

Valdir do Nascimento Flores
valdirnf@yahoo.com.br

A heterogeneidade dos estudos da linguagem e o ensino de língua materna (Do que falam os lingüistas?)

The heterogeneity of the studies of language and the teaching of mother tongue (what do the linguists talk about?)

RESUMO – O propósito deste texto é, a partir de considerações epistemológicas da lingüística, discutir alguns aspectos da relação entre a lingüística e o ensino de língua materna. São abordados temas como a *ciência da linguagem*, o *conhecimento científico* e a *formação do pesquisador e suas relações com o ensino de língua materna*, a *formação do professor e o lugar da tradição gramatical no ensino de língua materna*. Em linhas gerais, argumenta-se em favor da validade de diferentes pontos de vista de estudo da linguagem, tendo em vista a necessidade de se pensar o ensino de língua materna a partir de uma concepção de língua/ linguagem que contemple a heterogeneidade.

ABSTRACT – The purpose of this text is, from the perspective of epistemology of linguistics, to discuss some aspects of the relations between the linguistics and the teaching of mother tongue. Themes as *science of language*, *scientific knowledge* and *the formation of the researcher and his/her relations with the teaching of mother tongue*, *the formation of the teacher and the place of grammar tradition in the teaching of mother tongue* are discussed. In general terms, arguments are built in favour of the validity of different points of view of the study of language, bearing in mind the need of thinking the teaching of mother tongue based on the conception of language that entails the heterogeneity.

Palavras-chave: ensino de língua materna, gramática do português, epistemologia da lingüística.

Key words: teaching of mother tongue, grammar of Portuguese, epistemology of linguistics.

Mais qui peut ignorer qu'à tout moment, du sein même de l'objet cerné, peut se lever le spectre de la vérité, témoin de l'incomplétude et de l'arrachement dont dépendent et le gestuel des théories et la permanence des qualifications académiques?

(Jean-Claude Milner, *L'Amour de la Langue*, p. 122)

Introdução

Este texto, a partir de considerações epistemológicas da lingüística, busca discutir, de forma ensaística, alguns aspectos da relação entre a lingüística¹ e o ensino de língua materna. As perguntas que nortearão a reflexão aqui proposta são: o que querem dizer os lingüistas quando afirmam que a lingüística é essencial

para o professor de Língua Portuguesa? Ou ainda: o que é considerado a lingüística quando tal termo é utilizado nesse contexto? Que relação há entre lingüística e gramática no ensino da língua materna?

Talvez causem alguma espécie tais indagações, já que, para muitos, as respostas são tão óbvias que custa crer que alguém ainda pense em formular as perguntas. Mas, às vezes, é prudente pedir ao óbvio que se

¹ *Epistemologia* deve ser entendida aqui no sentido dado por Bouquet (2000, p. 14) de “condições de pertinência de uma ciência existente”. Entretanto, quero dizer que não é propriamente o discurso epistemológico que está em questão, mas o que dele é possível derivar para as questões de um ensino de língua baseado em concepções de linguagem oriundas da lingüística.

explique. Assim, aceito de antemão a crítica de que este texto tratará de um assunto sobejamente discutido. Não reivindico ineditismo para as idéias aqui apresentadas, pois, desde que se considere que a palavra original pertence aos mitos da Criação, tudo tem, de certa forma, a voz do outro (do outro livro, do outro interlocutor, do outro...)². Mesmo assim acredito que posso dizer algo sobre o tema *lingüística, gramática e ensino*.

Propositadamente, iniciei este texto com alguma polêmica, porque penso em apresentar ao leitor algumas de minhas concepções sobre temas sabidamente polêmicos quanto ao *status* epistemológico que têm. Tratarei, pois, de temas como a *ciência da linguagem*, o *conhecimento científico* e a *formação do pesquisador e suas relações com o ensino de língua materna, a formação do professor e o lugar da tradição gramatical no ensino de língua materna*. Em linhas gerais, argumento em prol da validade de diferentes pontos de vista de estudo da linguagem, numa clara remissão a Ferdinand de Saussure.

Formação epistemológica e formação do professor

É comum a presença em livros de introdução à lingüística de tentativas de definição de termos como *lingüística, linguagem, língua*, entre outros. A sensação que o leitor tem ao entrar em contato com tal literatura é a de que existe efetivamente *uma* definição que poderia ser concebida como verdadeira e única para cada um. No que diz respeito especificamente ao termo *lingüística*, a definição prototípica é a que afirma ser ela *a ciência que estuda a linguagem humana*, com certa variação para o *estudo da língua*, ou do *sistema lingüístico*. Em linhas gerais, o que se percebe é a atribuição à palavra *lingüística* do qualificativo *científico* acompanhado de algum restritivo (*língua, linguagem, sistema, etc.*).

Isso é facilmente observável em exemplos retirados de algumas *Introduções*: “A lingüística é definida, geralmente, como a ciência da linguagem. (...) A definição de lingüística como estudo científico da linguagem tem implicações muito (...) importantes” (Mahmoudian, 1982, p. 31-41). “Se atribuirmos à lingüística a designação de ‘ciência’, teremos de a definir como ‘o estudo

científico da linguagem humana’” (Collado, 1980, p. 13). Acrescenta o autor: “Formulada em numerosos tratados, esta definição geral e simples carece de valor informativo quando não acompanhada de uma explicação adequada. [...] Para isso precisamos saber: 1) o que se entende por linguagem. 2) Quais os princípios e métodos a utilizar no estudo da linguagem para que tal estudo alcance formalmente seu objetivo”.

Penso que mesmo que tais definições não possam ser consideradas, em tese, erradas, elas parecem conduzir à conclusão de que a lingüística é uma área do conhecimento que se sustenta em uma teoria homogênea capaz de dizer o que é e o que não é ciência³.

Essa conclusão é um dos efeitos produzidos pela ilusão da unicidade conceitual presente em afirmações genéricas, tão comuns em bibliografias introdutórias. O leitor é levado a pensar que os conceitos de *ciência* e de *linguagem* são unânimes e únicos. O que, efetivamente, não são. A situação se agrava mais, quando tais livros são utilizados em disciplinas de Lingüística nos Cursos de Letras (formadores dos futuros professores de língua materna), chegando, inclusive, a substituir a leitura dos originais.

Durante os anos que ministrei Lingüística nos Cursos de Letras não encontrei sequer um livro que fosse integralmente fiel ao pensamento de Saussure, apenas para lembrar o fundador da tal ciência. Nunca entendi por que alguns colegas meus acreditavam que pequenos manuais que reivindicavam para si o caráter de “facilitadores” de leituras poderiam desempenhar melhor a função de apresentar Saussure do que os próprios compiladores das idéias do mestre (Charles Bally e Albert Sechehaye). Alega-se que os textos originais são, muitas vezes, de difícil entendimento por alunos iniciantes. Porém, não vejo vantagem alguma em facilitar a leitura de textos considerados difíceis, colocando em seu lugar uma visão, se não distorcida, ao menos, na maioria das vezes, simplista.

A consequência disso é que já ouvi raciocínios absurdos como, por exemplo, o de comparar o conceito de *língua* presente no *Curso de Lingüística Geral* (CLG) ao de *competência*, desenvolvido por Chomsky na década de 1960. Isso apenas reflete o desconhecimento epistemológico que impera nos Cursos de Letras. O objeto de

² Ou como diria Bakhtin (1988, p. 86) “...todo o discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido pela névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele”.

³ Vale lembrar que todos os autores citados problematizam o sentido da palavra *ciência* quando atribuído à lingüística. Importa enfatizar, ainda, que minha crítica não se refere ao conceito de ciência que tais autores desenvolvem, mas ao fato de todos deixarem entrever um pressuposto que pode receber duas versões: a) a de que há um, e apenas um, conceito de ciência pertinente à lingüística; b) a de que mesmo havendo diferentes conceitos de ciência estes deverão ser avaliados, quanto a sua legitimidade, a partir de critérios idênticos. Nos autores examinados, percebe-se que ao menos uma das versões (ou mesmo as duas) é facilmente encontrada. Apenas como provocação vale ainda perguntar: o que quer exatamente dizer Lyons (1982, p. 52) quando considera que “dizer que a lingüística é uma ciência não é negar que, em virtude de seu objeto de estudos, ela esteja estreitamente ligada a disciplinas eminentemente humanistas como a filosofia e a crítica literária”? O que significa essa oposição entre “ciência” e “disciplinas eminentemente humanistas”?

investigação recortado pelo conceito de *língua* não é nem mesmo semelhante ao recortado pelo de *competência*. Evidentemente, do ponto de vista epistemológico, há algo a ser considerado comum tanto a Saussure como a Chomsky. Mas sempre é bom lembrar que o traço comum entre eles é mais da ordem da inscrição em certo paradigma de ciência do que da ordem dos conceitos. Como bem lembra Bouquet (2000, p. 201)

Saussure [...] a partir de uma epistemologia da gramática comparada, concebe a língua como uma álgebra e a lingüística estática como uma gramática geral – e afirma que ‘voltaremos à gramática tradicional depois de ter feito história por muito tempo’. Nessa medida, ele traça o programa que será desenvolvido principalmente pela gramática generativa. E parece que aquilo que Chomsky chama de *lingüística cartesiana* corresponde precisamente ao projeto epistemológico que Saussure, o primeiro, enunciou em sua forma moderna.

Ora, aqueles que indicam os “manuais” aos seus alunos não devem estar lembrados do caráter provisório das afirmações presentes no *Curso de lingüística geral* (CLG), devido o aspecto compilatório de uma edição póstuma, e, por isso mesmo, esquecem-se que o CLG contém palavras que não foram ditas por Saussure, ou seja, esquecem que

a ironia do destino quis que os princípios, enunciados por Saussure, de um projeto epistemológico apto a incluir pesquisas lingüísticas de ‘estilo galileano’, que historicamente sucederam ao estruturalismo – essa qualificação, evidentemente, não se aplica só à escola de Chomsky –, estejam singularmente ausentes do *Cours de linguistique générale* (Bouquet, 2000, p. 301).

Apenas para ilustrar ainda, lembro de outro exemplo que mais parece uma anedota: é comum se ouvir afirmações que atribuem a arbitrariedade do signo lingüístico à relação entre o signo e a realidade. O pobre professor afirma que o signo lingüístico *árvore* é arbitrário porque é imotivado em relação ao objeto *árvore*. Isso é, no mínimo, avesso a toda a teoria estruturalista, já que tal concepção de arbitrariedade supõe a existência de um referente (o objeto *árvore*), entidade esta absolutamente estranha à noção de estrutura, basilar na teoria de Saussure. Ora, o signo lingüístico é arbitrário porque a relação *significante/significado* é imotivada e em nada isso pode dizer da relação *signo/realidade*.

Soma-se a esse caos a ignorância de noções mínimas de epistemologia. O que é científico para um gerativista com certeza não o é para um estruturalista, nem mesmo para um funcionalista. Em outras palavras, é preciso

ver nas teorias lingüísticas o lugar atribuído ao objeto de estudo, porque nesse lugar reflete-se a concepção de ciência como um domínio regular e contínuo, paradoxo que se instaura pelo próprio fato de supor a complementaridade sobre uma realidade que é falha, ou seja, a língua (Flores, 1999, p. 21).

Um dado lingüístico, certamente, receberá tratamento diferenciado conforme a linha teórica a partir da qual seja abordado.

Enfim, mesmo que eu reconheça a importância de trabalhos introdutórios para fins didáticos, acredito que sua utilização em aulas de Lingüística Geral nos Cursos de Letras deve ser feita com cuidado. Chamo a atenção especialmente para uma questão: as introduções à lingüística promovem uma imagem de homogeneização do fenômeno da linguagem e, conseqüentemente, de homogeneização da lingüística. Na verdade, a realidade que se apresenta ao professor dos níveis de ensino médio e fundamental é bem outra: ele, muitas vezes, está frente a manifestações de linguagem que são, em sua natureza, heterogêneas. O aluno, nos mais diferentes níveis de escolaridade, é sempre um enigma lingüístico e entendê-lo assim demanda um conhecimento que contemple a língua/ linguagem nessa heterogeneidade.

A heterogeneidade e o campo de atuação do professor

O leitor deve estar se perguntando o que a discussão anterior pode dizer a respeito do tema deste texto que, como sugere o título, deveria tratar da heterogeneidade do campo de estudos da linguagem e sua relação com o campo da aplicação ao ensino de Língua Portuguesa. Admito que introduzi o assunto de maneira um pouco enviesada. Tentarei, portanto, me explicar: acredito que não é preciso ir muito longe na leitura das tais *introduções à lingüística* para se descobrir que a lingüística, enquanto campo homogêneo de estudo da linguagem, é uma ficção. Proliferam, atualmente, inúmeras definições de termos, métodos e objetos de tal forma que se pode duvidar que um lingüista dê conta de tamanha diversidade. Talvez um sintoma dessa heterogeneidade seja a popularização da expressão *estudos da linguagem* para designar o campo que antigamente ninguém hesitava em chamar de *lingüística*⁴.

É retrato da situação atual da lingüística a oscilação conceitual de termos como *discurso*, *texto*, *enunciado*, *enunciação*, *sentença*, apenas para citar os mais comuns. Há tantas definições quantas teorias e, em alguns casos, há variação até mesmo entre os autores de uma linha teórica. Hoje em dia, todos têm algo a dizer, a acrescentar, a discordar. Já encontrei, em teses de mestrado e

⁴ Isso não significa que as lingüísticas pertencentes ao segundo grupo abram mão da descrição formal de seu objeto. Porém, *formal* não pode ser entendido, nesse contexto, no sentido de *formalista* como se pode fazer, por exemplo, com a Gramática Gerativa, na qual o estudo da forma lingüística é determinante em relação a aspectos funcionais e/ou contextuais.

doutorado, inclusive quem não “gostasse” de Chomsky, quem “discordasse” de Saussure e, o que é pior, quem acreditasse fazer melhor que eles. Se, por um lado, as facilidades de veiculação de informação possibilitaram acesso amplo às bibliografias e, com isso, uma espécie de “democratização” das teorias, por outro lado, foi dado lugar à leitura fácil, à crítica infundada.

A situação se agrava quando o leitor facilmente percebe que há entre os lingüistas muito preconceito sobre o que pode (ou não) ser considerado *a* lingüística, já que desde Saussure a lingüística é, ou deveria ser, uma ciência. A pergunta a ser feita aqui é: o que se entende pela palavra *ciência*, neste contexto? Certamente, a concepção de ciência que interessa a uma área do conhecimento pode não ser a que interessa a outros setores.

Ora, certo é que a lingüística ressent-se da proliferação de métodos e objetos que requerem para si o estatuto de ciência. Essa crise é derivada exatamente do entendimento de *ciência*, ele mesmo um conceito polivalente. No dias de hoje, a lingüística convive com a diversidade teórica, e seus pesquisadores ou assumem uma visão sensível aos mecanismos inerentes à língua e, portanto, enfatizam a potencialidade do estudo do fenômeno em nível *stricto sensu*, ou assumem uma visão caracterizada pelo constante debate epistemológico e, por isso mesmo, mais sensível à constituição heterogênea da língua (irregularidades, subversões ao sistema, etc.). Estes enfatizam a potencialidade do estudo do fenômeno em nível *lato sensu*.

No primeiro grupo, estão as diferentes lingüísticas que buscam a formalização de seu objeto. No segundo, aquelas que concebem o próprio objeto como uma heterogeneidade⁵. Tenho defendido que ambas as perspectivas são complementares e respondem por momentos distintos de análise da linguagem⁶.

As lingüísticas que estão no segundo grupo são de especial interesse para mim, porque, em linhas gerais, e cada uma a seu modo, é nelas que a língua é contemplada em situações reais. São as pragmáticas, as teorias do texto, do discurso, da enunciação que inauguram um modo de ver a língua que a colocam na dimensão da(s) subjetividade(s) (também este um termo bastante polissêmico, atualmente). Tais possibilidades de investigação têm se revelado muito pertinentes à discussão de questões aplicadas ao tratamento da língua materna em sala de aula.

E a gramática na escola?

Tendo em vista o que foi dito acima, torna-se fácil considerar que o que seria um alento para o professor de português, ou seja, a existência de teorias lingüísticas que poderiam ser úteis para o ensino de Língua Portuguesa, naufraga no mar dos inúmeros conceitos. Parece que a situação se agrava quando há a manifestação de vozes que afirmam ser a lingüística essencial ao professor de língua materna, porque ela pode ajudá-lo a se livrar da famigerada gramática tradicional e, enfim, porque ela tem (ou teria) as respostas sobre métodos e conteúdos a ser ensinados.

Quanto a tais observações, em primeiro lugar, gostaria de manifestar meu desacordo com o tratamento que a tradição gramatical tem recebido em discussões sobre o ensino. Será que, realmente, é a tradição gramatical a grande vilã responsável pelo caos em que se encontra o ensino de língua materna?

O posicionamento que comumente se encontra na literatura sobre o tema *ensino x gramática x lingüística* é que o professor é incapaz de fazer a “ponte” necessária entre a teoria lingüística estudada nos anos de formação e a prática de sala de aula. Essa incapacidade decorre da falta de conhecimento profundo da teoria em questão, motivo pelo qual o professor ou fixa-se na gramática tradicional e vê nela o único conteúdo seguro a ser ensinado, ou utiliza alguma metalinguagem “mais atual” para “mascarar” o ensino da gramática. Em ambos os casos, o professor não se afasta da gramática tradicional.

Mesmo que a conclusão do parágrafo anterior seja, em algumas situações, correta, ela é parte de um raciocínio parcial, que sofisma em dois pontos fundamentais: a) supõe que uma (única) teoria é suficiente para dar conta da heterogeneidade do funcionamento da linguagem em sala de aula; b) supõe que o professor pode não saber ler as teorias lingüísticas (o que inviabilizaria a tal “ponte”), mas sabe ler a gramática tradicional e a prova disso é que sempre recorre a ela. Discordo dos dois pontos.

De minha parte, não considero aceitável postular a existência de uma (única) teoria da linguagem que possa ser enunciada de um lugar de mestria. Além disso, o raciocínio repousa sobre uma imprecisão terminológica presente em alguns estudos críticos contemporâneos, qual seja, a que vê sinonímia entre *tradicional* e *normativo*, ambos utilizados para qualificar gramáticas do português. Se se observar os trabalhos de autores como Said Ali, Celso Cunha, Eva-

⁵ Isso não significa que as lingüísticas pertencentes ao segundo grupo abram mão da descrição formal de seu objeto. Porém, formal não pode ser entendido, nesse contexto, no sentido de formalista como se pode fazer, por exemplo, com a Gramática Gerativa, na qual o estudo da forma lingüística é determinante em relação a aspectos funcionais e/ou contextuais.

⁶ Sou consciente de que essa distinção poderia ser alvo de críticas por parte de pesquisadores que, por não se julgarem contemplados no quadro antes estabelecido, facilmente, refutá-lo-iam. Porém, adianto: não busco a unanimidade, quero apenas esboçar um quadro com o mínimo de sistematicidade.

nildo Bechara, Sílvio Elia, Gladstone Chaves de Melo, entre outros, chega-se à conclusão de que é mais justo considerar a gramática tradicional como normativa e descritiva simultaneamente⁷. Em outras palavras, há um componente normativo na gramática – é evidente – que coaduna com o caráter pedagógico que a constitui. E nisso não difere dos demais conteúdos trabalhados nas escolas que são amplamente aceitos pela sociedade. Mas há, também, um componente descritivo (não-normativo), mesmo que seja alvo de registro apenas a modalidade escrita culta⁸.

A respeito disso, vale lembrar (cf. Flores *et al.*, 2004) que, se existe um parâmetro que permite identificar um componente descritivo nas gramáticas tradicionais, da mesma forma, nas gramáticas que se apóiam nos estudos lingüísticos, é possível identificar a eleição de uma variedade lingüística, não por virtude de umas ou de outras, mas, sim, pela exigência epistemológica de recortar a realidade para sistematizá-la.

Como lembra Perini (1996), a gramática não é o melhor caminho para levar alguém a ler e a escrever bem. Diz ele: “para estudar gramática com proveito, é preciso saber ler bem – o que exclui a possibilidade de se utilizar a gramática como um caminho para a leitura” (p. 28). Isso significa que é inútil saber gramática? É o próprio Perini quem responde ao falar de um “componente de formação de habilidades” (p. 29) que busca “desenvolver nos alunos habilidades intelectuais de observação e de raciocínio” (p. 29): “a grande contribuição que o ensino gramatical encerra reside na possibilidade de ajudar o desenvolvimento das habilidades mencionadas; isto é, o ensino gramatical pode ser um dos meios pelos quais nossos alunos crescerão e se libertarão intelectualmente” (p. 32).

Cabe dizer, ainda, que não parece incontestado que a lingüística tenha reconhecido para si o papel de pensar a respeito do ensino de língua materna. É bem verdade que algumas vertentes da chamada lingüística aplicada

têm se preocupado com questões relativas ao ensino, mas os resultados ainda são bastante restritos aos espaços acadêmicos sem terem obtido grande repercussão em ambientes escolares de ensino fundamental e/ou médio. Uma consequência disso é que poucos professores efetivamente recorrem às novas publicações “gramaticais” presentes no cenário teórico da lingüística brasileira, questão essa que mereceria ser melhor investigada⁹.

Gostaria de somar a essas observações uma última, de menor importância: há no mercado editorial considerável quantidade de obras que recorrem à autoridade do que se supõe ser a lingüística para dizer o que não se deve fazer em relação ao tratamento gramatical da língua em sala de aula. No entanto, é bem menor o número de obras que efetivamente propõem algo para se colocar no lugar daquilo que foi objeto de críticas. Esse é um dos motivos que me levam a ser mais cauteloso com afirmações acerca do ensino.

Assumo a perspectiva de que ensinar *gramática* de uma língua é, antes de tudo, proporcionar e conduzir a reflexão em torno do funcionamento da linguagem, tendo em vista o uso lingüístico por falantes socialmente integrados, e a produção de sentidos. Desse ponto de vista, considero que o tratamento metalingüístico da língua, ou seja, as atividades de definir, de classificar, de categorizar e de hierarquizar os dados de uma língua é, acima de tudo, o produto da observação do funcionamento das unidades lingüísticas em contextos que incluem os sujeitos falantes, a situação espaço-temporal e a própria língua. Observe-se que estou propondo uma concepção de linguagem/língua suficientemente ampla para que não seja encerrada em apenas uma abordagem teórico-conceitual.

Somente a partir disso é que penso ser viável discutir sobre as diferentes possibilidades de se fazer *gramática* (critérios e análises), sobre as diferenças entre gramática normativa e gramática descritiva; sobre a avaliação dos critérios (morfológico, sintático, semântico, etc.) de nor-

⁷ Tal tese é defendida também por Cavaliere (2000), ao estudar o período por ele denominado de Gramática científica que inicia em 1881 com a publicação da Grammatica Portuguesa de Julio Ribeiro e termina no final da década de vinte do século XX. Cavaliere afirma: “não teríamos dúvida, pois, em alçar o aspecto descritivo como de maior projeção na concepção de gramática no período científico. Há que advertir-se, contudo, que, [...], toda descrição parcial dos usos da língua traz uma normatização tácita, no sentido de que os fatos não-descritos são discriminados como inadequados ou incabíveis na descrição proposta” (p. 47). O autor conclui em favor da confluência do descritivo com o normativo como princípio norteador da concepção de gramática do final do século XIX e do início do século XX, e isso não apenas no Brasil, mas também na Europa. Esse duplo viés proporciona à gramática a condição de ciência - devido ao aspecto descritivo - e de arte - devido ao caráter normativo ligado ao campo pedagógico.

⁸ Em Flores *et al.* (2004), a partir de um corpus constituído por três gramáticas contemporâneas do português, ditas tradicionais, mostra-se que há registro de cunho descritivista na produção gramatical brasileira posterior à década de 20 do século XX. Isso confirmaria a tese de Cavaliere (2000) para período maior do que aquele estudado pelo autor.

⁹ Apenas para lembrar as mais recentes temos: a *Gramática descritiva* de Mário Perini (1996), a *Gramática de usos do português* de Maria Helena de Moura Neves (2000a), a *Moderna gramática portuguesa* de Evanildo Bechara (1999), a *Gramática da língua portuguesa* de Mário Vilela e Ingedore Villaça Koch (2001). Devem ser acrescentados a esta lista os oito volumes com textos teóricos da *Gramática do português falado* (vol. I: A ordem; vol. II: Níveis de análise lingüística; vol. III: As abordagens; vol. IV: Estudos descritivos; vol. V Convergências; vol. VI: Desenvolvimentos; vol. VII: Novos estudos; vol. VIII: Novos estudos descritivos. Cada volume tem organizadores específicos, porém, na bibliografia final deste texto, a título de indicação, optei pela referência na íntegra apenas do volume I) e terem-se com relação à literatura “gramatical” propriamente dita, no mínimo, um cenário bastante distinto daquele dos anos de críticas mais contundentes à gramática. Ora, se o que faltava aos professores era uma “gramática lingüística”, cientificamente obtida, cabe perguntar por que os professores não recorrem a tais gramáticas, atualmente.

matização do uso lingüístico contrapondo-os à descrição e sobre a reflexão a respeito dos diferentes níveis de análise da linguagem com relação à abordagem textual do que viria a ser a gramática do português.

Evidentemente, não se trata aqui de propor uma nova classificação dos itens da língua, mas de argumentar em favor da explicitação dos usos que têm em textos reais, a fim de compor uma reflexão gramatical, considerando as regras que regem o funcionamento desses itens em vários níveis da língua: desde o sintagma até o uso em textos. O objetivo maior, nesse caso, seria o de buscar os sentidos veiculados na língua desde que se considerasse que os diferentes itens lingüísticos têm significados e funções diferentes conforme o uso¹⁰.

De certa forma, isso já está presente em autores que, historicamente, têm se preocupado com as questões de ensino da língua materna e sua relação com a teoria lingüística. A lista é considerável: Ilari (1985); Luft (1985); Bechara (1985); Geraldi (1993)¹¹, entre outros. Se há, no entanto, alguma singularidade em minha perspectiva, certamente, ela não está do lado de uma proposta de ensino da língua que privilegie aspectos de seu funcionamento. É exatamente este o enfoque que os autores acima lembrados, cada um a seu modo, propõem.

Reivindico alguma especificidade em minhas observações, em especial, quanto ao lugar da gramática tradicional na escola. Como já se pôde perceber, não a considero vilã. Nesse aspecto, concordo com Neves (2000b)¹² quando diz que:

[...] a escola tem a obrigação, sim, de manter o cuidado com a adequação social do produto lingüístico de seus alunos, isto é, ela tem de garantir que seus alunos entendam que têm de adequar registros, e ela tem de garantir que eles tenham condições de mover-se nos diferentes padrões de tensão ou frouxidão, em conformidade com as situações de produção. Isso é obrigação da escola, que a escola antiga valorizou tanto, a ponto de ser estigmatizada por isso, e que, em nome da própria lingüística, a escola de hoje negligencia (p. 52).

Em linhas gerais, não creio que se possa creditar à gramática tradicional o insucesso de alunos e professores no que tange ao trabalho com a língua materna. Certamente, não faltarão vozes que dirão ser esta minha atitude prescritivista. Porém, insisto: não defendo uma “volta” aos tempos das intermináveis análises sintáticas. Minha intenção pode ser resumida em dois pontos:

a) as dificuldades com o ensino de língua materna deveriam ser repensadas por uma pedagogia da língua reveladora de aspectos de uma educação lingüística que conceba a língua em sua heterogeneidade. A gramática tradicional “em si” não pode ser responsabilizada pelo que fizeram com ela na sala de aula; b) a gramática tradicional na aula de língua materna não pode ser a única voz, mas também não pode ter sua voz “caçada”. A gramática tradicional tem um lugar de contraponto na escola. Contraponto entre um dos aspectos da norma (o normativo) e o uso lingüístico.

O professor, a linguagem e a heterogeneidade

Como se pode ver, a situação é bastante adversa tanto para quem quer iniciar seus estudos nas teorias da linguagem, como para quem delas quer fazer algum uso aplicado ao ensino de Língua Portuguesa. Talvez seja a hora de se perguntar se não é próprio à natureza da linguagem a diversidade das formas de abordá-la. Se isso tiver algum fundamento, é mister questionar o efeito de homogeneização – tanto do método (a lingüística) como do objeto (língua/linguagem) – produzido pelas introduções à lingüística largamente utilizadas em nossos Cursos de Letras.

Ora, um falante, quando diz algo como (1) *A casa de meu amigo fica perto daqui*, não dá preferência a nenhum dos níveis de análise lingüística. Costumo dizer que esse falante ao utilizar a língua emite simultaneamente a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica, a estruturação textual/discursiva (e tantos níveis outros) dessa língua. Faz parte da tradição científica dar respostas parciais a um fenômeno, quando é inviável dar uma resposta única e conclusiva. Assim procede um lingüista, quando estuda apenas a fonologia de /kaza/, por exemplo, ou quando diz que *casa* em (1) é sujeito, ou núcleo de sintagma, ou ainda que *casa* é substantivo e está no singular. No entanto, esse procedimento da ciência é estranho ao falante comum.

Nada impede que o mesmo dado lingüístico receba diferentes interpretações e análises, conforme o quadro teórico-metodológico escolhido para o estudo. O problema é que, muitas vezes, são os próprios lingüistas quem esquecem disso. Há uma afirmação no *Curso de Lingüística Geral* de Ferdinand de Saussure que ilustra muito bem o

¹⁰ Como se poderia supor, os resultados, a partir de um trabalho feito nesses termos, seriam: a) proporcionar ao docente e/ou estudioso da língua a visão geral de outra possibilidade de ancoragem de seus conhecimentos para assegurar um trabalho sintonizado ao avanço da pesquisa em lingüística; e b) estabelecer um fórum de debates em torno das possibilidades de ensino da Língua Portuguesa nos diferentes níveis de formação escolar.

¹¹ Na verdade, no Brasil, esses estudos são tributários do clássico *Linguistique et enseignement du français* de Emile Genouvrier e Jean Peytard, cuja magistral adaptação para o português de Rodolfo Ilari deu origem ao livro *A lingüística e o ensino da língua portuguesa* (Ilari, 1985).

¹² A mesma autora, na introdução de seu excelente *A vertente grega da gramática tradicional* (1987), considera que “a gramática tradicional constitui uma exposição de fatos que tem sido examinada sempre como obra acabada, sem consideração para o que tenha representado de esforço de pensamento. Citá-la apenas como dogmática, normativa, especulativa, não-científica significa não compreender o processo de sua instituição” (p. 15).

que estou dizendo. Segundo Saussure (1975, p.15), “é o ponto de vista que cria o objeto”. Nesse sentido, parece já estar previsto pelo fundador da lingüística que ela tenha uma natureza heterogênea, exatamente, porque terá tantos objetos quantos forem os olhares dirigidos à linguagem.

Acredito que um dos motivos do esquecimento de lição tão fecunda de Saussure é a verticalização demasiada dos cursos de pós-graduação de nossas Universidades, responsáveis pela formação dos mestres e doutores da área. Os recém-formados recebem menos informação do que efetivamente necessitariam para ter uma formação sólida em matéria de linguagem. Sabe-se pouco de filosofia da linguagem, de história da ciência, de paradigmas do conhecimento. E são esses os professores que irão atuar junto aos cursos de graduação em Letras para formar os novos professores de Língua Portuguesa.

Na lingüística, há sempre a busca da “palavra-mestra” que tenta preencher uma falta que é constitutiva do objeto *língua*. O lingüista, por sua vez, não escapa a uma relação estruturalmente desdobrada com sua própria língua porque ele se atém exatamente no ponto em que a ciência sutura a falha (cf. Milner, 1987). Eis com o que o professor não cessa de se encontrar: a heterogeneidade da língua, o lugar de seu rompimento, o que não cabe integralmente em uma (única?) teoria.

Como diz Milner, em tom provocativo,

a lingüística, hoje, interessa muito pouco e, mesmo, entedia. Talvez tenha sido sempre assim com as disciplinas que tratam da língua, afora o tempo em que, a palavra-mestra fazendo figura de Todo, o estruturalismo, encontrava sua prova e seu recurso naqueles que pareciam ter fortemente estabelecido o poder do todo sobre a língua. Mas nos dias de hoje, o Todo não atrai mais, e as inscrições que ele permite passam de bom grado por opressivas. A lingüística participa deste descrédito, inteiramente depositada na conta da ordem monótona que ela manteria nas almas e na sociedade (1987, p. 77).

Em resumo, falar em heterogeneidade recoloca na ordem do dia o fantasma do limite, e reconhecê-lo é circunscrever a ciência.

Das conclusões

Para concluir, é preciso argumentar em favor da necessidade de se pensar o ensino de língua materna a partir de uma concepção de língua/linguagem que contemple a heterogeneidade. Não quero (ao menos não neste momento), com isso, desfazer as fronteiras existentes entre as diferentes áreas da lingüística ou mesmo entre as diferentes lingüísticas. Porém, vale lembrar, do professor de língua materna não pode ser exigido um comportamento de cientista, ou seja, a migração de um quadro teórico para outro – que seria tomada como indício de despreparo se vista apenas do prisma do fazer científico – é um recurso que se impõe ao professor, já que ele está diretamente ligado à rea-

lidade lingüística do aluno que, não raras vezes, exige compreensão global do fenômeno lingüístico.

O professor deve ter consciência de que, historicamente, a linguagem tem sido alvo de definições que em momento algum dão conta da totalidade do fenômeno. Conforme ele seja percebido, é possível concebê-lo como um objeto específico de estudo, pois a ciência, nas mais diferentes versões, tem condições de se redefinir e produzir novos conhecimentos.

O que quero chamar a atenção com isso, é que ver a linguagem, independentemente do prisma que se adote (informação, competência, sistema, uso, interação, etc.), é sempre estabelecer um recorte de análise, cujo objetivo é atender a especificidades teórico-metodológicas. Trata-se sempre de focar hipóteses que, mesmo questionáveis se pensadas em outras perspectivas, justificam as análises que os métodos proporcionam. Dessa forma, são legítimos os estudos oriundos das escolas estruturalistas, funcionalistas, gerativistas, apenas para citar estes. E esta legitimidade decorre dos objetos que instauram e dos métodos que desenvolvem.

Caso isso não seja considerado, penso que o professor de língua materna acaba sendo vítima de um discurso supostamente avançado, que considera legítima apenas a prática que estiver fundamentada em uma (única?) teoria lingüística. Acredito que é de suma importância que o professor reflita sobre a linguagem, e a lingüística parece oferecer os meios ideais para isso. No entanto, não acredito que a “fidelidade” a um modelo teórico ou mesmo a uma concepção de linguagem que ignore as diferentes manifestações linguageiras seja suficiente para dar conta da demanda instaurada pela realidade escolar. Também não acredito que a “planificação das diferenças” operada pelas introduções à lingüística seja um caminho seguro a seguir.

Em sala de aula, o professor é colocado frente a questões que transcendem metodologias específicas: há alunos que não lêem; há os que lêem e não conseguem produzir um gesto de interpretação; há os que subvocalizam e por isso não ultrapassam um nível silábico de leitura; há os que apresentam “desvios” de toda a ordem (gráficos, fônicos, etc.). Enfim, cada realidade parece exigir para si uma teoria.

Assim, do ponto de vista que estou tentando fundamentar, para abordar o tema geral *lingüística e ensino* é necessário também problematizar atitudes excludentes que ainda se percebe na escola com relação a certas manifestações de linguagem que, alheias à formação do professor, são vistas como desvio de alguma norma que dita – tanto na forma oral como na escrita – o que é o “certo” e o “errado” em matéria de linguagem.

Enfim, como responder à pergunta que serve de subtítulo a este texto – *do que falam os lingüistas?* –, tomando por base o cenário antes exposto? Ao contrário do que se poderia supor, minha tendência é ver algo de

positivo na realidade atual dos estudos lingüísticos. Talvez seja realmente o heterogêneo o próprio dessa área.

Assim, pergunto: não é necessário conceber duas ou mais lingüísticas, para fins de ensino de língua materna? Ou podemos pensar que é a mesma lingüística que se transforma para estudar diferentes fenômenos de diferentes pontos de vista?¹³ Por ora, respondo que a especificidade do que estou propondo resume-se nisso: não há um centro (a língua) que possa ser estudado de forma independente de tudo que o cerca, o que existe é a língua heterogeneamente atravessada por elementos que não se encerram em um sistema solipsista e, sim, o constituem¹⁴.

O que dizer àqueles que entenderem tal proposta como uma hierarquização de disciplinas? Não se trata disso. Admitir uma hierarquia é conservar a dicotomia centro/exterioridade que pode ser traduzida em científico/não-científico. Em minha opinião, ao menos para questões de ensino, deve-se abolir a idéia de centro para perceber a língua como uma realidade de atravessamentos. Conforme o fenômeno lingüístico seja visto, o objeto redimensiona-se, exigindo outras e novas teorias para contemplá-lo.

De tudo que foi dito, uma coisa é certa: o lingüista (se quiser continuar a ser chamado assim) deve repensar a questão do objeto e do método da sua disciplina tendo em vista a heterogeneidade da língua. Caso contrário, nenhuma sofisticação de modelos poderá salvar a lingüística do “nonsense”. Assumir uma postura rígida em nome de um cientificismo fará da lingüística uma ciência estéril e sem objetivos claros. Não se pode esquecer também que o lingüista opera sobre algo que é próprio da espécie humana: a linguagem. Para usar a feliz expressão de Possenti (1988, p. 55), diria que “[...] tudo o que sai da boca do homem tem sua marca”. Os lingüistas não deveriam esquecer isso.

Referências

- AUROUX, S. 1998. *A filosofia da linguagem*. Campinas, Editora da UNICAMP, 500 p.
- BAKHTIN, M. 1988. *Questões de estética e literatura: a teoria do romance*. São Paulo, HUCITEC, 439 p.
- BECHARA, E. 1985. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?*. São Paulo, Ática, 77 p.
- BECHARA, E. 1999. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro, Lucerna, 671 p.
- BOUQUET, S. 2000. *Introdução à leitura de Saussure*. São Paulo, Cultrix, 317 p.
- COLLADO, J. 1980. *Fundamentos de lingüística geral*. Lisboa, Edições 70 (Col. Signos), 242 p.
- CAVALIERE, R. S. 2000. *Fonologia e morfologia na gramática científica brasileira*. Rio de Janeiro, EDUFF, 333 p.
- FLORES, V. 1999. *Lingüística e psicanálise: princípios de uma semântica da enunciação*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 251 p.
- FLORES, V. do N.; RIBEIRO, C.; TESSER, N. e SILVA, C.L. 2004. O normativo e o não-normativo na gramática tradicional brasileira. In: M.E. GIERING e M. TEIXEIRA (orgs.), *Investigando a linguagem em uso: estudos em lingüística aplicada*. São Leopoldo, Editora UNISINOS, p.106-130.
- GENOUVRIER, E. e PEYTARD, J. 1973. *Lingüística e ensino do português*. Coimbra, Livraria Almedina, 443 p.
- GERALDI, J.W. 1993. *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 252 p.
- ILARI, R. 1985. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo, Martins Fontes, 88 p.
- LUFT, C.P. 1985. *Língua e liberdade – por uma nova concepção da língua materna e seu ensino*. Porto Alegre, LPM, 111 p.
- LYONS, J. 1982. *Linguagem e lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 322 p.
- MAHMOUDIAN, M. 1982. *A lingüística hoje*. Lisboa, Edições 70 (Col. Signos), 192 p.
- MAINGUENEAU, D. 1990. A unidade lingüística. *D.E.L.T.A.*, 6(2):127-137.
- MILNER, J. 1987. *O amor da língua*. Porto Alegre, Artes Médicas, 82 p.
- NEVES, M.H. de M. 1987. *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo, HUCITEC, 252p.
- NEVES, M.H. de M. 2000a. *Gramática de usos do português*. São Paulo, Ed. UNESP, 1037 p.
- NEVES, M.H. de M. 2000b. A gramática: conhecimento e ensino. In: J.C. AZEREDO (org.), *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis, Vozes, p. 52-73.
- PERINI, M. 1996. *Gramática descritiva do português*. São Paulo, Ática, 380 p.
- POSSENTI, S. 1988. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo, Martins Fontes, 218 p.
- SAUSSURE, F. de. 1975. *Curso de lingüística geral*. São Paulo, Cultrix, 279 p. (Publicado por C. Bally e A. Sechehaye com a colaboração de A. Riedlinger).
- VILELA, M. e KOCH, I.V. 2001. *Gramática da língua portuguesa: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/ discurso*. Coimbra, Livraria Almedina, 565 p.

¹³ Do ponto de vista do cientista, sem dúvida, há a possibilidade de se pensar em diferentes lingüísticas, ou seja, o objeto é a cada vez reconfigurado de tal forma que a unicidade do campo possa ser colocada em suspenso.

¹⁴ Perspectiva semelhante a essa pode ser lida em Maingueneau (1990).

Valdir do Nascimento Flores

Professor de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da UFRGS