque a linguística é uma ciência viva e em pleno desenvolvimento, não um conjunto de técnicas estabelecidas há muito tempo e que só precisamos aplicar. Nenhuma descrição gramatical pode, portanto, ter a pretensão de ser completa ou definitiva. Hoje sabemos muito mais sobre a estrutura das línguas do que se sabia em 1900, em 1950 ou em 1980. E vamos saber ainda mais em 2040. Não existe gramática completa e definitiva de língua nenhuma.

Essa é, aliás, a situação nas disciplinas científicas em geral. No que pese o avanço do conhecimento, não há nenhum final à vista, por várias razões – muito em especial por causa da vastidão dos fenômenos que estudamos. Por isso vou deixar bem claro que a descrição contida neste livro não cobre mais do que alguns aspectos da estrutura, isso porque nosso conhecimento é ainda parcial e fragmentário. Nisso esta gramática não é diferente de todas as outras, tradicionais ou não. Por outro lado, há traços importantes que já podem ser explicitados, e aqui fiz um esforço no sentido de incluir muitos deles.

1.6. A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB)

Boa parte da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) precisa ser abandonada na descrição do PB. Isso se deve a diversos fatores, entre os quais o caráter assistemático da própria NGB, assim como sua pobreza conceptual frente à extrema complicação dos fatos. Na verdade, a NGB parece mais um compromisso político, levando em conta inclusive os interesses imediatos do ensino, do que resultado de pesquisa linguística. Mas uma descrição linguística tem objetivos científicos, não primariamente pedagógicos. Em particular, não é possível descrever um fenômeno complexo como é a língua através de categorias simples e pouco numerosas. Se a complexidade dos fatos dificulta o ensino, esse é evidentemente um problema a ser enfrentado – mas não ao custo de falsificar a natureza do fenômeno estudado. Mal comparando, não podemos, em zoologia, distinguir os animais em mamíferos e aves, apenas. Enquanto existirem peixes, répteis, moluscos, insetos, aracnídeos, crustáceos e anfíbios, o estudo da zoologia não tem outra alternativa senão lidar com essa categorização relativamente complexa. O mesmo vale para a gramática: fatos complexos requerem uma descrição complexa, e qualquer outra saída acarreta a transmissão aos alunos de uma imagem falsa do fenômeno estudado.

O que se disse acima a respeito da insuficiência da NGB e da gramática tradicional para a descrição do PB vale igualmente para a descrição do português padrão escrito. Ou seja, as gramáticas escolares que tratam exclusivamente do português escrito (e que são as utilizadas em nossas escolas) são também cheias de inadequações extremamente sérias. Não vou insistir nesse ponto aqui, pois ele já foi abordado detalhadamente em vários trabalhos para os quais remeto o leitor: por exemplo Hany (1983) e Perini (1985). Reafirmo apenas a necessidade de se elaborar igualmente uma nova gramática para a língua padrão escrita.

Por outro lado, esta gramática não tem a pretensão de substituir a NGB como doutrina semi-oficial a ser adotada nas escolas. A bem dizer, a NGB foi apenas “recomendada” pelo Ministério da Educação¹, embora tenha sido interpretada nos últimos 50 anos como uma lei de fato. Mas os resultados da pesquisa científica não podem ser objeto de lei; a lei não pode determinar como devem ser estudados, analisados e representados os fenômenos que constituem o objeto da ciência. E justamente por ser entendida como uma lei a NGB teve como efeito imediato a extinção das pesquisas em gramática tradicional e o divórcio entre a pesquisa linguística e o ensino de gramática nas escolas.

Uma nova gramática é uma nova proposta, e apenas isso; não pode ser apoiada, muito menos imposta, por lei. Assim como não existe uma astronomia oficial, assim como não existe uma teoria biológica estabelecida por lei, não pode haver uma teoria gramatical oficial. Se há divergências entre os pesquisadores (e como há!), elas têm que ser dirimidas através do diálogo, da argumentação, da testagem, nunca através de

¹ Portaria n° 36, de 28 de janeiro de 1959, do MEC.

recursos de ordem legal. As leis têm importância em sua área – mas seu valor não se estende à investigação científica, que segue outros princípios, ligados à coerência lógica e à adequação aos fatos observados. Assim, a NGB é mais prejudicial do que benéfica, e viveremos melhor sem ela.

Isso dito, posso ver o que motivou a elaboração da NGB nos anos 50: a proliferação de designações diferentes para o que era mais ou menos a mesma coisa. Essa é realmente uma situação incômoda. Mas o problema é que uma nomenclatura não é independente de uma teoria, e ainda não possuímos uma teoria suficientemente desenvolvida para isolar todas as questões de terminologia. Por exemplo, segundo uma das nomenclaturas que estudei, o artigo era “adjunto limitativo” e um adjetivo posposto (*casa amarela*) era “adjunto adnominal”; segundo a NGB, ambos são “adjuntos adnominais”. Como se vê, há aqui uma diferença de análise, não apenas de nomenclatura. Por ora, pelo menos, é melhor conviver com nomenclaturas divergentes, porque a alternativa é inaceitável, como nos mostrou a adoção da NGB nestes 50 anos: seria a definição de uma **teoria** a ser adotada no ensino. Se (como acredito) a gramática é uma disciplina científica, temos que assumir as responsabilidades e atitudes de cientistas, estudantes ou professores de ciência. E em ciência não há atalhos: ou as baleias são peixes ou não são peixes, e isso se resolve através da observação e do estudo, nunca através de legislação.²

2.1. Sobre a ciência e o mundo moderno

Para nosso bem, e frequentemente para nosso mal, o mundo de hoje é dominado pela ciência e sua filha diletta, a tecnologia. Não existe opção: a própria sobrevivência das sociedades depende das aplicações da ciência, e cada sociedade deve desenvolver as suas, ou então importá-las a peso de ouro. Disso depende a saúde, o bem estar e até a alimentação dos cidadãos – ou você acha que daria para alimentar 192 milhões de brasileiros simplesmente plantando uma horta e criando umas galinhas no quintal? Cada vez que tomamos um comprimido, falamos no telefone, entramos na internet ou comemos um filé estamos nos valendo de coisas que há duzentos anos ou não existiam, ou eram privilégio exclusivo de alguns nobres e milionários. Esse é o lado bom da ciência.

Ela tem, como sabemos, também um lado mau: hoje sabemos matar com muito maior eficiência, os celulares também são usados pelo crime organizado e a televisão pode ser usada como instrumento de desinformação tanto quanto de informação. Valeria então perguntar: afinal de contas, a ciência é boa ou má?

Nem uma coisa nem outra, claro: bons ou maus são os seres humanos. Mas creio que se pode dizer que quanto maior for o poder dominado por uma pessoa, maior sua potencialidade de fazer o bem ou o mal. E aí está a verdadeira força da ciência, para o

² O furor legislativo nessa área pode ir a extremos: Grant (2007) relata que em 1897 foi proposta uma lei no estado de Indiana (EUA) para fixar o valor de π em 3,2 (felizmente o projeto não passou: foi derrotado por dois votos).

bem e para o mal: ela é uma fonte de poder. Digo mais, ela é hoje a maior fonte de poder de que dispõem os seres humanos. O próprio poder político é condicionado à qualidade e quantidade da ciência e da tecnologia que cada nação controla: isso explica as diferenças entre o poder político do Japão, dos Estados Unidos, da Alemanha e o de países de extensão e população equivalentes, mas de mínima expressão política, como a Indonésia, a Nigéria e o Brasil.

Digo tudo isso só para enfatizar que o treinamento científico é um componente fundamental da educação de nossos dias. Um país pode deixar de prestar a devida atenção a ele, e alguns o fazem, mas é por sua conta e risco. O perigo não é apenas a perda de prestígio político: o analfabetismo científico generalizado também compromete coisas como o desenvolvimento econômico, a autonomia de decisões mesmo quanto a problemas internos e, em casos extremos, a própria sobrevivência. Basta observar como alguns países procuram hoje desenvolver a tecnologia nuclear – e como outros países tentam por todos os meios impedir que os primeiros o façam. O que está em jogo é o poder, não a ciência; mas a ciência é o grande instrumento do poder, logo ela está também em jogo, afinal de contas.

2.2. Ciência e educação

Até o século XVI, a educação formal era reservada a uma parcela mínima da população, e se restringia à formação literária, humanística e filosófica. A ciência, em seus inícios, em geral estava ausente das escolas, e não fazia parte dos currículos. As universidades só tinham importância prática por formarem advogados, teólogos e burocratas de nível médio. É verdade que havia escolas de medicina, mas eram raras, e quase sempre se limitavam a seguir a tradição antiga representada pelas obras de Galeno, Avicena ou Averróis. A pesquisa científica, em seus inícios, era praticada por nobres curiosos (como Tycho Brahe, um dos fundadores da astronomia moderna) e outros amadores, como Johannes Kepler, que era professor em uma escola de paróquia, e depois se tornou assistente de Brahe. A universidade era muito mais a guardiã da tradição clássica e religiosa, e com frequência se opunha às novas ideias científicas que iam nascendo.

Mas hoje tudo isso mudou, simplesmente porque, ao contrário daquela época, a ciência agora é importante. A educação científica não é mais o ornamento de um cavalheiro, mas uma condição de desenvolvimento e instrumento básico do processo civilizatório. O cidadão do século XXI, mesmo que não seja um cientista profissional, precisa ter formação científica, ou vai pagar por isso – e seu país junto com ele. Ou seja, cada cidadão precisa ter alfabetização científica.

O cidadão de hoje precisa, em um momento ou outro, ter condições de formar uma opinião sobre afirmações de diversas naturezas, como:

- (a) o aquecimento global é irreversível, e não se pode fazer nada para detê-lo;
- (b) o aquecimento global é um mito;

- (c) não há alternativa ao uso do petróleo como fonte de energia;
 - (d) a Bolsa de Valores é a base e o fundamento da economia de um país;
 - (e) uma pessoa que erra na concordância verbal é incompetente, e não deve ser eleita para um cargo público;
 - (f) o criacionismo é uma teoria tão respeitável quanto o evolucionismo para explicar a origem do homem;
 - (g) o inglês é uma língua mais adequada do que o português para a expressão da ciência;
 - (h) educação é escola: desenvolver a educação é construir mais escolas;
 - (i) uma boa maneira de tratar um câncer é comparecer a um programa de TV, onde um evangelista pratica curas milagrosas;
- etc., etc., etc.

Afirmações como essas (todas altamente questionáveis) podem condicionar as decisões políticas, pessoais e profissionais que cada um de nós precisa fazer de vez em quando. O homem comum do século XVI em geral não precisava tomar decisões, porque elas eram tomadas para ele pelas autoridades ou por acidentes de nascimento: lugar, classe social, sexo etc. Mas isso mudou, e o cidadão de hoje, pelo menos nas democracias, participa das decisões importantes de sua comunidade. E uma das guias que nos orientam nessas decisões é nossa alfabetização científica. O analfabeto científico é uma criatura indefesa, joguete da opinião e dos interesses claros ou escusos de outras pessoas.

E um problema é que grande parte da população (não apenas no Brasil, mas também em países do primeiro mundo) é, mesmo hoje, cientificamente analfabeta. A filósofa e historiadora americana Noretta Koertge comentou a preocupação de educadores com

indicações de analfabetismo científico em nossa sociedade, tais como o mau desempenho dos estudantes americanos em testes padronizados e as quantias de dinheiro gastas em procedimentos alternativos de saúde extremamente duvidosos, que vão desde os remédios homeopáticos tradicionais relativamente benignos até novas terapias psicológicas para a “síndrome da memória recuperada”, que podem ser extremamente prejudiciais. Há também preocupação a respeito do crescimento de mitologias anti-rationais e pseudocientíficas em nossa cultura (por exemplo, livros de anjos, colunas de astrologia e programas de TV sobre os “mistérios inexplicados”, assim como a persistência e o sucesso do movimento “científico” criacionista).

[Koertge, 1998: 257]

Durante os últimos séculos, o poder de decisão se estendeu a um número cada vez maior de pessoas – e isso é bom, porque significa que, em princípio, atende-se aos interesses de uma parcela cada vez maior da população. Mas também há perigos: o poder, assim estendido, é colocado nas mãos de pessoas cientificamente analfabetas. A

democracia, para sobreviver, precisa estender a educação política, humanística e científica a toda a população. Esse é um dos grandes desafios da nossa época.

Para certas pessoas e grupos no poder é bom que continue como está. O analfabeto científico, como o analfabeto puro e simples, é uma criatura fácil de enganar e manobrar. Algumas pessoas parecem encontrar conforto e segurança nessa situação de domínio, mas para a comunidade os resultados podem ser desastrosos.

2.3. O processo de analfabetização

Como é que pessoas que passaram longos anos estudando nas escolas ainda assim são analfabetos científicos? Como é que se impede alguém de desenvolver pelo menos *algum* conhecimento e espírito científico?

Acho que um dos problemas é a falta de noção clara do que vem a ser exatamente a ciência. Em particular, muitos estudantes (e alguns professores) não sabem que **a ciência não é um corpo de conhecimentos e resultados; é um método de obter esses conhecimentos e resultados**. Ou seja, conhecer e decorar uma grande lista de resultados da ciência não tem nada a ver com a alfabetização científica.

Eu costumo usar um exemplo (fictício!) para enfatizar esse ponto. Digamos que um professor de matemática ensinasse as quatro operações segundo um procedimento novo: ele dava no quadro uma série de contas (de multiplicar, digamos) que deveriam ser aprendidas. Assim, na primeira aula ele dava:

$$3 \times 4 = 12$$

$$31 \times 6 = 186$$

$$14 \times 11 = 154$$

e mais uma ou duas. Os alunos aprendiam as parcelas e o resultado, e essas eram as contas que iam cair na prova. No final do ano, teriam memorizado dessa maneira um total de 400 contas – as duas parcelas e o resultado. Mas nunca se falava de como se faz uma multiplicação; o ensino se resumia à memorização de contas individuais, de maneira que se eu pedisse a um aluno que me dissesse quando dá 13×40 , ele poderia responder que “essa conta o professor não deu”.

Vocês acham que esses alunos aprenderam matemática? Vocês acham que eles *estudaram* matemática? É claro que não. A matemática (a aritmética, no caso) não é um conjunto de contas com seus resultados – é um método para a obtenção de resultados a partir de parcelas dadas.

Ora, isso se pode dizer de toda a atividade científica. É claro que os resultados são importantes, e (quase) todo mundo se dedica à ciência com vistas a obter resultados. Mas os resultados não são a ciência: a ciência é o caminho, não o ponto de chegada. Os alunos mencionados acima, portanto, passaram um ano tendo aulas de matemática, fazendo provas de matemática, mas simplesmente saíram do curso tão analfabetos em matemática quanto eram no primeiro dia. O método utilizado garantiu que os alunos continuariam analfabetos.

2.4. O que isso tem a ver com a gramática?

Mas, dirá o leitor, o método de ensino desse professor de matemática é absurdo. Nunca ninguém, em matéria nenhuma, vai adotar coisa parecida, porque é evidente que não tem a menor possibilidade de dar aos alunos uma formação adequada.

Infelizmente, o método ilustrado acima, ou uma variante muito parecida, é ainda popular em uma área do conhecimento: justamente a gramática. Nas aulas de gramática, aprendemos que *sempre* é um advérbio; *não* é um advérbio; *gravemente* é um advérbio. Mas nunca perguntamos:

- por que essas palavras são advérbios?
- por que precisamos dividir as palavras em classes? Não seria mais conveniente ter uma classe única para todas as palavras?
- afinal de contas, para quê tudo isso? O que é que a gramática está tentando nos dizer sobre a língua?

Nas aulas de gramática somos convidados a aprender, e muitas vezes decorar, resultados; não se cogita do método que levou à obtenção desses resultados.³ A aula de gramática típica não comporta perguntas embaraçosas, referentes a como e por quês que não constam do livro adotado. O professor nunca precisa justificar a análise que ensina, tem apenas que reproduzi-la tal como a encontrou na bibliografia. O resultado é que nas aulas de gramática *não se aprende gramática*, nem sequer se estuda gramática. Não é de espantar que os alunos (e os professores, que também são vítimas do sistema) não saibam gramática, não se interessem por gramática e, para resumir tudo, detestem a gramática.

Alguns professores e alunos conhecem exatamente o que está em cada página das gramáticas usuais. Mas isso não é saber gramática, por muitas razões: primeiro, porque os livros que chamamos “gramáticas” contêm resultados, mas nunca dizem, nem perguntam, como é que se chegou a eles. Segundo, porque às vezes nos dizem não como a língua é, mas como a língua deveria ser. E, terceiro, porque nos pedem para *crer* no que está ali – nunca questionar, nunca duvidar, nunca fazer perguntas embaraçosas como as que dei acima.

Temos que concluir que o estudo de gramática, tal como praticado atualmente, contribui para a analfabetização científica dos estudantes: por fornecer resultados sem focalizar os métodos de obtê-los; por, muitas vezes, lidar com dados fictícios (como quando se diz que a frase *me dá ele aí* “não existe”);⁴ por desencorajar a dúvida e o

³ Essa é a tradição; sei que é injustiça dizer isso de todos os professores de gramática, mas certamente ainda é a regra.

⁴ Tive recentemente uma experiência pessoal da rejeição que muitos professores têm para com fatos da língua falada: publiquei (em inglês) uma gramática do português falado do Brasil (Perini, 2002) e recebi muitas críticas, algumas favoráveis, outras desfavoráveis. O interessante é que destas últimas nenhuma questionou propriamente a qualidade do livro: todas as críticas visavam a minha decisão de descrever a língua falada dos brasileiros, que acabou tachada de “linguagem de favela”, “português inculto” etc. Ora,

questionamento; em uma palavra, por encorajar a crença acrítica em doutrinas aprendidas, mas não justificadas.

2.5. A gramática como disciplina científica

Para justificar a presença da gramática no currículo, diz-se que é preciso estudar gramática para se falar ou escrever melhor (leia-se: no português padrão). Nenhum linguista questiona a necessidade de se adquirir competência em português padrão, aquela língua escrita que é tão diferente da que realmente se fala. A questão é se estudar gramática é o caminho para se adquirir essa competência. E toda a evidência indica que não é. Não vou desenvolver aqui esse ponto, que já foi suficientemente argumentado em trabalhos de autores que vão de linguistas profissionais como Sírio Possenti a escritores como Luis Fernando Verissimo: saber gramática não é condição para o bom uso da língua padrão, nem o estudo de gramática é o caminho para chegar lá.

Então, o que é que a gramática poderia fazer enquanto disciplina escolar? Minha resposta é que a gramática é uma disciplina científica, tal como a química, a geografia e a biologia. Assim como a biologia estuda os seres vivos (sua forma, fisiologia, hábitos etc.) e a química estuda os elementos e suas combinações, a gramática estuda um aspecto da linguagem – um fenômeno tão presente em nossas vidas quanto os seres vivos ou os elementos químicos.⁵

Quem perderia tempo aprendendo os elementos químicos, seus pesos atômicos e suas valências, sem saber para que tudo isso foi inventado? Faz parte do estudo de química saber que as valências exprimem as possibilidades de combinação dos elementos, e que estas explicam as substâncias realmente encontradas na natureza. Explicam, por exemplo, por que encontramos compostos de hidrogênio, enxofre e oxigênio em determinadas proporções, mas nunca compostos de hélio e hidrogênio (nem de hélio mais nenhum outro elemento, porque o hélio não se combina). Em outras palavras, as valências dos elementos nos levam, no final das contas, a explicar certos aspectos do mundo real.

Vamos passar agora à gramática: para que, por exemplo, temos que lidar com diversas classes de palavras? Acontece que há boas razões para isso. Vamos primeiro examinar alguns fatos do português. Os sintagmas seguintes são todos bem formados, e podem ser usados normalmente:

[1] Um outro gato

[2] Aqueles dois chapéus

[3] A nova professora

expressões como *me dá ele aí* e *eu fui na formatura* não são da linguagem inculta, sendo utilizadas por praticamente todos os brasileiros, quando falam (quando se escreve a história é outra, claro).

⁵ A gramática não estuda todo o fenômeno da linguagem; mas estuda um componente básico, que é sua estrutura formal e semântica.

mas as sequências seguintes não formam sintagmas:

[4] * Outro um gato⁶

[5] * Dois aqueles chapéus

[6] * Nova a professora

Qual é a explicação para isso? As palavras *um*, *os* e *aquela* aparecem sempre no início do sintagma,⁷ tendo precedência sobre palavras como *outro*, *dois* e *nova*, que só aparecem no início se não houver nenhuma das palavras do primeiro grupo. Ou seja, *um*, *os* e *aquela* pertencem a uma classe e *outro*, *dois* e *nova* pertencem a outra classe. É por isso que precisamos dividir as palavras em classes: porque elas não se comportam todas da mesma maneira. Se todas as palavras pertencessem à mesma classe (ou seja, se não houvesse classes de palavras) não seria possível descrever a aceitabilidade de [1], [2] e [3] frente à inaceitabilidade de [4], [5] e [6]. Assim, definir as classes de palavras não é, para o estudioso da língua, uma perda de tempo. Na verdade, as classes de palavras constituem uma boa parte da estrutura de uma língua.

Quero mostrar, com esse exemplo, que a gramática é o estudo de certos fenômenos da vida real: no caso, a ordenação mais ou menos fixa das palavras em sintagmas como os de [1] a [6]. Esse é um fato, embora não possa ser observado com os olhos (e o nariz!) como as substâncias químicas; mas pode ser observado consultando as reações dos falantes do português. O conhecimento de uma língua é uma parte do nosso conhecimento do mundo, programado no nosso cérebro, e acessível à observação através do comportamento e dos julgamentos dos falantes. E a gramática é uma disciplina que estuda uma parte importante desse sistema de conhecimentos. Concluindo: a gramática é uma disciplina científica, pois tem como finalidade o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos do mundo real.

2.6. A ciência na escola

Já sabemos que não é estudando gramática que vamos aprender a usar melhor a língua, escrita ou falada. É claro que de vez em quando uma pessoa que já sabe escrever pode ter uma dúvida. Aí consulta uma gramática e (tendo sorte) consegue resolver a dúvida. Mas, primeiro, isso não acontece a toda hora; e, principalmente, não é assim que se adquire o uso da língua. A gente aprende a escrever lendo e escrevendo, e o recurso à gramática é na melhor das hipóteses uma coisa marginal.

⁶ Usa-se o asterisco, *, para marcar frases e sintagmas inaceitáveis.

⁷ Essa afirmação não é estritamente verdadeira, por causa da palavra *todos*, que pode aparecer antes: *todos os dois chapéus*, por exemplo. Mas serve para os exemplos vistos.

Podemos então concluir que a gramática não serve para nada, e advogar (como fazem alguns) a supressão de seu estudo na escola? Eu acho que não; e para justificar minha posição, vou fazer algumas considerações sobre a presença das disciplinas científicas na escola.

Para que é que foram incluídas no currículo escolar disciplinas como a química, a geografia, a história e a biologia? Alguns diriam que essas disciplinas são importantes para a formação profissional dos alunos. Mas a justificativa não se sustenta: consideremos uma classe de oitava série, por exemplo. Temos ali 30 ou 40 jovens de seus 13 anos, e ninguém, mas ninguém mesmo (nem os próprios jovens) sabe que carreira cada um deles vai seguir – dali podem sair médicos (que não vão precisar de geografia), empresários do ramo hoteleiro (que vão dispensar a biologia), professores de educação física (que não vão utilizar a história), talvez até algum linguista (que não vai ver utilidade na química). A questão não é nem mesmo a de planejar um currículo que atenda a todas essas carreiras futuras – a questão é que não sabemos o que vai ser de cada um, logo não vale a pena tentar fazer esse planejamento.

É verdade que há certas coisas que vão ser úteis a todos: ler e escrever, assim como alguma matemática básica. Mas será que deveríamos reduzir o currículo escolar a essas matérias “úteis”? Não creio que alguém defenda essa drástica redução no conteúdo dos currículos. Quem estaria disposto a matricular seus filhos em uma escola que só ensinasse leitura, escrita e matemática? Que opinião teríamos de uma escola que deixasse sair alunos, no final de 8ª série, sem saber qual é a capital de Alagoas, sem saber que a terra gira em volta do sol, e não o contrário, sem saber como se classificam os seres vivos, sem saber o que é um verbo?

Acontece que a escola não tem como função única a preparação de jovens para eventuais carreiras profissionais. A escola – ou melhor, a educação – tem objetivos muito mais amplos e muito mais importantes para a comunidade e para seus membros. Existem disciplinas de valor prático imediato (a leitura, elementos de matemática, a escrita). Mas existem disciplinas que formam um componente, digamos, “cultural”, e cuja presença no currículo ninguém pensaria em questionar: a geografia, a biologia, a história, a física etc. Cada uma dessas disciplinas pode vir a ser útil para alguns alunos, mas apenas para uma minoria. São elas que baseiam a alfabetização científica a que me refiro neste artigo. E é entre elas que a gramática encontra (ou vai ter que encontrar) o seu lugar.

Uma das funções de um professor é a de abrir janelas: revelar ao aluno aspectos do conhecimento que poderão interessá-lo, às vezes a ponto de esse aluno resolver dedicar sua vida profissional ao estudo de uma disciplina. Um jovem de 10 ou 15 anos é perfeitamente capaz de curiosidade científica, e é nessa época que nascem muitas vocações. Facilitar esse processo é uma das funções mais importantes de uma escola. E muitos alunos se interessam o suficiente para procurar informação – e mesmo formação – em disciplinas científicas sem relevância direta para sua eventual atividade profissional. Esses são componentes essenciais de uma educação intelectualmente rica, algo que deveria ser um dos objetivos de qualquer sistema educacional. O fato de que muitos desses sistemas fracassam lamentavelmente nesse particular não é argumento para que não se continue tentando.

Mas para isso é importante que as janelas sejam realmente abertas. O jovem procura aquilo que o interessa, não aquilo que os mais velhos lhe dizem que “vai ser importante na vida”. E o jovem (a julgar por minha experiência já longa de professor) se interessa por aquilo de que participa; simplesmente receber informação geralmente não o motiva. Em um painel de que participei, há anos, a respeito do ensino de gramática, dois grupos de alunos bem diferentes⁸ deram a mesma mensagem: não conseguiam se interessar por gramática porque não participavam da criação e justificação do conhecimento. Recebiam a “verdade”, aprendiam e devolviam na hora da prova. Não sabiam por que as coisas eram daquele jeito, nem o que, exatamente, se queria com aquele estudo. Eles tratavam a gramática – corretamente – como uma disciplina científica; mas saíam decepcionados porque o tratamento dado à matéria não era científico. Em uma palavra, não viam na gramática nem utilidade prática, nem contribuição relevante para sua alfabetização científica.

É minha tese que a gramática *pode* contribuir para a alfabetização científica, se a tratarmos da maneira adequada. E a maneira adequada nos é indicada pelas demais disciplinas científicas: não basta aprender ciência, é essencial também *fazer* um pouco de ciência. Isso faz da disciplina científica não apenas uma fonte de informações sobre o mundo, mas um campo de treino do pensamento independente, da observação isenta e cuidadosa, do respeito aos fatos – habilidades preciosas, cada vez mais necessárias, mas que brilham pela ausência no ensino tradicional de gramática. São essas habilidades que nos instrumentam para avaliar (e se for o caso rejeitar) afirmações como as que vimos acima em (a) – (i). São elas que compõem o que chamo aqui “alfabetização científica”.

2.7. Como fica a gramática?

Para atingir esses objetivos, acredito, é preciso trabalhar com gramática como se trabalha com as ciências em geral. Apenas como início, sugiro a adoção de objetivos como os seguintes:

a) Abandonar de vez as falsas promessas, como a de que estudar gramática é o caminho para desenvolver o desempenho na língua escrita. Ou seja, reformular os objetivos do estudo de gramática, reposicionando-o e redimensionando-o de acordo com esses objetivos. Por exemplo, não faz sentido insistir no ensino de gramática a alunos que nem sequer têm domínio básico da língua padrão.

b) Assumir uma atitude científica frente ao fenômeno da linguagem. Isso significa admitir o questionamento, aceitar a necessidade de justificar as afirmações feitas e dar lugar à dúvida sistemática, e não à vontade de crer (que é a maior inimiga do espírito científico). Trabalhamos com fatos e teorias, e não com crenças e dogmas.

⁸ Um grupo proveniente da 8ª série de um colégio de classe média baixa, outro do 3º do segundo grau de uma escola de elite. O painel se realizou na Faculdade de Educação da UFMG, por iniciativa da então diretora, profª Magda Soares, nos anos 80; não creio que a situação tenha mudado muito desde então.

c) Procurar atividades que envolvam a observação e eventual manipulação de fatos da língua, com o objetivo de construir hipóteses a respeito deles. Aqui nosso modelo é o laboratório de outras disciplinas – por exemplo, o aluno de física não apenas é informado de que os corpos se dilatam com o calor, mas é encorajado a verificar isso por si mesmo, esquentando uma bola de metal e passando-a por um anel.

d) Abandonar a ideia de que é possível realizar o estudo *completo* de uma língua, de que a gramática portuguesa é um sistema plenamente conhecido, e de que sua descrição está pronta e relatada na literatura do assunto. Dar e enfatizar a notícia (boa para alguns, má para outros, mas verdadeira) de que a gramática portuguesa *não está pronta*. Uma boa maneira de se convencer disso é ensinar português a estrangeiros (como eu fiz durante alguns anos). Quando se ensina gramática a brasileiros, a aprendizagem é questão de somenos; se eles não aprenderem, não vai fazer grande diferença. Mas quando um estudante estrangeiro pergunta quando é que se usa *fiz* e quando é que se usa *fazia*, você *precisa* ter uma resposta.

e) Apresentar a ideia, revolucionária para alguns, de que fazer gramática é estudar os fatos da língua, e não construir um código de proibições para dirigir o comportamento linguístico das pessoas. Esta tarefa é, de longe, a mais difícil de implementar – muitas pessoas parecem resistir a isso com obstinação fanática (ver a nota 2). Mas é a mais importante, e se não for vencida as outras vão cair no vazio.

Há, naturalmente, muitas maneiras de levar a efeito as tarefas sugeridas acima. Minha opção é começar mostrando que não é verdade que o povo fala “de qualquer jeito”, isto é, que é perfeitamente possível elaborar uma gramática da língua falada – e que essa gramática é tão rica e complexa, e tão interessante, quanto a da língua padrão. Por exemplo, vamos ver algumas frases realmente erradas:

[7] * Eu vamos te ajudar.

[8] * Mamãe veio ao baile sem meias e eu vim com.

[9] * Ela tá namorando um baixo. (*cf.* ...um baixinho)

[10] * Ele é um ruim dentista. (*cf.* ...um mau dentista)

Note que ninguém nos ensinou isso: essas frases não são erros que as crianças cometem, nem são proibidas pelas gramáticas escolares – mas, mesmo assim, nós todos acabamos aprendendo a não falar desse jeito. Ou seja: existem regras que definem como se pode falar, e estas estão programadas no nosso cérebro (não foram inventadas pelos gramáticos). Donde uma série de perguntas interessantes, como por exemplo:

- que regras são essas – as regras verdadeiras que nós temos na cabeça, não as que foram inventadas pelos gramáticos?

- como é que a gente aprende essas regras, se elas não são ensinadas? (são *aprendidas*, mas isso não quer dizer que sejam *ensinadas*!)

Perguntas como essas são um bom ponto de partida para o estudo de gramática. Note-se que estamos partindo de observações e perguntas, e não de afirmações categóricas que nos expõem a verdade final e absoluta.

2.8. Concluindo

Em vez de eliminar pura e simplesmente o estudo de gramática na escola (com o que estaríamos *fechando* uma janela), é preciso redefini-la em termos de formação científica. Só assim essa disciplina – parte essencial do estudo da linguagem, o mais importante dos fenômenos sociais – poderá dar sua contribuição à alfabetização científica nossa e de nossos alunos. Falei acima da educação científica como um campo de treino do pensamento independente, da observação isenta e cuidadosa e do respeito aos fatos. A gramática pode ser exatamente isso, no seu campo especial de atuação que é a estrutura da língua; mas só se adotarmos a perspectiva adequada, vendo-a como mais uma das disciplinas científicas do currículo.

Parece muita coisa a fazer, e é; parece difícil, e é; e talvez fique caro. Mas educação não se faz com soluções fáceis e baratas.