

ANÁLISE GRAMATICAL “VERSUS” ANÁLISE LINGUÍSTICA

Roberta Silva¹

*O Sol gira ao redor da Terra. É o que vemos,
mas não é o que acontece.*

Sírio Possenti

1.1 O CERNE DA ANÁLISE GRAMATICAL

Comumente, tem-se o conceito básico de que gramática é um conjunto de regras para bem se falar e escrever corretamente. Essa definição está tão enraizada nas pessoas leigas que elas acabam nem usando o adjetivo “normativa”. Simplesmente, dizem: Vou ter aula de gramática; Vou comprar um livro de gramática, por desconhecerem as outras gramáticas (internalizada, descritiva, reflexiva).

Conservadora, no modo de analisar a linguagem humana, a gramática tradicional² (GT) tem o objetivo de estabelecer regras de uma língua e por meio delas, ensinar a língua àqueles que já dominam muito dos aspectos linguísticos. O ideal seria aprimorar esse conhecimento quando o aprendiz inicia seu percurso escolar, e não ignorar e já introduzir a GT, como se ele não tivesse os conhecimentos básicos para falar e ser entendido. Segundo Possenti (2006, p. 35), nenhuma criança entre os 3 e 4

¹ Licenciada em Letras Portugêses, pela Universidade Católica do Paraná. Atualmente é Assistente Editorial de Obras de Referência e autora de artigos relacionados à língua portuguesa e à obras de referência. robertadeverdade@gmail.com

² A GT é ao mesmo tempo normativa e descritiva, pois descreve as regras que subjazem a língua.

anos diria: “Uma meninos chegou aqui amanhã”; portanto nessa idade toda criança já tem um conhecimento gramatical.

Considerar o ensino da língua somente como um conjunto de regras prescritas (como uma receita de bolo, uma receita médica) é desconsiderar o caráter flexível, variável das línguas e seu funcionamento. Segundo Possenti (2006, p. 73), “as regras de uma gramática normativa se assemelham às regras de etiqueta, expressando uma obrigação e uma avaliação do certo e do errado.” As regras são normas que orientam determinada atividade. Segundo o dicionário, regra “é aquilo que regula, dirige, rege ou governa” (FERREIRA, 2009, p. 1724). Então, regras gramaticais seriam as normas que **ditam** os usos da língua, mencionando **como dever ser** a constituição de suas unidades (fonológico, morfossintático, semântico...).

Ao ditar “como deve ser”, a gramática normativa é altamente prescritiva. Retomando as palavras do linguista Possenti (*op. cit.*), as regras desse compêndio se igualam às regras de etiqueta. Além disso, os exemplos utilizados para explicar as ocorrências de sujeito, predicado, entre outras, são, geralmente, extraídos da escrita de antigos autores literários. Trata-se, portanto, da língua utilizada por uma minoria, num determinado contexto de produção, que é a escrita literária.

Na *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa* (1995) quase todos os exemplos são retirados de obras de escritores consagrados, como José de Alencar. Vejamos este exemplo: “Todos os ligeiros **rumores** da mata tinham uma voz para a selvagem filha do sertão” (José de Alencar) (p. 295). Essa frase foi utilizada por esse compêndio para explicar o núcleo do sujeito. Assim, a linguagem que se estabeleceu como padrão representa, nos compêndios tradicionais, o uso que alguns escritores considerados clássicos fizeram da língua numa determinada época. Porém, considerando que a língua varia com o tempo, nos grupos sociais e no contexto, devemos ressaltar que esse critério não é suficiente para se definir o uso da língua.

Para Mendonça (2001, p. 235), “além de tentar “unificar” a língua, as nossas gramáticas normativas homogeneizam a norma culta, higienizando-a, produzindo e difundindo uma imagem do que seria a *norma culta escrita formal*, tendo por base o modelo dos considerados bons escritores do passado”.

Outro ponto a considerar é que decorar as regras e os conceitos prescritos nas gramáticas tradicionais não significa ter conhecimento da língua, pois conhecer metalinguagem é uma coisa e o funcionamento da língua é outra. Segundo Possenti (2006, p. 61) “[...] ensinar gramática não é ensinar a língua [...]”. Não significa que não se devem ensinar as regras gramaticais para o aluno, mas, repensar a maneira como isso é feito. Nas palavras de Faraco e Castro (2000, p. 180):

a crítica básica e fundamental dos linguistas ao ensino tradicional recai sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Segundo essa crítica, as nossas escolas, além de desconhecem a realidade multifacetada da língua, colocou de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais, como o objeto nuclear de estudos, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática.

Esse trabalho “excessivamente normativo” com a linguagem nas escolas reflete-se na metodologia utilizada por alguns autores de livro didático. Portanto, considerando que o ensino de Língua Portuguesa tem sido desenvolvido nas instituições de ensino com base no trabalho proposto por essa importante ferramenta de trabalho, é de suma relevância analisar qual é o tratamento direcionado à língua nas obras distribuídas pelo PNLD.

1.2 ANÁLISE LINGUÍSTICA, UMA NOVA ABORDAGEM PARA O ENSINO DA LÍNGUA

A concepção de linguagem que permeia essa nova abordagem é a interacionista, a qual concebe a língua como um sistema de práticas cognitivas, suscetível de mudanças, por ser flexível, dinâmica, heterogênea. Diferentemente, da perspectiva de ensino que considera exclusivamente a gramática normativa, como verificamos no tópico anterior. Analisaremos, no item 1.3, as principais divergências desses paradigmas.

Com essa mudança de paradigma, os documentos oficiais relacionados à Educação também sofreram alterações significativas, para tornar o ensino da Língua Portuguesa mais eficaz.

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná trazem como proposta para o Ensino Básico (2008), a formação de sujeitos competentes na oralidade, escrita, leitura e na prática de análise linguística, exercitando, assim, a linguagem de maneira flexível.

Segundo esse documento, o ensino sistemático da língua deve estar embasado na prática de análise linguística:

a prática de análise linguística constitui um trabalho de reflexão sobre a organização do texto escrito e/ou falado, um trabalho no qual o aluno percebe o texto como resultado de opções temáticas e estruturais feita pelo autor, tendo em vista o seu interlocutor. Sob essa ótica, o texto deixa de ser pretexto para se estudar a nomenclatura gramatical e a sua construção passa a ser o objeto de ensino. Assim, o trabalho com a gramática deixa de ser visto a partir de exercícios tradicionais, e passa a implicar que o aluno compreenda o que seja um bom texto, como é organizado, como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor, além disso, o aluno refletirá e analisará a adequação do discurso considerando o destinatário e o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto. (p. 61).

Dessa maneira, o trabalho com a gramática deixa de ser um exercício de “militância”, mecânico, de classificação, no qual o aluno apenas recebe as informações, memorizando nomenclaturas gramaticais, e no lugar da classificação e da identificação de termos em orações e períodos, por exemplo, ganha espaço a reflexão com base em atividades que envolvam o aluno, de forma que ele aprenda a função dos aspectos linguísticos no ato discursivo. Assim, passa-se a trabalhar com o funcionamento da língua.

Outro documento oficial que também apresenta uma discussão acerca desse trabalho, a ser desenvolvido pela disciplina de Língua Portuguesa, são os Parâmetros

Curriculares Nacionais, publicados em 1998. De acordo com os PCN (p. 52), na prática de análise linguística, espera-se que o aluno “constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico [...]”.

Esses documentos oficiais explicitam uma nova perspectiva para o ensino, centrada nas atividades de oralidade, leitura, escrita e prática de análise linguística.

O termo “análise linguística” “surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2006, p. 205). Essa denominação, modelo atual utilizado para o ensino de gramática, apresentada por Geraldi, em 1984, na obra *O texto na sala de aula*, trouxe uma nova abordagem sobre o trabalho com a Língua Portuguesa, em especial no que tange ao ensino de gramática.

Essa nova proposta se contrapõe ao ensino da gramática tradicional baseado na prescrição da língua. Nesse cenário de transição (análise gramatical *versus* análise linguística), temos a conversão do “velho” para o “novo”, do “conservador” para o “inovador”.

Na transição de “ensinos”, ressaltamos que o ideal seria o trabalho conjunto com a forma e o conteúdo da língua. Em outras palavras, propor atividades que englobem as regras gramaticais com base nos usos da linguagem. Segundo Mendonça (2006, p. 208), “o que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos para a compreensão mais amplas dos usos e do sistema linguístico, com o fim de contribuir para a formação de leitores–escritores [...]”.

Assim, no trabalho com a reflexão linguística, o propósito é a observação e a análise da língua em uso, visando à construção de conhecimentos dos alunos sobre o sistema linguístico, embasado na macroestrutura, ou seja, no texto. Só assim se chegará ao objetivo central da AL, que é a “reflexão sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem” (MENDONÇA, p. 206).

Nessa proposta de ensino, o estudo da língua extrapola o tradicional horizonte da palavra, chegando à unidade máxima, o texto. Na prática de análise linguística, almeja-se verificar como os elementos linguísticos, os recursos disponíveis da língua, como sintaxe, semântica, estilística, pragmática, e os extralinguísticos – as condições e situações de produção – agem na construção de sentidos.

Essa nova abordagem de ensino, como já mencionamos no início deste tópico, está calcada na concepção de linguagem enquanto um processo de interação. Assumir essa concepção implica repensar o que é relevante ensinar nas aulas de Português e também como realizar esse ensino.

Quando se concebe a língua como processo interacionista, a atividade de análise linguística se torna “trabalhosa” tanto para o aluno quanto para o professor, quando este não está preparado para assumir uma nova metodologia de ensino, e para aquele “refletir” e pensar mais, antes de resolver as atividades que envolvam os aspectos linguísticos.

Esse “trabalho” também se torna complexo para os autores de livros didáticos, pois exige mais conhecimento dos aspectos linguísticos, conseqüentemente, do funcionamento da língua. Em outras palavras, eles terão de analisar com afincamento o texto para, com base nele, propor atividades que englobem o conhecimento linguístico (usos da língua) e a prática de análise da língua (epilinguística). Dessa maneira, se conseguirá juntar a forma e o conteúdo, propondo ao aprendiz um ensino mais eficaz e consistente da língua materna.

Essa prática abre espaço para as atividades de reflexão sobre os diversos recursos linguísticos, por exemplo, dos conectores, tradicionalmente denominados conjunções. Esse ensino possibilita levar o conhecimento do aprendiz além das nomenclaturas/terminologias das unidades gramaticais. Antunes (2007, p. 130) ressalta que o texto é a única maneira de se usar a língua. “A gramática é constituída do texto, e o texto é constitutivo da análise da linguagem.” Sendo assim, “[...] Tudo o que nos deve interessar no ensino da língua culmina com a exploração das atividades textual-discursivas”. Ou seja, não tem como desvincular o ensino da gramática do ato discursivo que ocorre com base no texto.

No processo de ensino de Língua Portuguesa, é relevante considerar todas as gramáticas existentes: normativa, descritiva, internalizada e, principalmente, a reflexiva. Quando se trata do ensino de Língua Portuguesa o ideal é trabalhar em conjunto com essas gramáticas: a gramática normativa é relevante, pois em todas as línguas naturais existem as normas que as regulam. Além disso, é importante que os alunos tenham conhecimentos de certas nomenclaturas técnicas para prestar provas, como um exame de seleção (vestibulares e concursos públicos), também para consulta a dicionários, pois os verbetes trazem informações acerca da classe gramatical da palavra, por meio de abreviaturas de termos técnicos, por exemplo: “educar *vt.* 1. Promover a educação (2 e 3) de *P.* 2. Instruir-se. → educado, educativo, educável *adj.*; educador *adj. e sm.*” (XIMENES, 1996, p. 344).

A gramática descritiva tem como objetivo descrever a língua da maneira em que ela é usada pelos falantes, verificando as uniformidades e as diferenças dos diversos registros. Diferentemente da gramática normativa, esta não prescreve regras que determinam o que é certo ou errado. Também é importante o estudo realizado com base na gramática internalizada, i. é, na capacidade inata³ do ser humano de produzir e interpretar sentenças que nunca ouviu antes, de acordo com Chomsky. E, por último, a gramática reflexiva, estudo que se atém às atividades metalinguísticas e epilinguísticas em conjunto, para promover a ampliação da competência linguística do aluno.

A gramática normativa é predominantemente metalinguística, uma vez que utiliza a língua para falar dela mesma. Segundo Neves (2004, p. 113), “a metalinguagem sufoca a linguagem”. Assim, nessa atividade, o estudo da língua se limita à análise de orações soltas (frases pré-fabricadas, artificialmente construídas), descontextualizadas. Já a atividade epilinguística demanda um ato reflexivo sobre o funcionamento da linguagem, com o objetivo de comparar, verificar, reinventar, refletir sobre as construções e estratégias linguísticas e discursivas no momento em que o sujeito está refletindo sobre a própria língua. Para Geraldi (2000, p. 25), “[...]”

³ Chomsky criou o termo *gramática gerativa*, para designar o conjunto das regras internalizadas.

poderíamos caracterizar as atividades epilinguísticas como atividades que independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas como objetos suspendem o tratamento do tema a que se destinam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando”.

As atividades metalinguísticas e epilinguísticas, quando trabalhadas em conjunto, proporcionam ao aprendiz um conhecimento mais eficaz da língua, uma vez que lhe permitem compreender o funcionamento do sistema linguístico, antes de ter acesso à terminologia técnica.

1.3 CONTRAPONTO ENTRE A ANÁLISE GRAMATICAL E A ANÁLISE LINGUÍSTICA

Para melhor elucidar as principais diferenças entre análise gramatical e análise linguística, vejamos o quadro a seguir:

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura, inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva, flexível e variável.
Polarização entre eixos de ensino: gramática, leitura e produção textual.	Integração entre os eixos de ensino, contemplando leitura, gramática e produção textual.
Metodologia de ensino transmissivo.	Metodologia de ensino reflexivo.
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho em conjunto com as atividades metalinguísticas e epilinguísticas.
Centralidade na norma culta; nomenclatura.	Centralidade nos efeitos de sentido; funcionamento.
Unidade privilegiada: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.

Os exercícios são estruturais, de identificação e classificação das funções morfossintáticas, entre outras.	Os exercícios englobam a estrutura e o funcionamento da língua.
---	---

Quadro – Comparação entre ensino de GN e AL.

Fonte: Baseado nos estudos elaborados por Mendonça (2006, p. 207).

No quadro, verificamos que a prática de análise linguística é a maneira mais eficaz de se trabalhar os conhecimentos linguísticos e os extralinguísticos, que abarcam toda a estrutura linguística. Essa estrutura não diz respeito somente às normas que subjazem à língua, mas também a todos os mecanismos utilizados no momento de interação entre sujeitos. A partir do momento em que se toma a língua como uma prática discursiva, o trabalho com as questões gramaticais passa a ser proposto com base no texto e não em frases isoladas.

Ao se propor o ensino de língua em frases soltas, pré-fabricadas, descontextualizadas, recai-se no modelo tradicional de ensino de nomenclatura baseado na “decoreba”, que com o tempo degenera-se da mente dos alunos, pois a função desses conceitos não foi trabalhada na prática; por isso, comumente, escutamos falantes nativos da Língua Portuguesa dizendo que o Português é difícil. Mas, como, se somos falantes natos dessa língua? Então, hipoteticamente, temos duas línguas, uma que utilizamos para nos pronunciar e a outra para escrever? Ou, ainda, uma usada por uma parte da população (letrada e com nível superior de ensino) e outra usada pela população iletrada, com nível de educação escolar inferior. Enfim, o que torna o Português “difícil” não são as normas/regras, mas a metodologia de ensino de língua utilizada nos LDs e, conseqüentemente, nas escolas brasileiras.

Reportemo-nos à epígrafe que iniciou este estudo: “O Sol gira ao redor da Terra. É o que vemos, mas não é o que acontece.” Essa afirmação de Possenti (2006), quando transferida para a linguagem, parece utópica, semelhante ao projeto de um

país imaginário de Thomas Morus⁴, porém, com propósitos divergentes. Sabemos que o Sol não gira ao redor da Terra, o que acontece é o inverso, mas isso está tão enraizado que “tomamos” como verdade. Na língua, atualmente, temos consciência de que o ensino precisa ser proposto com base na concepção interacionista da linguagem e, conseqüentemente, os conteúdos, o encaminhamento metodológico e a avaliação deverão ser coerentes com essa concepção. Assim, a AL será um dos eixos sobre qual o ensino e aprendizagem da língua devem girar. Mas isso ainda parece utópico.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Muito além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola, 2007.
- BRASIL. Secretária da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos.** Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BUZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da Língua Portuguesa.** São Paulo: Editora nacional, 1995.
- FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma Teoria Linguística que Fundamente o Ensino da Língua Materna. **Educar em revista.** Curitiba, V. 15, p. 179–194, 2000.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** São Paulo: Mercado das Letras, 2000.
- GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1984.
- PARANÁ. SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa.** Paraná, 2008.
- SCHMIDT, J. S. **Linguística e teoria de textos: os problemas de uma linguística voltada para a comunicação.** São Paulo: Pioneira, 1978.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

⁴ País imaginário, criação de Thomas Morus (1480–1535), escritor inglês, onde um governo, organizado da melhor maneira, proporciona ótimas condições de vida a um povo equilibrado e feliz. (FERREIRA, 2009, p. 2028).

