

Celso Ferrarezi Jr.

QUAL É O PROBLEMA DAS GRAMÁTICAS NORMATIVAS?

Coleção Ciência Aberta
Volume nº 23

2ª EDIÇÃO

Organizadores:

Ana Christina de Sousa Damasceno

Elizângela Ataíde de Souza

Nara Dantas de Azevêdo

Jorge Luís de Freitas Lima



Coordenador:

Sérgio Nunes de Jesus

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Celso Ferrarezi Jr.
(Autor)

Ana Christina de Sousa Damasceno
Elizângela Ataíde de Souza
Nara Dantas de Azevêdo
Jorge Luís de Freitas Lima
(Organizadores)

Sérgio Nunes de Jesus
(Coordenador)

QUAL É O PROBLEMA DAS GRAMÁTICAS NORMATIVAS?

2ª edição

Coleção Ciência Aberta
Volume 23

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2022

Copyright © da Editora CRV Ltda.

Editor-chefe: Railson Moura

Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV

Revisão: Elizângela Ataíde de Souza, Jorge Luís de Freitas Lima,
Nara Dantas de Azevêdo, Sérgio Nunes de Jesus

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

F345

Ferrarezi Jr., Celso.

Qual é o problema das gramáticas normativas? 2. ed. / Celso Ferrarezi Jr. (autor), Ana Christina de Sousa Damasceno, Elizângela Ataíde de Souza, Nara Dantas de Azevêdo, Jorge Luís de Freitas Lima (organizadores), Sérgio Nunes de Jesus (coordenador) – Curitiba : CRV, 2022. 104 p. (Coleção Ciência Aberta – volume 23)

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-3617-2

ISBN Físico 978-65-251-3616-5

DOI 10.24824/978652513616.5

1. Educação 2. Linguagem 3. Língua portuguesa 4. Gramática I. Damasceno, Ana Christina de Sousa. org. II. Souza, Elizângela Ataíde de. org. III. Azevêdo, Nara Dantas de. org. IV. Lima, Jorge Luís de Freitas. org. V. Jesus, Sérgio Nunes de. coord. VI. Título VII. Série.

2022-28405

CDD 372.61

CDU 811.134.3'24(075.2)

Índice para catálogo sistemático

1. Língua portuguesa – gramática – 372.61

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

2022

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418 – E-mail: sac@editoracrv.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial: Comitê Científico:

- Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Domínguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Élsio José Corá (UFSF)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade
de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade
de La Havana – Cuba)
Helmuth Krüger (UCP)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)
- Altair Alberto Fávero (UPF)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Andréia N. Militão (UEMS)
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
Barbara Coelho Neves (UFBA)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
de Três de Febrero – Argentina)
Diosnel Centurion (UNIDA – PY)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal (UNEB)
Kilwandy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Míghian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)
Mohammed Elhajji (UFRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujje (UNESPAR)
Nilson José Machado (USP)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Sílvia Regina Canan (URI)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

A presente obra é um dos frutos da cooperação científica entre os grupos de pesquisa *Práticas Discursivas na Amazônia*, vinculado ao IFRO, e *Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas*, vinculado à UNIFAL-MG, ambos certificados pelas instituições junto ao CNPq. A cooperação de quase uma década e meia, precisamente, 14 anos – entre esses dois grupos – tem gerado projetos de pesquisa e de extensão, assim como a produção de um grande número de obras técnicas, científicas e apresentações nacionais e internacionais com pesquisas pautadas nas áreas de língua(gem), educação e cultura.



GPLin

Grupo de Pesquisas Linguísticas
Descritivas, Teóricas e Aplicadas

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

À Rosilene, companheira maravilhosamente incansável.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 'NOVAS PERSPECTIVAS'	13
<i>Celso Ferrarezi Junior</i>	
PREFÁCIO 'UMA CONVERSA NECESSÁRIA'	15
<i>Nair Ferreira Gurgel do Amaral</i>	
INTRODUÇÃO 'DA TEORIA À PRÁTICA SOCIAL'	21
<i>Tommaso Raso</i>	
1. NOSSA LÍNGUA NÃO É FEIA!	29
2. LÍNGUA NÃO É CÓDIGO E NEM EXISTE SEM UMA CULTURA	35
3. É PRECISO TER CRITÉRIO NOS CRITÉRIOS	39
4. UMA CATEGORIA GRAMATICAL NÃO É UMA LISTA	57
5. A EVOLUÇÃO DA LÍNGUA E A CONSCIÊNCIA DO FALANTE INTERESSAM SIM!	65
6. O BRASILEIRO NÃO É O LATIM	69
7. CHEGA DE TANTAS CONTRADIÇÕES!	73
8. O PROBLEMA TAMBÉM ESTÁ EM NÓS	79
CONCLUSÃO	83
REFERÊNCIAS	85
POSFÁCIO 'POR UMA AÇÃO NECESSÁRIA'	89
<i>Os Organizadores</i>	

ÍNDICE REMISSIVO	93
... UMA 'PROSA NECESSÁRIA'	95
<i>Família Ferrarezi</i>	
SOBRE O AUTOR	97
SOBRE OS COLABORADORES	99

Versão final

APRESENTAÇÃO

‘NOVAS PERSPECTIVAS’

Este volume foi idealizado e elaborado especialmente para os professores e professoras de português brasileiro da Educação Básica, assim como para aqueles que, nos cursos de Letras por todo o Brasil, se preparam para a poderosa carreira de docentes de língua materna.

Nele, são expostas, de forma sucinta e consistente, algumas das mais importantes questões vinculadas à prática de utilizar as gramáticas normativas como “livro didático” até a construção de conceitos essenciais para a vivência cotidiana de uma sala de aula em que se trabalha a língua materna.

As concepções apresentadas neste livro buscam coerência e modernidade, permitindo ao professor em exercício e ao estudante de Letras uma profunda e balizada reflexão sobre sua formação técnica, conceitos e práticas de docência. Assim, se constitui como uma obra que nasce como referencial àqueles que querem fazer de seu ensino de língua materna uma prática, ao mesmo tempo, coerente e eficaz, mas profundamente prazerosa e libertadora.

Aqui, você poderá ver como as chamadas gramáticas normativas ou “livros de gramática” ou simplesmente “gramáticas” (como a gente costuma falar e como nossos alunos as conhecem) trazem vários problemas sérios que acabam comprometendo as concepções dos alunos sobre a língua que eles falam, além de atrapalhar bastante sua compreensão do funcionamento dessa língua. Os problemas principais de que trataremos são:

- a) a ideia de que o brasileiro coloquial é uma língua inculta e feia, uma espécie de corrupção do latim. Por isso mesmo, a tentativa constante de explicar o brasileiro a partir das coisas que aconteciam no latim;
- b) o conceito de língua como um código independente da cultura;
- c) a utilização de critérios impróprios para a descrição do que acontece na língua, bem como a mistura de um monte de critérios de naturezas diferentes;
- d) o conceito de categoria gramatical como “lista”;
- e) uma quase absoluta despreocupação com o que está acontecendo na língua em termos de mudança evolutiva;
- f) a presença de contradições internas entre conceitos e de conceitos para com os exemplos dados e, finalmente;
- g) ideias equivocadas que desenvolvemos sobre o “poder sobrenatural” das gramáticas, ideias que acabam atrapalhando nossa aprendizagem da leitura e da escrita.

Espero que você goste do que vai ler e, mais do que isso, que essa leitura seja muito produtiva em sua formação profissional, para que você e seus alunos possam tirar dela o maior proveito possível.

Bom estudo para você!

Alfenas/MG, 10 de fevereiro de 2021
Prof. Dr. Celso Ferrarezi Junior

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PREFÁCIO

‘UMA CONVERSA NECESSÁRIA’

Quero, primeiramente, agradecer ao professor Celso Ferrarezi pelo agradável bate-papo. Sabe aquelas conversas que temos com amig@s professores depois de um longo tempo sem nos encontrarmos e tendo muitas ideias para trocar? Pois é ... eu me senti assim – conversando com um colega de profissão em um lugar bem descontraído, possivelmente em Rondônia, pois cheguei a sentir o gosto e o cheiro do café acompanhado de ‘bodó’ e banana frita. É claro que ‘focamos’. E sabem quem estava na berlinda? Ela mesma, a *Dona Gramática Normativa*. É ... ela tem sobrenome, sim. Onde já se viu uma senhora tão arrogante, dona da verdade e cheia de preconceitos sem sobrenome? Normativa, para não deixar nenhuma dúvida sobre quem é que está falando.

Brincadeiras à parte, este é um livro escrito para professores de língua materna do Ensino Básico. E isso faz toda a diferença. Coisas importantes precisam ser ensinadas na formação do futuro docente. Por isso, eu o recomendo também para os Cursos de Pedagogia e Letras. Lá, na Universidade, é o lugar das ‘desaprendências’, de melhorar o senso crítico, de aprender a ensinar os alunos a fazerem perguntas, porque respondê-las é fácil, cômodo e mecânico. Basta um *Ctrl C*, *Ctrl V* e está tudo resolvido.

A primeira lição que aprendemos ao ler este livro é que ensinamos o *Português Brasileiro* e não a *Língua Portuguesa*. Já perceberam o quanto gostamos de ser colonizados? Um bom exemplo é ‘a ideia de que o brasileiro coloquial é uma língua inculta e feia’, conforme nos diz o próprio autor, e isso é um equívoco. Aprendemos com os colonizadores sobre o ‘poder sobrenatural’ das gramáticas e isso atrapalha outros enfoques tão ou mais importantes na aprendizagem de modo geral.

Então, vamos lá: *Nossa língua não é feia*. Estou certa? Sabemos que a grande maioria dos estudantes não suporta as aulas de Português. Afirmações desse tipo são comuns: nossa língua é difícil, tem muitas regras para decorar, eu não sei escrever etc. Por outro lado, é comum também ouvirmos dos professores: “o bom português era o da época dos clássicos, Português correto é o de Portugal ou só há uma maneira correta de se expressar”. O que fazer para reverter esse quadro? Penso que é hora de pararmos para refletir um pouco. Nossos alunos passam, pelo menos, 12 anos na escola, aprendendo regras gramaticais e quando enfrentam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou qualquer concurso são eliminados na prova de redação. Tantos anos de teoria não foram suficientes para que eles soubessem escrever algumas linhas. Quer dizer: a teoria não está funcionando na prática.

Celso Pedro Luft, em seu livro: *Língua e Liberdade*, afirma que saber regras não é indispensável. E vai mais além: “A maioria dos grandes escritores não é familiarizada com regras de gramática. Ao contrário, é normal que a gramática atrapalhe. Indispensável é aprender a língua, que contém a gramática”.

Entendamos o que disse Luft. Se nós podemos nos mover sem saber que músculos, nervos, ossos estão em funcionamento, sem saber as regras de locomoção, é porque também podemos saber que o importante é habilitarmos as pessoas a falar claro, escrever claro, de modo eficiente, utilizar com desembaraço e prazer seu bem pessoal mais íntimo: a língua. Isso é que importa estudar, praticar, desenvolver, não regras de gramática.

Querem alguns exemplos? Vamos lá. Luís Fernando Veríssimo em *O Gigolô das Palavras* diz que tem verdadeira aversão à Gramática e sempre foi péssimo em Português. Machado de Assis conta que, ao abrir uma Gramática de seu sobrinho, ficara assombrado da própria ignorância: não entendera nada! Monteiro Lobato foi reprovado em Português e Carlos Drummond de Andrade confessa em sua crônica *Nascer no Cairo, Ser Fêmea de Cupim*, que escreve de palpite e que já recebeu até recortes de crônicas suas apontando erros de Português. Perceberam que falei de escritores renomados? Pessoas que escrevem bem, ou melhor, que vivem da escrita.

E nós? O que estamos querendo para nossos alunos? Falantes e escritores criativos ou teóricos da língua? Um contato direto com a língua em si, ou conceitos, regras, exceções ... na ilusão de estarmos ensinando a língua?

É comum, entre alguns professores, o ‘entendimento’ de que sabendo gramática o aluno vai saber se expressar ou escrever ‘corretamente’. A prática do ler por prazer e da escrita fundamentada, aliadas à criatividade podem ajudar muito mais. O que se tem feito é colocar o carro à frente dos bois. O resultado? Bem, o resultado todos sabem ...

Continuando: ***Língua não é código e nem existe sem uma cultura.*** O professor Ferrarezi Jr. nos mostra neste capítulo que “precisamos entender que um código é uma ‘coisa fechada’, que não permite criatividade e que não pode ser mudado, porque se um código mudar, não funciona mais”. Porém, nós sabemos que as línguas naturais são constituídas por um sistema aberto e criativo. É só observar uma criança em processo de aquisição de linguagem: elas são capazes de dizer “o que nunca ouviu antes e entender aquilo que sequer tinha pensado que alguém poderia dizer”.

Todo ser humano está integrado a uma cultura e é por isso que dizemos que não existe ser humano sem língua, assim como não existe linguagem sem cultura.

E os critérios? ***É preciso ter critério nos critérios*** nos diz Ferrarezi Jr. que realizou uma pesquisa em escolas entrevistando crianças. Ele queria demonstrar que “a utilização de termos inadequados para apresentar os

conceitos atrapalha tudo”. E atrapalha mesmo. Conceituar sujeito, predicado, complemento ou misturar os conceitos sintáticos com as classificações ou categorias não ajuda em nada quem busca objetivamente, saber escrever de acordo com o padrão estabelecido.

Não é estranho que um falante tenha tanto receio de utilizar sua própria língua? Pois é. O medo tem sido um dos maiores obstáculos no caminho dos alunos. Eles têm medo de errar, têm medo das críticas, das notas, da reprovação, das regras gramaticais, de ter suas ideias recusadas etc. Em consequência disso, eles enfrentam o bloqueio e a timidez. Aí, a ideia foge, ‘dá um branco’, ele não sabe como começar.

Todo aluno precisa saber mais que regras gramaticais; precisa gostar de ler. O livro deve fazer parte de seus hábitos diários, de sua vida. Ziraldo, conhecido escritor e cartunista, falou em certa ocasião que “o ato de ler deve ser tão importante como o ato de respirar”. Mas, além da leitura, não devemos esquecer que o ato de ‘criar e recriar’ é um processo pelo qual deve passar todo aluno no exercício de sua imaginação. E, ao criar, o aluno está sujeito a acertar e errar. O importante não é o erro, mas a ‘prática’ da criação.

Vamos além, vamos saber que *Uma categoria gramatical não é uma lista*. É preciso sempre considerar o contexto, as condições de produção do discurso que geram o sentido. É como ele próprio diz: “quando está numa lista de palavras, nenhuma palavra é nada a não ser uma palavra inclassificável”.

Certa vez, um pai preocupado com as tarefas das filhas na escola e, sabendo ser eu uma professora, me pediu uma explicação. Dizia ele: a tarefa do livro da minha filha pedia que ela formasse frases com algumas palavras e entre as palavras estava ‘sombriinha’. A criança escreveu: A minha árvore é pequena, ela só faz uma sombrinha. Claro que a professora colocou errado e o pai não entendeu. Ou entendeu? Perceberam o perigo das listas? Uma palavra precisa de contexto, de cultura, de identidade para ganhar sentido. E, jamais, a professora poderia desconsiderar a frase da criança, uma vez que ela, ou o livro didático, não deram um sentido cultural para aquela palavra ‘sombriinha’.

Na sequência, vamos saber que *A evolução da língua e a consciência do falante interessam sim!* E como interessam, professor ... Um dos princípios que orientam os estudos linguísticos é o seguinte: “Toda língua evolui, muda e toda língua varia”. Melhor dizendo: toda língua muda no tempo e varia no espaço. Se não for assim, não é língua. Um exemplo bem recente aconteceu em uma matéria jornalística de um Jornal televisivo local (Porto Velho/RO). Um *influencer* falava com uma cantora que acabara de fazer um show na cidade explicando a ela que a palavra ‘beradeiro’, muito utilizada por aqui, significava pessoa matuta, caipira, brega e outras coisas mais. Tal fato causou indignação nas pessoas e eu acabei sendo procurada pela TV para explicar o sentido da palavra ‘beradeiro’. Claro que dei lá minha resumida aula

de variação e mudança linguística para finalizar dizendo que a maioria das pessoas desconhece esse fenômeno da língua, tratando-a como algo estático e imutável. Acontece que, atualmente, o termo vem sendo usado como força política e de resistência principalmente por jovens artistas. E ser ‘beradeiro’ passou a ser um elogio, uma coisa boa. Tão boa que já transformaram em gíria: *Eu sou “bera” com muito orgulho*. Então, é importante saber que não há língua pura. Querer uma língua pura é como querer uma raça pura. O vocabulário de qualquer língua é resultado de séculos de intercâmbios com outros povos. A língua é ‘autorreguladora’: aceita e descarta o que lhe é conveniente, ou seja, aquilo que seus falantes aceitam ou dispensam.

Depois, ainda vamos conversar para saber que ***O brasileiro não é o latim***, vamos dar um basta nas muitas contradições em ***Chega de tantas contradições!*** E, melhor: vamos saber que ***O problema também está em nós***.

Nossos livros didáticos vêm com suas belas capas marcadas em vermelho com a afirmação de que estão “de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais”, – quando ainda estão cheios até o gargalo de gramática normativa, inclusive os livros dos cinco anos iniciais, quando toda atenção deveria estar voltada para as quatro habilidades básicas da comunicação! A reflexão acima, feita pelo professor Ferrarezi Jr., nos coloca como agentes do ensino. Somos professores que conhecemos as orientações curriculares e sabemos que o foco deve ser: na ORALIDADE – Práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face ou também que envolvem a ‘oralização’ de textos em situações socialmente significativas; na LEITURA / ESCUTA – Práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação; na ESCRITA – Práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos na ANÁLISE LINGUÍSTICA – Procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos, das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido.

É por isso que as competências específicas do ensino de língua materna recomendam reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem, além de compreendê-la como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso e demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos dentre outras.

Nós precisávamos mesmo dessa conversa, professor. “É preciso reavaliar nossos valores em relação ao que desejamos para nossos alunos, em relação ao que cremos realmente que é melhor para eles e para nós”. Não se trata de eleger culpados. Alguns professores já estão tentando se livrar das ‘receitas

prontas' e estão conduzindo seus alunos para uma postura menos artificial. As atividades dos alunos devem estar ligadas a sua experiência de vida. Precisamos ter em mente que o interesse do aluno cresce quando tiramos o caráter de 'tarefa' ou 'dever'. Criar passa a ser um exercício ligado a expressar-se a se sentir 'sujeito', autor do seu próprio texto; e não um ato mecânico de escrever redações cheias de frases prontas e 'clichês', mas vazias de ideias e criatividade.

O compromisso do professor de Língua Brasileira com seus alunos deve ser o de proporcionar-lhe o acesso à língua padrão sem, contudo, anular sua condição de 'sujeito'. Seu dialeto não deve ser considerado uma deficiência, mas uma diferença que deve ser respeitada. E é em nome desse respeito que o papel do professor deve ser o de 'interlocutor' de seu aluno: concordando ou discordando dele, mas sempre acrescentando. Não o deixando onde está, mas colaborando para que ele cresça.

Vamos, professores! O bate-papo é agradável e necessário.

Porto Velho-RO, 7 de junho do 2022

Profa. Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

INTRODUÇÃO

‘DA TEORIA À PRÁTICA SOCIAL’

Este livro de Celso Ferrarezi Junior, que é merecidamente reeditado dez anos depois da sua primeira saída, mostra como um tema em si técnico – uma crítica ao ensino básico da gramática normativa – pode ser tratado de maneira agradável, até com humor e com veia de polemista, sem perder nada em termos de rigor metodológico e analítico. A maneira com a qual o livro é escrito se torna o exemplo vivo de alguns dos argumentos que são usados para defender as suas posições.

O livro é dirigido aos professores do ensino básico e se coloca pelo menos dois principais objetivos, que são relacionados um ao outro. O primeiro objetivo é *combater o preconceito linguístico, sem por isso assumir um discurso ideológico*. O segundo objetivo é *mostrar a inadequação conceitual, e, portanto, didática, das gramáticas normativas*. Esses dois objetivos, que se fundem, são enfrentados com clareza, grande riqueza de exemplos e com a paixão de quem justamente quer limpar o debate de qualquer preconceito moralístico.

1. Sobre o preconceito linguístico

O tema do preconceito linguístico toca um aspecto ainda muito presente na crença dos professores de ensino básico, mesmo porque, como veremos, é alimentado pelos próprios autores das gramáticas que os professores e os alunos recebem para guiar o ensino e a aprendizagem. O material didático, de fato, parece promover conceitos como o certo e o errado de modo simplista e que muitas vezes ultrapassa até a fronteira do julgamento moral. Ferrarezi Junior enfrenta diretamente o tema com rigor e paixão ao longo do livro, mas principalmente na primeira parte e na conclusão.

Eu gostaria aqui de chamar em causa as conquistas da sociolinguística moderna a esse respeito. Se trata de conquistas que já se impuseram no debate acadêmico há algumas décadas, mas que evidentemente ainda não alcançaram a consciência de muitos atores dentro do ensino básico.

A sociolinguística moderna enfrenta o tema da variação dentro de uma língua utilizando o conceito de diassistema. O diassistema é um sistema de sistemas. Vamos ver mais de perto do que se trata. Frequentemente, a língua é definida como um sistema. Mas o que se sabe hoje é que ela não é apenas um sistema, mas um sistema de sistemas. Isso é especialmente verdade para

todas as línguas de sociedades complexas, como é caso também do português brasileiro, ou brasileiro *tout court*, como Ferrarezi Junior prefere chamá-lo. Se trata de sociedades com muitos falantes e com uma organização hierárquica ademais diferenciada internamente com base em diversos parâmetros. Nestas sociedades se usa a língua para uma gama de objetivos, em contextos que requerem estratégias de tipos muito diferentes.

Para que serve uma língua? Uma língua tem a função de comunicar e de agir sobre os que nos ouvem. A língua deve, portanto, ser considerada uma forma de comportamento. Comunicar e agir, como nota muito bem Ferrarezi, não são independentes de fatores extralinguísticos. Nós não comunicamos e não nos comportamos da mesma maneira em qualquer situação e com qualquer pessoa. Ao aprender uma língua, nós aprendemos diversas maneiras de *dizer / fazer* a mesma coisa. Se a língua fosse apenas um sistema com uma única opção, nós poderíamos dizer que há uma maneira certa de usá-la (aquela que respeita o sistema) e maneiras erradas de utilizá-la. Isso seria mais um protocolo do que uma língua.

Mas, de fato, as coisas não são assim. **Não há uma única gramática possível** (e não são únicos também outros componentes como as escolhas lexicais ou as estratégias que decidimos adotar para nos comportar). O que podemos dizer é que há gramáticas ou escolhas mais ou menos apropriadas para cada situação específica. Podemos fazer uma comparação com a maneira com a qual nos vestimos em situações diferentes: em geral, é mais apropriado ir para a praia de *short* e chinelo do que de terno e gravata, e, ao contrário, em geral é mais apropriado usar terno e gravata, e não *short* e chinelo, em um casamento ou em uma cerimônia muito formal. Do mesmo jeito, se estamos conversando em um bar com os amigos ou se estamos enfrentando uma entrevista de trabalho mudaremos a gramática, o léxico e outros aspectos de nosso comportamento linguístico para adequá-los às exigências da situação.

Contudo, nenhum falante consegue dominar todos os sistemas de uma língua. Na infância, e depois ao longo da vida, nós aprendemos a usar mais ou menos bem alguns sistemas, aqueles aos quais somos expostos. As variáveis que condicionam a nossa competência são basicamente três, além, naturalmente, do momento histórico no qual aprendemos a língua (variável diacrônica) e do lugar onde aprendemos a falar (variável diatópica).

A primeira variável é dada pelo meio através do qual a língua é transmitida (essa variável é chamada *diamesia*: fala em contexto natural, escrita, *Skype*, televisão, cinema etc.). De fato, o meio condiciona por si só a maneira com a qual nos expressamos. A segunda variável é aquela que leva em conta as características dos falantes (gênero, idade, nível sociocultural, grupo de pertencimento) e é chamada *diastratia*. A terceira variável (*diafasia*) diz respeito

à situação comunicativa: a linguagem que usamos muda com relação ao que estamos fazendo e com quem. Comunicar enquanto estamos jogando futebol com a nossa turma da pelada é diferente de como comunicamos em sala de aula ou se estamos negociando com alguém ou proferindo uma conferência sobre um assunto técnico, entre outras situações.

O cruzamento dessas três variáveis produz um contínuo de variedades linguísticas. Cada uma apropriada em algumas circunstâncias e não apropriada em outras. Com ‘apropriada’ se entende eficaz comunicativamente, ou seja, capaz de alcançar os objetivos. Saber como se comportar em cada situação é também saber como usar a linguagem. Evidentemente, falar com os amigos no bar da mesma maneira com a qual é bom falar em uma entrevista de trabalho seria ridículo, não apropriado, o que nos expõe ao estranhamento dos ouvintes. E o inverso também é verdadeiro. Por isso é importante saber que existe um amplo leque de possibilidades, todas potencialmente ‘corretas’ ou ‘erradas’ dependendo do contexto em que são usadas.

Um dos objetivos do ensino básico é ampliar o repertório do aluno, com um olhar inevitavelmente mais atento para as variedades escritas. De fato, quando chega ao ensino básico, ‘o aluno já sabe falar bem’, mas normalmente não sabe escrever. A escola, portanto, tem certamente o objetivo de ampliar o repertório falado, mas tem a principal missão de alfabetizar e preparar cidadãos que possam ter acesso ao canal escrito e, de preferência, um acesso amplo aos seus diversos usos. Esse acesso serve para exercer os direitos civis e para se mover no mundo do trabalho. Para ensinar o uso de novas variedades, não faz nenhum sentido estigmatizar aquelas que o falante já possui. O que serve é oferecer aos aprendizes a oportunidade de entrar em contato com as situações em que as variedades que se querem ensinar são usadas e fornecer a consciência de que cada possível uso da língua tem seu momento e seu lugar apropriados.

2. Sobre a gramática normativa

Como vimos, o segundo grande objetivo do livro é uma crítica à gramática normativa, e, portanto, ao preconceito que ela acaba perpetuando. A gramática normativa, como o próprio Ferrarezi lembra, tem origem na reflexão gramatical de muitos séculos atrás. Vale a pena citar pelo menos *Prisciano*, que, entre o final do séc. V e o começo do séc. VI abre as portas para a rica reflexão da Idade Média; os modistas da baixa Idade Média, que contribuem muito para o estudo da sintaxe; e a importante reflexão dos membros de *Port Royal* no séc. XVII (sobre essa última Ferrarezi tece diversas considerações

interessantes), que influenciaram profundamente o pensamento linguístico até os nossos dias.

A gramática normativa é importante de um ponto de vista social porque é por meio dela que acontece a alfabetização da população de um estado. De fato, não seria possível ensinar para crianças a ler e escrever com base na reflexão crítica e científica da linguística descritiva que se estuda nas faculdades de Letras na Universidade. Menos ainda seria possível explicar uma gramática com regras elaboradas para objetivos preditivos. Uma coisa é querer formar cientistas da linguagem, com uma bagagem teórica e metodológica para analisar a modalidade natural da linguagem, a fala, e outra coisa é querer ensinar a uma população inteira como usar a língua escrita para qualquer objetivo a pessoa possa ter na vida. O mesmo acontece no ensino básico da física ou da biologia ou da história ou de outras disciplinas, que não podem desconsiderar as diferenças entre as exigências da maior parte da população e aquelas de quem, já nos estudos avançados, decide se dedicar cientificamente a essas disciplinas. Todos nós precisamos de princípios básicos de matemática para exercer qualquer profissão ou até para o nosso dia a dia, mas poucos são destinados a entrar nos complexos problemas teóricos da disciplina.

Contudo, parece que, quanto ao ensino da língua, ainda não possuímos instrumentos adequados para o ensino básico, apesar da grande quantidade da oferta. Se não os possuímos ainda, deve haver algo que freie a sua produção. Alguns dos motivos disso são muito bem encontrados por Ferrarezi: a tradição histórica em volta de algo tão ‘especial’ e tão desconhecido como a linguagem (por sinal, também cientificamente ainda mal compreendida), que no passado foi analisado com base até em critérios religiosos; a força que ainda tem dentro dos normativistas um certo preconceito de que o português deva olhar para o *latim*, ou seja, a ignorância quanto à primazia do uso sincrônico da língua; e, consequência do motivo anterior, uma certa ideia de nobreza que, de maneira totalmente inadequada, os usos arcaicos e de fato mortos revestem, o que, junto com outros motivos, contribui para o ensino de uma língua que não existe, e que, visto o valor quase moral atribuído a esse registro morto, gera uma sensação de profunda inadequação e de desconcerto nos alunos.

Mas, como já dito, a gramática normativa possui uma função social importante. E não podemos eliminá-la e colocar no lugar dela o conteúdo científico ensinado nas universidades para poucos alunos de linguística. De fato, a ‘potência’, como se diz tecnicamente, de uma gramática se mede com base em dois principais parâmetros: a capacidade de explicar os fenômenos e a sua simplicidade. Agora, se o primeiro parâmetro acaba sendo muito mais importante no estudo científico da linguagem, quando se trata de ensinar a

gramática para toda a população de um país e ainda mais para alunos do ensino fundamental, o segundo parâmetro se torna muito mais relevante.

O que Ferrarezi justamente mostra é que as gramáticas normativas renunciam à capacidade explicativa sem um ganho real na simplicidade. Dessa maneira, Ferrarezi mostra muito bem como as gramáticas normativas acabam gerando muita confusão, misturando categorias diferentes nas definições e desorientando o leitor. E ele mostra também como certos termos e certas definições que inevitavelmente causam essa confusão tendem a se repetir nas várias gramáticas.

De fato, parece não haver um esforço real para tentar conjugar simplicidade e rigor. Interessante a observação sobre o uso do termo *fonema* em algumas gramáticas, sem sequer explicá-lo. Um exemplo evidente de mal uso de uma noção da linguística descritiva, cuja compreensão não é nada óbvia por tantos estudantes universitários.

Seria necessário revisar profundamente o ensino da gramática, de modo a explicar os conceitos de maneira coerente, sem por isso pretender um nível de conhecimento e de elaboração conceitual que não pode ser exigido no ensino fundamental. Não é uma tarefa simples, mas podemos dizer que as tentativas, se é que alguém realmente tentou, até agora não podem ser consideradas satisfatórias.

Ferrarezi mostra os problemas que emergem com muita clareza e grande riqueza de exemplos. Gostaria de destacar a crítica que Ferrarezi faz à explicação do conceito de palavra, para no final concluir que não é preciso nenhuma explicação. Qualquer explicação acaba confundindo o que é intuitivo para a criança. De fato, nem a linguística descritiva possui uma definição para o conceito de palavra (que inclusive pode ser vista como entidades diferentes: palavra lexical, palavra morfológica, palavra fonológica). O que se observa é que as palavras em geral possuem diversas propriedades (enunciabilidade em isolamento, não interruptibilidade, mobilidade e outras), mas que nem todas as palavras possuem todas as propriedades. Contudo, apesar disso, todos temos uma intuição do que é uma palavra, algo que tem uma realidade mental e não pode ser identificada com base em critérios físicos. No final das contas, se nós escutamos a fala em uma língua que não conhecemos, não temos a menor ideia de onde acaba uma palavra e começa outra.

O que parece ser necessário fazer para melhorar o ensino da gramática normativa é uma profunda revisão terminológica, junto com uma verdadeira reflexão didática. Uma reflexão que não ignore que os objetivos são de ordem social e não científica, e, portanto, muito diferentes dos objetivos da linguística descritiva. Mas que também permita à gramática normativa se emancipar de alguns aspectos da sua origem histórica e de cumprir a própria missão de

maneira mais eficiente, encontrando um caminho para formular critérios ao mesmo tempo coerentes e simples, e olhando para o uso real.

Pelo que vimos antes e pelos objetivos prioritários do ensino básico, uma possibilidade seria começar a reflexão partindo da diferença entre fala e escrita, para depois passar ao conceito de repertório linguístico e explorar as diferentes variedades. A distinção entre fala e escrita de um lado e diferentes variedades (tanto de fala quanto de escrita) do outro, elimina o risco de preconceito e reflete muito melhor a realidade do mundo para o qual os alunos devem se preparar. Colocado assim, talvez o esforço será bem mais motivado. Todos querem aprender a ‘fazer’ coisas novas e que permitam o acesso a novas oportunidades.

Para fazer isso, contudo, deveria ser aberto um espaço também para um componente da linguagem que normalmente é ignorado: a prosódia. De fato, esse componente falta na escrita, mas carrega uma grande quantidade de informações diferentes na fala (informações sobre o falante e informações gramaticais). Uma consequência da total ausência da prosódia no ensino é muito bem mostrada pelo exemplo que Ferrarezi dá discutindo as interjeições. Os gramáticos querem atribuir sentido até a elas, mas sabemos bem que as interjeições são o caso mais prototípico da importância da prosódia na realização concreta dela. *Ai* ou *Nossa* podem veicular significados muito diferentes dependendo de como forem entoadas.

3. Arcaísmos e etimologia

Ferrarezi insiste justamente em um paradoxo que as gramáticas normativas compartilham: uma enorme subestimação (alguns podem dizer até desprezo) da consciência do falante em sincronia e do uso realmente em circulação. O latim, os arcaísmos (expressões que não se usam mais) e as alternativas rebuscadas de baixíssima circulação dominam as gramáticas normativas, que assim acabam aumentando ainda mais os riscos de alienação dos alunos. Estes, como diz explicitamente Ferrarezi, são de fato obrigados a enfrentar o estudo da gramática como se fosse aquela de uma língua estrangeira, não da própria.

Para entender como isso pode acontecer, um papel importante é exercido pela etimologia. As gramáticas normativas brasileiras parecem amar a etimologia, como se ela pudesse minimamente ajudar a compreensão sincrônica. Um grande escritor e intelectual italiano do séc. XIX, *Alessandro Manzoni*, em um de seus trabalhos sobre a língua (nos quais antecipa cerca de sete décadas, diversas reflexões do *Curso de Linguística Geral*, de Saussure) polemiza com os gramáticos históricos da época que costumavam usar argumentos de

cunho etimológico para explicar a língua do uso. *Manzoni* justamente diz que uma coisa é entender de onde a língua vem e coisa completamente diferente é entender o que a língua é, ou seja, como ela funciona sincronicamente na consciência e no uso dos falantes.

Neste livro, os professores do ensino básico encontrarão uma análise pontual das carências das gramáticas normativas e aprenderão a não ter medo de discuti-las e, quando é o caso, de criticá-las. Ferrarezi mostra como as gramáticas não podem e não devem ser consideradas com base em algum princípio de autoridade, mas de forma crítica, e aponta para a direção que elas deveriam seguir para melhor cumprir seus objetivos.

Belo Horizonte-MG, 7 de setembro de 2022

Prof. Dr. Tommaso Raso

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

1. NOSSA LÍNGUA NÃO É FEIA!

Certamente você já ouviu alguém afirmar – ou você mesmo já afirmou – que o jeito de falar do povo é “feio”, “inculto”, “esculhambado”. Você já parou para se perguntar por que isso é assim? De onde saiu essa ideia de que as pessoas do povo têm um falar que, no fundo, “não presta”?

De uma forma bastante clara, essa é uma mensagem que aprendemos na escola. Ela está encravada nas gramáticas que usamos na escola para “aprender a nossa língua” (observe que, neste livro, para falar de “gramática normativa” ou “livro de gramática normativa”, vou falar apenas “gramática”, que é a forma como conhecemos esse tipo de material). Mas, como assim “aprender a nossa língua”? Nós já não falamos essa língua? Não nos comunicamos bem com ela, resolvendo todos os nossos problemas e damos, com ela, conta de cada detalhe da vida? Então, o que temos, afinal, para aprender sobre nossa língua? Esta é uma pergunta importante, mas que não vamos responder agora. Por ora, vamos a um pouco de História para compreender essa questão da “língua feia” e da “língua bonita”.

As primeiras gramáticas de que temos notícia aparecem no Oriente por volta de quatro séculos antes de Cristo. Provavelmente, a gramática do sacerdote Panini seja a primeira obra que se conhece que poderia receber o nome de “gramática”. O que era e para que servia esse “livro”?

Pelo que sabemos, Panini era um sacerdote hindu. Era sua obrigação de ofício preservar a pureza e a santidade da religião, o que incluía os escritos sagrados. Acontece que os escritos sagrados, quando eram cantados e recitados pelo povo, o eram de forma que Panini considerava “errada”. Era diferente do que ele achava que deveriam ser pronunciadas as palavras e entoadas as melodias tradicionais, diferente do que a tradição religiosa estabelecia. Ele se achou na responsabilidade de fazer alguma coisa a respeito e seu livro veio para descrever como se deveria pronunciar corretamente cada palavra desses santos escritos. O livro era uma enorme “correção” da maneira como o povo falava, um puxão de orelha para que o povo falasse “direito”.

Isso acontecia porque a maneira de o povo falar já não era considerada sagrada naquela época. As pessoas falavam livremente e a língua evoluía com o tempo, sem o menor problema, como acontece hoje. Mas os escritos sagrados não evoluíam, como não podem evoluir ainda hoje. Veja o caso da Bíblia: ela tem uma linguagem antiga. Alguns escritores tentaram passar a Bíblia para a “linguagem de hoje”. Essa “linguagem de hoje” continuou bastante difícil para algumas pessoas, mas já é mais próxima do nosso falar cotidiano que a tradução antiga de João Ferreira de Almeida. Só que muita gente não gosta da Bíblia nessa linguagem atualizada, porque considera isso

um desrespeito e um pecado em relação aos escritos tradicionais. Da mesma forma, ocorria lá no quarto século antes de Cristo: os religiosos queriam que a língua ficasse parada no tempo da mesma forma como estavam parados no tempo os escritos sagrados, mas o povo não se preocupava com isso. E é claro que, nesse conflito, os pecadores, os errados, eram sempre as pessoas do povo.

Com o passar do tempo, essa ideia de corrigir a forma como o povo fala se tornou quase que uma mania. Os romanos fizeram isso e muitos dos povos neolatinos insistiram nessa ideia de que o povo sempre fala errado, feio e de “forma pecaminosa”.

E o interessante é que isso não ficou marcado só na consciência da gente, ficou escrito mesmo, e esses registros ajudaram a formar o atual padrão de discurso ideológico de nossas escolas sobre a língua. Como você deve saber, durante algum tempo, o latim, língua que se misturou com outras e acabou resultando no português e, depois, no brasileiro atual (ou, “português brasileiro” atual, como alguns preferem), foi considerada uma espécie de “língua sagrada”. A Igreja Católica Romana usava essa língua em suas cerimônias e isso ajudou a difundir a ideia de que o latim era uma “língua superior”. Bobagem! Não há esse negócio de língua superior. Aqui na Terra, pelo menos, não. Mas, infelizmente, essa ideia foi a que ficou registrada.

Veja um exemplo: a Gramática Normativa da Língua Portuguesa, de Napoleão Mendes de Almeida, que é uma das mais vendidas e respeitadas no Brasil, diz que o português, em relação ao latim, é um tipo de “corrupção”. Lendo o Capítulo XLIII dessa gramática, intitulado “Etimologia” podemos conhecer a visão desse autor em relação ao português e ao latim (e, por consequência seus respectivos falantes). É grotesca a caracterização que se faz da nossa língua. O professor Napoleão, para se referir ao latim (e aos seus falantes), usa palavras como: “fonte”, “poder”, “grandeza crescente”, “brilhantes destinos”, “política sagaz, perseverante, ambiciosa e absorvente”, “beleza”, “riqueza”, “pomposidade”, “esplendidamente vestida e ornada como uma rainha”, “garbo”, “luzimento”, “imortalidade”, “virtude”, “ciência”, “civilização”, “mananciais de tesouros preciosos.” Que coisa maravilhosa esse tal de latim deveria ser! Pelo menos, é o que querem que acreditemos...

Já, quando fala das línguas neolatinas, ou seja, aquelas que se formaram pela combinação do latim com as línguas dos povos que os romanos conquistaram, ele usa as seguintes expressões: “ao lado”, “popular e campesino”, “desvirtuado”, “mescla”, “estranheza”, “heterogeneidade”, “ruína”, “corrupção”, “decadência”, “abastardamento”, “tendências ingênicas”, “sem peias”, “índole nativa”, “dialeto”, “obscuridade”, “disfarce do latim vulgar”. Que coisa horrível essa língua bastarda chamada português! E quando se tornou a língua do Brasil, então, o que foi que sobrou? Bem, pelo menos, é o que pensam que a gente vai acreditar para o resto da vida...

Que coisa feia, né? Você e eu falamos uma língua “abastardada” e “corrupta”... Essa ideia é tão forte e tem sido alimentada por tantos séculos que parece que nós não podemos fugir dela. Mas, como professores, não somos obrigados nem a alimentá-la nem a repetir isso para todo mundo. E podemos começar a mudar essa coisa estranha em nossa sala de aula.

O pior é que essa ideia de que nossa língua é uma “coisa feia” não aparece só na obra do professor Napoleão. Ela aparece em quase todas as outras gramáticas quando elas escrevem coisas como “*a forma popular x está incorreta; a correta é a forma y.*”.

Veja o que diz, por exemplo, a “Gramática: teoria e exercícios”, de João Domingues Maia:

“O domínio das normas gramaticais é imprescindível para uma comunicação satisfatória através da linguagem oral ou escrita. Em vista disso, objetivamos realizar essa prática a partir de uma perspectiva teórica precisa e completa, fundamentada em exemplificações colhidas em poetas e prosadores contemporâneos que comprovam o uso correto e atual do idioma.”

Tem tanta afirmação equivocada nesse trechinho de introdução, que a gente tem que analisar devagar:

- a) dominar as normas gramaticais (entenda-se aqui que o autor não fala da gramática internalizada da língua, mas das normas padronizadas pelos “sábios”) é imprescindível para se comunicar bem? Falso! Toda e qualquer pessoa que tenha aprendido uma língua natural como sua língua materna sabe se comunicar com ela e, geralmente, faz isso muito bem, mesmo que seja uma pessoa analfabeta;
- b) realizar uma prática através de uma teoria normativa? Impossível! Ninguém fala como a norma gramatical impõe. Nem mesmo o autor que se propôs a isso. No máximo, nos aproximamos de um “padrão culto”, e veja que isso depende muito da situação em que estamos falando. Mas, praticar a norma padrão, aquela que aparece na NGB, isso ninguém faz¹;
- c) teoria precisa e completa? Quanta presunção! Toda e qualquer abordagem de uma língua será uma redução: sempre! Uma língua é uma coisa tão complexa e volátil que qualquer obra sobre uma língua qualquer somente poderá dar conta de alguns aspectos dessa língua. Por melhor que seja uma descrição gramatical, sempre ficará muita coisa de fora, e sempre essa descrição será feita sobre apenas alguns

1 Aliás, Marcos Bagno já deixou esse ponto mais do que claro no seu “Nada na língua é por acaso” (2007, Editora Parábola).

- dados da língua, que nem sempre (ou quase nunca...) representam a língua inteira, completa;
- d) apenas gente do nível dos “poetas” e dos “prosadores contemporâneos” falam e escrevem corretamente a língua e, por isso nós temos que aprender com eles? Ideologia barata! Aqui é que se revela, de forma mais concreta, aquilo que disse anteriormente: “você não sabe falar direito”, logo “você é burro”, logo, “você não presta” são ideias muito presentes em nossas gramáticas, escondidas por trás de exercícios do tipo não “erre mais” (ou seria: “não peque mais”?...) e de citações de homens ilustres, verdadeiras fontes da sabedoria linguística que você nem ousa imitar;
- e) o “uso correto do idioma”? – viu só? Se existe um “uso correto”, existe um “uso errado”. E esse uso “errado” não tem nada a ver com sua capacidade de se comunicar bem, como foi afirmado no início do trecho: tem a ver com uma “forma”, com um certo “estilo”, com um “jeito de falar” que, invariavelmente, não é o jeito do povo, não é o seu jeito.

Assim, da mesma forma que um vil pecador precisa da intercessão de um sacerdote para confessar seus pecados e obter perdão, nós, os reles falantes maternos de nosso abastardado brasileiro precisamos da interveniência quase divina de um gramático (e de sua quase-bíblica gramática normativa) para chegar ao paraíso. E não é que eu acreditei nisso por um bocado de anos?!

Na verdade, além da vontade de algumas pessoas que dominam a chamada norma culta, não existe nenhuma razão científica ou de eficiência comunicativa para considerar inferior o formato da língua utilizado pelo povão (que é chamado de norma “inculta”, “coloquial”, “popular”, “vulgar”, “errada”, “feia” etc., de acordo com o interesse de quem chama...), se comparado ao formato utilizado pelas pessoas que estudaram mais (que é chamado de “padrão”, “culto”, “belo”, “lapidado” etc., também de acordo com o que se quer caracterizar). Ambos os grupos se comunicam satisfatoriamente, suprimindo suas necessidades.

Será que, aqui, a gente está mais ou menos num campo como o do gosto: eu gosto de carro verde e você de carro azul? “Pra mim, carro azul é feio; para você feio é carro verde”. Ah! Como seria bom se fosse assim tão simples! Na verdade, a maneira como a gente fala se confunde com a gente mesmo: nossa fala é como se fosse um “retrato-social-de-nós”, uma fotografia que pode dizer se a gente “presta para mandar” ou se só “presta para obedecer”, se “presta para falar” ou se só “presta para ouvir”. Os diversos formatos que a língua pode assumir (Vós ides? Vocês vão? Vocês vai? Ocês vai? e assim por diante) são marcados com uma espécie de *status* atribuído aos seus falantes.

E, nesse caso, quando a gente fala “ocês vai?” porque não conhece outra forma, recebe o carimbo de “não presta” bem no meio da testa. Se por outro lado, todo mundo reconhece que a gente sabe usar “vós ides?” e brinca de falar “ocês vai?”, fica chique... Coisa do presidente FHC, que se dizia um “caboclinho do povo”... Oras bolas, conta outra!

Essa visão das coisas é, portanto, fundamentada em preconceitos. Esses preconceitos, como disse, estão escritos nas gramáticas e são perpetuados pela escola. Ao invés de ensinar a tolerância e a convivência pacífica entre as pessoas de diferentes culturas e procedências regionais e de diferentes níveis socioeconômicos e de formação escolar, entre outras diferenças importantes, a escola procura jogar fora aquilo que a gente entra lá sabendo, como se nada daquilo prestasse, e colocar no lugar um conhecimento “elegante”, mas que no fundo é ineficaz na vida diária e que ninguém acaba usando. A gente fica sabendo que a língua que fala “não presta”, mas acaba sem aprender a falar de outro jeito, porque um ensino baseado no preconceito gera preconceito. Se a escola nega o saber do aluno, é muito natural que o aluno negue o saber da escola.

Isso poderia ser resolvido se, ao invés de *substituir*, ou seja, se ao invés de ficar o tempo todo dizendo “Não fala assim, menino!” e “Isso está errado, menina!” a escola mostrasse como são lindas e criativas todas as formas de falar a nossa língua, inclusive aquela a que se dá mais valor social, a tal de norma culta que acaba fazendo falta em muitas situações da nossa vida. O Lula que o diga... quanta encheção ele já aguentou por falar mais parecido com o jeito do povo do que com a norma que os pseudocultos brasileiros desejam que um Presidente (ou ex-Presidente) da República usasse para falar.

Então, professor, pelo menos em nossas salas, a gente poderia acabar de vez com essa coisa de “falar bonito” e “falar feio”. Ao invés de repetir essa ideologia do “erro” e da “vulgaridade” que aparece nas gramáticas, bem que a gente deveria começar a mostrar para os nossos alunos como é bonita essa nossa língua, cheia de contrastes e coisas maravilhosas para aprender a cada dia, sejam elas das formas consideradas populares, sejam elas da forma socialmente mais valorizada.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

2. LÍNGUA NÃO É CÓDIGO E NEM EXISTE SEM UMA CULTURA

Hoje, abri uma pilha de gramáticas normativas para rever qual é o conceito de língua que elas trazem. Tinha umas vinte. Quase todas afirmavam, de uma forma ou de outra, que língua é um “código”. E quase todas nesse mesmo molde “finalístico” da afirmação que aparece na “Nossa Gramática”, do professor Luiz Antônio Sacconi: “A língua é um código.”.

E daí? E daí que a língua não é um código! E por que isso é tão importante? Vamos ver:

Em primeiro lugar, precisamos entender que um código é uma “coisa fechada”, que não permite criatividade e que não se constitui “no” e “pelo” uso. Ele está pronto, para ser aprendido e usado. E não pode ser mudado, porque se um código mudar, não funciona mais, a menos que todo mundo aprenda de novo os valores alterados no sistema. E as línguas naturais não são assim.

Uma língua natural é um sistema aberto e criativo. Por isso, a gente consegue dizer o que nunca ouviu antes e entender aquilo que sequer tinha pensado que alguém poderia dizer. A estrutura gramatical da língua e os usos costumeiros que fazemos das palavras, junto com todo o conhecimento que a gente tem do mundo (incluindo das pessoas que falam conosco e da própria língua) nos permitem juntar pistas e entender frases totalmente novas para nós, assim também como criar frases novas.

Podemos comprovar, com qualquer pequena conversa de esquina, que o conjunto de regras que rege a língua se permite a um sem-número de novas combinações. Além disso, as palavras não têm sentidos fixos, imutáveis. Nós podemos usar uma mesma palavra com muitos e muitos sentidos diferentes, e isso dá à língua um caráter de multiplicidade que um código não possui.

Além disso, um código é uma coisa que pode funcionar independentemente de pistas externas, de construções culturais e da interpretação do cenário em que ele ocorre. Quando você vê uma placa de “proibido estacionar” colocada ali na calçada da rua, você sabe que ela significa “proibido estacionar” e ponto final. Não interessa quem foi que pintou a placa, quem amarrou a placa ali no poste, se ele fez isso de dia ou de noite, enfim, a única coisa que interessa nesse caso é a própria placa e o valor fixo que lhe é atribuído. Na língua não é assim que funciona. Interessa sim “quem”, “onde”, “quando”, “como” e “por que” alguém diz alguma coisa. Nós levamos tudo isso em consideração para poder entender de verdade o que foi dito ou escrito.

Você percebe como essa ideia de código é perigosa? Até a palavra código é perigosa. Essa ideia faz a gente pensar que a língua que a gente fala não depende do que a gente é, de onde a gente veio, o que aprendeu na vida e com quem aprendeu isso. A língua é apresentada como um “tesouro” de propriedade de alguns, que ainda precisa ser conquistado pelos ignorantes. Esse tesouro está fechado e é “codificado”, por isso precisamos dos sábios para conseguir abrir ele. Esses sábios são os “cultos”, pessoas melhores do que nós, porque a gente... bem, a gente só sabe mesmo é “falar errado”...

É preciso entender que, muito diferente de ser um código, a língua é um “produto coletivo” que cada um de nós ajuda a constituir, ao mesmo passo em que se constitui no momento em que a usamos. Essa ideia de língua como atividade constitutiva chegou até nós por intermédio do professor Carlos Franchi. Ele mostrou que uma língua natural é o tipo de coisa que nunca para de mudar, e que, ao mesmo tempo, ao usá-la, a gente mesmo acaba mudando o nosso jeito de usá-la.

Não é bonito isso? É sim, e como! Saber que usamos para nos comunicar um sistema de que nós mesmos somos, em parte, os autores. Um sistema que nós aprendemos com outros construtores, mas que nós continuamos construindo, a cada dia, e que, nessa construção, por ele somos também construídos.

A ideia de que a língua é um “código”, separa a gente da língua que fala; a ideia de que a língua é um sistema aberto, que se constitui em nós e por nós, faz a gente compreender que a língua faz parte da nossa vida!

Quando a gente entende que a língua faz parte da nossa vida, começa a entender também por que fala como fala. Começa a entender a beleza da construção da língua em nós e por nós ao longo da nossa própria história. A gente começa, então, a entender de onde vieram todas aquelas marcas que nos identificam e que estão cravadas na nossa maneira de falar a língua: nossas *marcas identitárias*. E, então, se não sentimos vergonha do que somos e de onde viemos, não veremos mais nenhuma razão para ter vergonha da maneira como falamos. Por isso, o ensino da língua deve estar entrelaçado com o ensino da valorização da cultura e com o desenvolvimento da autoestima identitária.

Só quando eu compreendo quem eu sou, e conseqüentemente, de onde vim e como cheguei a ser assim, posso optar por aprender uma nova norma linguística sem o peso constante e aterrador de ser um pecador contumaz e irremediável, que se autocondena a cada vez que abre a boca. Esse é o drama da maioria dos alunos de classes populares nas escolas brasileiras. Eles sabem que falam diferente da forma que a escola fala. Mas eles não sabem por que falam assim. Eles também sabem que a maneira como eles

falam é considerada ruim. Mas eles não sabem por que ela é considerada ruim. Eles sentem na pele os resultados de falar diferente do jeito que a escola fala. Mas, não entendem por que deveriam mudar sua maneira pessoal de falar, afinal de contas, ela funciona tão bem lá em casa, na rua, na Igreja.

Você percebe, professor, como a forma tradicional de ensinar nossa língua deixa tudo isso muito vazio? E, na ausência de melhor explicação, por que eu haveria de me esforçar tanto para mudar a minha maneira de falar? Basta decorar algumas partes da gramática que vão cair na prova, e esquecer no momento seguinte ao da prova, e continuar vivendo minha vida de “pecador”.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

3. É PRECISO TER CRITÉRIO NOS CRITÉRIOS

Para analisar e compreender qualquer coisa na vida, precisamos usar *critérios de análise*. Quando entendo que um pé de cebolinha é uma planta (forma comum da gente se referir a um “vegetal”), eu passo a tratar esse pé de cebolinha “como se trata uma planta”. Não vou levar, para ele comer, um prato de feijão com arroz, não vou contar histórias para ele dormir nem procurar fazer massagens relaxantes nele quando perceber que ele está “cansadinho”. Da mesma forma, se ele murchar e acabar morrendo, não vou achar que foi a falta dessas coisas que fez a diferença; seguramente vou procurar causas naquilo que eu sei que prejudica vegetais: pragas, falta ou excesso de água, problemas com a terra, enfim, “coisas de planta” mesmo.

Isso acontece porque nossa compreensão dos objetos nos obriga a selecionar critérios de análise e de procedimentos. Tratamos plantas como plantas, animais como animais, pessoas como pessoas, um copo de cristal como um copo de cristal e assim por diante.

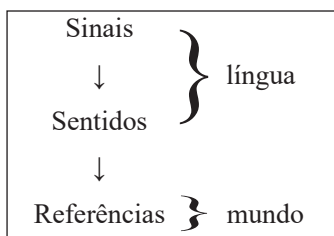
Entretanto, nas gramáticas normativas isso não é assim tão adequado. Os gramáticos têm o hábito antigo de tratar “cebolinha como cachorro”, “gente como copo de cristal” e assim por diante. E nós, professores, sabemos bem no que isso dá. Mas, vamos explicar isso mais “gramaticalmente”.

Usando como base algumas das ideias consagradas do lógico alemão Gottlob Frege sobre as línguas naturais, podemos perceber:

1. que uma língua é formada por uma *estrutura* que comanda o uso que fazemos dos sinais (das palavras, por exemplo);
2. que a essa estrutura nós atribuímos *sentidos*.

E é aqui que acaba a dimensão “linguística” da língua.

Finalmente, podemos ver que uma língua funciona porque a junção culturalmente definida dessa estrutura com esses sentidos nos permite chegar às coisas que existem no mundo, as *referências* e, então, a língua assume seu caráter representacional. Temos um esquema assim:



A estrutura de algumas línguas já é bem conhecida; de outras, nada ou quase nada se sabe. Mas, a estrutura do brasileiro conhecemos bem. Costuma-se dizer que essa estrutura pode ser dividida em *conjuntos de fenômenos e suas respectivas regras de funcionamento*, o que resulta na fonética e na fonologia da língua (fenômenos ligados aos sons e melodias linguisticamente aproveitáveis e suas funções), na morfologia (fenômenos ligados à construção e à categorização das palavras), na sintaxe (fenômenos ligados à combinação das palavras em orações (ou frases) e da combinação das orações em frases ainda mais complexas).

Portanto, se eu quero tratar “planta como planta” e “bicho como bicho”, quando estou descrevendo algum fenômeno da fonética ou da fonologia da língua, devo usar apenas critérios pertinentes à Fonética e à Fonologia (consideradas como ramos de estudo); quando trabalho no âmbito da morfologia da língua, meus critérios devem fazer parte de uma teoria morfológica, e assim por diante. Mas, continuemos:

A dimensão do sentido é a área de estudo da Semântica. A constituição semântica de uma língua, como essa constituição semântica se relaciona com a estrutura (aspectos linguísticos) e com o mundo (aspectos extralinguísticos) é o tipo de estudo que devemos fazer usando apenas critérios semânticos, afinal, este é o campo da Semântica. Não podemos misturar critérios, pois os resultados serão equivocados.

Estudar os objetos do mundo aos quais a língua se refere, por sua vez, não é tarefa dos linguistas, pelo menos não quando estão “fazendo” Linguística. Quando eu digo que a palavra “sapo” é o sujeito da frase: “O sapo não lava o pé.”, estou fazendo um estudo de sintaxe. Preciso utilizar critérios sintáticos para explicar porque uma palavra pode ser chamada de “sujeito” de uma frase, e mostrar se esses critérios valem para outras estruturas.

Preciso recorrer a critérios que pertençam à sintaxe para descrever um objeto sintático porque os critérios descritivos devem ser adequados, isto é, precisam ser relacionáveis à natureza do objeto que estou descrevendo. Esse é um dos mais elementares princípios científicos! Além disso, é um princípio tão lógico que nós usamos o tempo todo em nossa vida. Quando alguém chega para um brasileiro e reclama que ele não sabe falar russo, o brasileiro, com toda razão, diz que um brasileiro tem obrigação de falar brasileiro e que um russo tem obrigação de falar russo. Por isso, não se deve cobrar de um brasileiro coisas que cabem aos russos.

Mas, veja só o que os gramáticos costumam fazer. Voltemos ao exemplo do sujeito:

1. “*Sujeito é o ser de quem se diz alguma coisa.*” (“Novíssima Gramática”, de Domingos Paschoal Cegalla);

2. “*Sujeito denota o ser a propósito do qual se declara alguma coisa.*” (Gramática Secundária, Said Ali);
3. “*Sujeito é o termo que se encontra no estado expresso pelo predicado.*” (“Gramática da Língua Portuguesa”, Enéas Martins de Barros);
4. “*Sujeito é o termo sobre o qual se faz uma declaração.*” (“Gramática de Língua Portuguesa”, Celso Ferreira da Cunha).

Esses quatro exemplos nos bastam, porque quase todas as demais gramáticas acabam repetindo essas definições, algumas sem mudar uma vírgula. Temos, aqui, dois grupos: os conceitos 1 e 2 podem ser chamados de “confusos”; os conceitos 3 e 4 podem ser chamados de “mais confusos”. Vejamos por que:

Você, professor, sabe que, como estamos falando de “sujeito”, estamos trabalhando no campo da sintaxe. A compreensão do que seja o “sujeito” deve ser feita, então, exclusivamente com critérios sintáticos, usando-se terminologia da sintaxe, enfim, permanecendo no mesmo campo.

Entretanto, os autores que apresentam os conceitos 1 e 2 definem o sujeito como um “ser”. O que é mesmo um “ser”? Alguém aí tem uma boa explicação para o que seja um “ser”? Tomara que tenha, porque eu mesmo não tenho. Os filósofos do mundo todo vivem quebrando a cabeça para entender o que é um “ser”... e ainda não conseguiram. Mas, as crianças sabem muito bem o que é um ser: elas pensam logo em seres vivos. Já fiz o teste: 100 em 100 crianças, quando a gente fala de “ser”, pensam em “gente” e “bichos”, havendo uma preferência bem grande por “gente”. Além disso, usamos o tempo todo a palavra “sujeito” para falar das pessoas: “Esse sujeito não me dá sossego!”, “Êta sujeitinho metido!”. Nenhuma das crianças pensa em “vaso”, “caneta”, “cadeira” etc.

Precisamos ver que, além da confusão do que é um termo sintático com a ideia de “ser”, essa terminologia (“sujeito”) que vem lá da Idade Média é bem ruim: ela nos remete a um sentido que não é “sintático”, mas referencial. Aí, o gramático vem e completa a salada falando ao mesmo tempo de “sujeito” e de “ser”. O resultado é óbvio: o aluno vai lá no mundo e procura o tal “ser”. Da mesma maneira, quando falamos de “objeto”, as crianças pensam em “pequenas coisas do mundo”, como a caneta, o vaso, o controle remoto da televisão etc.

Esse problema de usar critérios referentes às “coisas do mundo” e essa terminologia ruim, que confunde a gente, deixa marcas profundas nas crianças.

Como sabemos, infelizmente e a despeito de os PCN², de 1997, já terem definido que não se deve ensinar gramática normativa nos anos iniciais, pois os alunos, nessa fase, deverão estar aprendendo as quatro habilidade básicas de linguagem (falar, ouvir, ler e escrever), ainda se ensina gramática normativa aos montes nesses anos. Então, para ver como esse problema de critérios confusos e da terminologia ruim (não) funciona na prática, resolvi fazer uma pesquisa na cidade em que moro e saí pelas escolas entrevistando crianças.

Em um teste com 100 crianças de 4º ano fundamental (que já tinham estudado os termos do período simples), perguntei onde estavam o sujeito e o objeto da frase “João quebrou o vaso.”. Todos disseram ““João” é o sujeito; “vaso” é o objeto”. Então, perguntei onde estava o sujeito da frase “O vaso foi quebrado por João.”, e se nela havia um objeto. Todos disseram ““João” é o sujeito; “vaso” é o objeto. É igual à outra”. Ou seja, aprenderam direitinho a definição dos gramáticos: eu estou falando é do João, que ele quebrou o vaso, ele é o sujeito (um sujeitinho bem desastrado, diga-se de passagem...) e o objeto é o vaso (todo mundo sabe que o vaso é um objeto...afff!)

Esse tipo de conceito adotado para sujeito em 1 e 2 aplica um *critério referencial*, isto é, sobre as coisas do mundo (seres, agentes, pacientes, coisas que podem ser ditas desses seres ou a eles atribuídas etc.) como sendo um critério válido para definição de um termo sintático. Só que não é!

Sabe quando a criança vai pensar “sintaticamente” vendo um critério assim? Nunca. Ela deveria pensar em um termo que, quando está presente na frase, obriga o núcleo verbal a concordar com ele. Ela estaria falando de “termos” e “concordância” que são “coisas” sintáticas. Mas, ela pensa nos “seres” do mundo, guiada pelo conceito. Sabe quando ela vai pensar em “complemento verbal” ouvindo falar de “objeto”? Nunca. Ela deveria pensar num “termo” que se encaixa na “diátese” aberta por um “núcleo verbal”, ou seja, ela deveria utilizar conceitos e critérios sintáticos para entender o que é um complemento verbal, mas corre atrás de objetos do mundo.

Para ser realista, até que comece a operar com a mente de forma abstrata (o que Piaget mostrou que acontece lá pelos 10 ou 11 anos), a criança deveria mesmo estar concentrada em outras coisas, não em estudar gramática normativa. Mas, essa confusão não afeta apenas as crianças: afeta os estudantes dos mais variados níveis. Já estou me “acostumando” a ver essa confusão nas universidades, nos cursos de Letras repletos de “adultos que gostam de estudar gramática”. São os equívocos que advêm de “tratar planta como bicho”.

2 Como a primeira edição deste livro é do período de vigência do “Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN”, se faz referência a este documento curricular ao longo de todo o texto. Hoje, temos a BNCC em vigor, o que, infelizmente, piorou um pouco as coisas em relação ao ensino de línguas no país.

Se o primeiro par de conceitos faz confusão ao aplicar um critério referencial para explicar um fenômeno sintático, o segundo faz uma confusão ainda um pouco maior: mistura um critério sintático (quando fala de “termo”) com um critério referencial. Veja como isso fica na prática: se um sujeito é “*um termo que se encontra no estado expresso pelo predicado*”, isso significa que, na frase “João está gripado.”, o *sujeito*, isto é, o *termo sintático*, “está gripado”. Como a gente dá xarope para um termo sintático? Sinceramente não sei. A menos que, quando o autor escreveu “termo”, ele estivesse pensando em “ser”. Seria igualmente ruim, mas menos difícil de dar o xarope...

Isso acontece porque a parte “o que é expresso pelo predicado”, no conceito, remete ao âmbito do sentido (“é expresso”) e, por isso, remete também diretamente ao que acontece no mundo, ao passo que a palavra “termo” faz parte da terminologia tradicional da sintaxe. Essa mistura de critérios é de deixar qualquer estudante igualmente confuso.

Essa confusão toda de critérios, porém, não é exclusiva do conceito de sujeito. Ela, infelizmente, se repete em muitos outros pontos das gramáticas. Vejamos mais alguns exemplos:

Alpheu Tersariol, em sua “Biblioteca da Língua Portuguesa”, no volume II, intitulado “Formulário Ortográfico Gramatical”, define assim o agente da passiva:

“Agente da passiva é o elemento que corresponde ao sujeito da voz ativa, e na voz passiva representa o ser que faz a ação do verbo.”

Ou seja, o agente da passiva, que, na verdade, é um tipo de complemento verbal, aqui vira o “elemento”, o “sujeito” e o “ser que faz a ação do verbo”. Tudo referencial, nada sintático. Ainda bem que o livro só traz a definição: não tem exemplo algum de um “sujeito” desse tipo, desse tal “elemento”... Aí a gente nem perde tempo de tentar entender o conceito comparando-o com um possível exemplo.

Mas, se estamos falando de um termo da oração – e que terminho complicado é esse tal agente da passiva, porque em brasileiro não temos uma forma verbal que possa ser chamada de “passiva”, logo, temos um “agente da passiva” em uma língua que não tem voz passiva “de verdade”... Tudo bem: mesmo deixando isso de lado e fazendo força para engolir que existe voz passiva em brasileiro, a palavra “agente” pode não ser a melhor nesse caso (embora seja difícil substituí-la na prática) porque denota referencialidade e, ainda mais, de um ser que atua, que desempenha alguma ação, por isso, “agente”.

O fato é que, o “agente da passiva” (o termo) nem sempre se refere a um “ser agente”. Na frase: “João foi morto pelo tiro que seu inimigo lhe deu”, o termo que assume a posição peculiar de agente da passiva é “o tiro”, que nem é um “sujeito”, quer dizer, uma pessoa, muito menos um “agente”. O agente aí é o inimigo de João, inimigo que vai aparecer representado lá pelo sujeito da oração subordinada “que seu *inimigo* lhe deu” (o *inimigo* deu um tiro (na oração subordinada, o tiro é representado por “*que*”) em João (que, na oração subordinada, é representado por “*lhe*”).

Por esse tipo de confusão de critérios e por essa terminologia ruim é que as crianças de 4º ano confundiram o “agente da passiva” “*por João*” com o sujeito da frase, como relatei anteriormente. Vejamos, agora, alguns exemplos no campo da Morfologia:

A “Gramática em 44 Lições”, de Francisco Platão Savioli, traz a seguinte informação sobre o artigo:

“O artigo é uma palavra que serve para determinar ou indeterminar o substantivo a que se refere.

Dai a subdivisão em:

– *artigo definido: o, as, os, as. Serve para particularizar (definir) um elemento entre tantos da mesma espécie.*

– *artigo indefinido: um, uma, uns, umas. Serve para designar qualquer elemento de uma espécie.”*

Não vou nem entrar no mérito de existirem oito artigos, como apresentado pelo autor, ou apenas dois (o, um), que flexionados somam essas oito formas apresentadas. Quero mesmo falar de critérios. Quando Savioli fala que o artigo “*determina ou indetermina o substantivo*”, e depois fala de “*particularizar um elemento entre tantos da mesma espécie*”, a única coisa que podemos entender é que ele relaciona “substantivo” a “ser”, de uma forma diretamente referencial. Embora esteja no campo da Morfologia (e, por isso, deveria falar de características flexionais e funcionais da palavra), ele fala do que a palavra pode representar no mundo. O pior é que a palavra “espécie”, como foi usada na definição, faz a maioria das pessoas pensar em seres vivos... de novo! Parece que o artigo é uma palavra que serve para definir apenas se meu cachorro é “qualquer um” ou se é “o cachorro especial”.

De fato, existe um uso possível do artigo em que isso acontece, mas não é esse sentido a que o artigo é relacionado que o define como “artigo” (como parte de uma categoria gramatical). Não é esse sentido “determinador” que faz dele um “artigo”. Mais uma vez, aspectos diretamente ligados à morfologia da palavra não aparecem e o aluno fica confuso quanto ao que verdadeiramente é o fenômeno linguístico que ele está estudando. Vamos a outro exemplo de fenômeno morfológico:

Antônio Fernando de Almeida, em seu “Português Básico para Cursos Superiores” trata assim a categoria dos adjetivos:

“Todos os seres nomeados pela categoria dos substantivos, no dia-a-dia de sua existência, apresentam qualidades, estados ou ainda propriedades que serão expressos pela classe dos adjetivos.”

Aqui, o autor vai fundo nessa questão da referencialidade como critério para classificação gramatical. É certo que as línguas naturais fazem uma representação do mundo, segundo a visão de mundo de seus usuários. Mas, quando estamos estudando a gramática dessas línguas, ou seja, seus aspectos estruturais, precisamos separar as coisas. Mais uma vez, ao invés de falar das características flexionais e funcionais das palavras, o conceito alude a “qualidades”, “estados” e “propriedades” expressos pelas palavras: isso vai da semântica da língua para o mundo, passando longe da estrutura. Além disso, as palavras “qualidade”, “estado” e “propriedade” são bem ruins para caracterizar o fenômeno.

Conversando com alunos de 5º ano fundamental, pude constatar que 49 de 50 alunos entrevistados não conseguiam entender “qualidades” como sendo, também, “características ruins”. Na frase “Meu irmão abestado só faz besteira.”, esses 49 alunos afirmaram – e “bateram o pé” – que não havia nenhuma “qualidade” expressa. Eles disseram repetidamente que “qualidade” é uma coisa boa que uma pessoa tem. Assim, se meu irmão é “abestado”, não tem qualidade nenhuma, pelo menos, não na frase. Mais uma vez, a utilização de termos inadequados para apresentar os conceitos atrapalha tudo. Apenas um aluno dos 50 disse que a gente também pode ter “más qualidades”, e foi logo criticado por alguns dos demais, que retrucaram: “Então não é qualidade, é defeito”.

O que complica, além desse problema, é que mesmo que as tais “qualidades” pudessem ser utilizadas como critério de classificação, essas qualidades seriam dos “seres” e não dos “substantivos”. Quando eu digo “A maçã é vermelha.”, vermelha é uma qualidade da maçã (a fruta) e não da palavra “maçã” (o substantivo). Percebe a diferença, professor? Veja que esse conceito misturado é reforçado em outros autores. O autor da “Biblioteca da Língua Portuguesa”, citado anteriormente, no volume IV intitulado “Flexão e Classificação das Palavras”, afirma, de forma ainda mais pungente:

“Adjetivo é uma palavra que empresta ao substantivo uma qualidade ou certos sinais de cor, de tamanho, de dimensão etc., que esse por si só não possui.”

Essa forma mais “aberta” de mostrar os critérios reforça a crítica que fiz anteriormente. Na prática, considerada como está escrita, essa visão implica

que na frase “O carro vermelho e zerado do João”, é o substantivo “carro” (a palavra) que é “vermelho” e “zerado”, e não o carro (o referente). E é claro que é o contrário! Isso confunde uma possível concepção que os alunos possam desenvolver do que seja a gramática de uma língua, de forma, muitas vezes, irremediável. Mas, poderíamos pensar, pelas citações que fiz, que esse é um problema desses dois autores. Não é não, infelizmente. Veja uma gramática muito mais “atualizada” o que diz:

“Adjetivo é a palavra que caracteriza o substantivo, atribuindo-lhe qualidades (ou defeitos) e modos de ser, ou indicando-lhe o aspecto ou o estado.” (“Gramática da Língua Portuguesa”, de Pasquale Cipro Neto e Ulisses Infante)

O que encontramos aí? A mesma coisa. O fato inescapável é: continue procurando em outras gramáticas normativas e vai continuar encontrando quase sempre a mesma coisa.

E note que esses últimos autores ainda reforçam aquela ideia das crianças de que “qualidades” são apenas características boas dos seres, porque até colocam entre parênteses que, além das “qualidades”, os adjetivos podem expressar “defeitos”. A discussão metafísica aqui seria interminável: um ser só possui qualidades e defeitos? É difícil responder. Mas, de fato, essa seria uma discussão inócua para um estudo gramatical desse nível meramente estrutural. No fundo, nessa fase do estudo, os gramáticos estão apenas tentando conceituar as categorias gramaticais que eles defendem existir no brasileiro. E isso é feito de uma forma tão confusa que fica muito difícil constituir uma visão clara da estrutura da língua. Essa visão clara da estrutura da língua deveria ser a base para os estudos avançados, com estruturas complexas e textos. Mas, se o alicerce é inseguro, o que pensar do resto da construção?

De fato, o adjetivo não atribui nada ao substantivo (à palavra). Nada mesmo! Precisamos entender que “adjetivo” não é “uma palavra”, mas uma *categoria gramatical*, assim como “substantivo”, “artigo”, “sujeito” etc. Uma categoria gramatical se relaciona funcionalmente com outras categorias por processos de regência e concordância que definem sua participação na estrutura e funcionam de acordo com regras gramaticais (como as regras de ordenação, tradicionalmente conhecidas como regras de “colocação”, por exemplo) que nos dizem como devem ser utilizadas. Nada mais. O que quer que uma palavra venha a representar no mundo (se qualidades, se defeitos, se estados, se seres, se ações ou qualquer outra coisa) não interessa em um estudo de estrutura: interessa a um estudo de semântica, e não é isso que esses gramáticos dizem que estão fazendo com esses conceitos. Aliás, esse é

um tema importante: o que é mesmo uma categoria gramatical? Qual é sua importância? Vamos conversar sobre isso no próximo capítulo.

E, já que estamos falando tanto de substantivo, vejamos como a “Gramática Normativa da Língua Portuguesa”, de Rocha Lima, conceitua os substantivos:

“Substantivo é a palavra com que nomeamos os seres em geral, e as qualidades, ações, ou estados, considerados em si mesmos, independentemente dos seres com que se relacionam.

Aí temos, na própria definição, a primeira base para a classificação dos substantivos:

Concretos e Abstratos

1º grupo – o dos que designam seres que têm existência independente, ou que o pensamento apresenta como tal. Pouco importa que tais seres sejam reais ou não, materiais ou espirituais. São os substantivos concretos.

2º grupo – o dos que designam nomes de qualidades, ações, ou estados – umas e outros imaginados independentemente dos seres de que provêm, ou em que se manifestam. Chamam-se substantivos abstratos.”

Poderíamos continuar apresentando o que o autor fala sobre substantivos comuns, coletivos, próprios, sobre classificação de gênero etc., mas não seria necessário, pois o que vou mostrar com base nesse trecho se repetiria nos demais. Vamos analisar com atenção o que Rocha Lima afirma:

a. substantivo é uma palavra para dar nome aos seres e qualidades, ações e estados considerados em si mesmos.

Em primeiro lugar, precisamos notar que, mais uma vez, uma categoria gramatical é definida em função do tipo de coisa que as palavras que pretendidamente a comporiam, representam no mundo. Já mostrei que esse critério é impróprio e não se refere à estrutura gramatical da língua.

Porém, no caso dessa definição que estamos vendo, a coisa complica bastante, porque aparecem, além dos “seres”, as “qualidades”, as “ações” e os “estados”. E essa coisa de “considerados em si mesmos”, então, é realmente metafísica, difícil de um aluno da Educação Básica compreender. Aliás, até para nós é complicado entender como o “vermelho” pode ser considerado “em si mesmo”, isto é, como o vermelho pode ser vermelho sem que exista alguma coisa para ser vermelha e para que o próprio vermelho exista. Eu já vi tinta vermelha, fruta vermelha, luz vermelha e outras coisas vermelhas, mas nunca vi um “nada vermelho” que permitisse que o vermelho fosse “considerado em si mesmo”. É necessária uma profunda abstração para conseguir se chegar ao “si mesmo” de uma cor. Já pensou isso na cabeça de uma criança de

segundo ano fundamental, com seus sete anos, sendo apresentada ao conceito tradicional de substantivo?

De cara, ela não deveria ser apresentada ao conceito de substantivo nessa fase, em que ainda mal sabe escrever nem ler, mas é isso que ainda acontece na maioria das nossas escolas. Resultado: ela não entende, ela não aprende: ela decora por algum tempo e depois esquece.

A questão é que, quando eu posso usar a palavra “vermelho” como substantivo, ao invés de usá-la como adjetivo (como em “carro vermelho”), isso não acontece porque a cor é considerada em si mesma, mas porque a palavra está ocupando uma posição gramatical típica de substantivo. Isso é gramatical, não referencial. E o que a palavra “vermelho” representa, nesse caso, não importa para a estrutura. Veja os exemplos abaixo, em que a palavra “vermelho ocupa a posição de substantivo:

- a) “O Vermelho chegou atrasado hoje.”
- b) “Coloquei o lápis azul no estojo e o vermelho eu não achei.”
- c) “Esse vermelho do seu rosto deve ser a pressão alta.”
- d) “O vermelho do meu carro é mais bonito do que o da minha moto.”
- e) “Eu gosto de vermelho, mas não em roupa.”

Veja que em todos os cinco exemplos, a palavra vermelho está funcionando como substantivo. E o que ela representa em cada caso? Em uma é o apelido de alguém (pode ser o do Hellboy, por exemplo), em outra, identifica um certo lápis (que eu nem sei se pinta vermelho ou se é vermelho por fora), no exemplo “c”, fala do rubor da pele do rosto de alguém, e parece que apenas nas duas últimas se refere a um tipo de “consideração da cor em si mesma”, se é que é isso...

O que faz dessa palavra um substantivo em cada caso? Não é o que ela representa, mas as características funcionais e flexionais que a ela são atribuídas nessa posição típica de substantivo na estrutura da frase. Que características? Nessa posição, ela funciona como “base” da concordância dentro da parte da frase que ela domina, e ainda é a base de concordância para um verbo que se relacione a ela (como acontece em “a”, “c” e “d”). Se estivesse funcionando como adjetivo, ela é que deveria acompanhar a flexão do núcleo nominal.

Se isso não bastasse, justamente como a criança não compreende bem o que é essa coisa de, “considerar algo em si mesmo”, ela fixa sua atenção nas palavras “qualidades”, “ações” e “estados”. Mas, vamos aceitar esse critério, por ora, para ver como é que fica: vamos entrar no jogo da referencialidade e aceitar que “substantivos exprimem qualidades, ações e estados”. Veja que, na mesma gramática, essas palavras aparecem em outros conceitos:

“Adjetivo é a palavra que modifica o substantivo, exprimindo aparência, modo de ser, ou qualidade.”

“O verbo, que denota ação, estado, ou fenômeno, é a parte da oração mais rica em variações de forma ou acidentes gramaticais.”

E aí? Se o negócio é exprimir “qualidade”, “ação” ou “estado”, se é isso que caracteriza a categoria gramatical chamada de “adjetivo”, o que diferencia um adjetivo de um verbo ou de um substantivo? Seriam as pequenas nuances filosóficas que fundamentam a observação de cada “ser”, “qualidade”, “ação” ou “estado” representado? Assim fica difícil... E o que tem isso a ver com a estrutura gramatical da língua? Nada!

Só que, além dessa confusão no conceito principal, o autor propõe que essa peculiaridade de “dar nome às coisas” pode ser usada para uma subclassificação das palavras tidas como substantivas, em “concretas” e “abstratas”. E vêm os critérios: concreto existe independentemente; abstrato não existe independentemente. Mas, com um detalhe: o concreto existe independentemente, mesmo que não exista, pois têm “*existência independente*” mas, “*pouco importa que tais seres sejam reais ou não*”. Haja filosofia para uma criança entender isso!

Precisamos compreender que os critérios de existência, de dependência ou independência só são aplicáveis aos seres, não às palavras. Não posso classificar palavras com base em características dos seres que elas podem, eventualmente, representar.

Uma vez me perguntei de onde vinha “essa coisa”. Fui achar a resposta, muitos anos depois, em uma obra do início do século XVII, a famosa Gramática de Port Royal. Essa gramática foi escrita por dois monges católicos no início dos anos 1600. Considerada como uma obra “geral e razoada”, contendo “as razões daquilo que é comum a todas as línguas”, essa obra tentou entrelaçar o conhecimento teológico expresso na Bíblia Sagrada com a estrutura das línguas, em nome da Ciência, da racionalidade. Infelizmente, isso não é assim tão fácil... Embora o conhecimento bíblico seja importante, ele não dá suporte – até porque esse nunca foi o objetivo da Bíblia – para a descrição gramatical das línguas naturais.

Nesse entrelaçamento, surge uma ideia atraente do ponto de vista teológico, mas totalmente furada do ponto de vista gramatical. Vamos a ela:

Os monges de Port Royal diziam que, para entender a gramática da língua, precisamos “*examinar aquilo que ela (a palavra) tem de espiritual*”, para compreender como a palavra é capaz de expressar aquilo que é “*objeto de nossos pensamentos*”. Eles escreveram várias vezes em seu livro que a língua revela “*os movimentos de nossa alma*”, a “*essência de nosso pensamento*”.

Isso, aliás, é bem bíblico: só no livro de Provérbios existem mais de 30 passagens em que o autor relaciona diretamente aquilo que existe no “coração” (nossa mente, nosso pensamento) com aquilo que falamos.

Com base nesse raciocínio os “senhores de Port Royal” afirmavam que “*Os objetos de nosso pensamento são ou coisas, como a terra, o sol, a água, a madeira, o que comumente é chamado de substâncias; ou a maneira das coisas, como ser redondo, vermelho, sábio etc., o que é denominado acidente.*”. E aí completam dando a dica final que eu tanto procurei, dizendo que existe a seguinte diferença entre as substâncias e os acidentes: “*as substâncias subsistem por elas mesmas, enquanto os acidentes só existem pelas substâncias*”.

Sem dúvida, tratamos aqui de uma impressionante visão teológica do mundo. O mundo era sem forma e vazio. “Sem forma e vazio”, em última instância, significa sem nenhuma substância identificável. Então a Bíblia relata que o Criador, com o verbo, isto é, a palavra original, ordena e as coisas passam a existir. A partir desse momento, as substâncias se organizam como tal e passam a ter concretude na forma das coisas criadas, podendo se constituir como “objetos do pensamento”. Essas coisas receberam nomes do Criador, afinal, Ele mesmo disse, “haja luz”, “haja animais”, “haja árvores” etc., e, depois, algumas das criaturas receberam nomes do primeiro homem, Adão. Assim é o relato bíblico: Adão só pôde dar nome aos seres, pois estavam já constituídos como substâncias de existência própria, organizada, individualizada. Esses seres todos, portanto, eram as *substâncias*. Seus nomes? Eram os *substantivos*.

Depois, pode-se facilmente perceber pelo relato bíblico, que esses seres tinham propriedades. O próprio Criador disse que tudo o que se havia criado era “muito bom”. Bom? Nada criado se chamava “bom”! “Bom” era uma propriedade, algo que só podia existir a partir da substância criada e organizada. Essas propriedades que somente existiam porque os seres primordiais existiam, que foram chamadas de “acidentes” em Port Royal, eram, assim, “sem substância”, “retirado à força da própria substância” (*abstractus, a*). Interessante, né? Eu acho... mas, só que não tem nada a ver com a estrutura gramatical da língua! Ou seja, uma visão teológica do século XVII fundamenta a classificação dos substantivos e dos adjetivos no brasileiro do século XXI!

E, sabe, professor, como os alunos entendem isso? Uma vez, um aluno meu, do tempo em que eu lecionava para o quarto ano fundamental, me disse que ele era um substantivo abstrato, porque ele não tinha existência própria: ele precisava dos pais para existir. Perfeito! Pode parecer ridículo, mas convenhamos que o raciocínio dele foi concretamente muito bom! E como eu poderia exigir dele um raciocínio abstrato se ele ainda estava na fase das operações mentais concretas?

Se nós pegarmos a classificação tradicional que é imposta para os alunos da educação fundamental, para que decorem e repitam “papagaisticamente”,

vamos ver que apenas algumas delas têm uma razão, um fundamento gramatical. As demais, nem precisavam existir. Senão, vejamos a classificação tradicional para os substantivos:

- a) concreto ou abstrato;
- b) comum ou próprio;
- c) coletivo;
- d) simples ou composto;
- e) masculino, feminino, epiceno, comum-de-dois ou sobrecomum;
- f) primitivo ou derivado;
- g) singular ou plural.

Dessas possibilidades todas, quais apresentam algum interesse gramatical? Para “concreto” ou “abstrato”, o critério é referencial e filosófico; da mesma forma para “comum” ou “próprio” e “coletivo”. Nada disso interessa gramaticalmente. As ideias de que a classificação de gênero dos substantivos da nossa língua passa por “epiceno”, “comum-de-dois” e “sobrecomum” é puro devaneio: toda palavra nominal no brasileiro é masculina ou feminina e assim se comporta. Agora, se o substantivo é simples ou composto tem a ver com o número de radicais presentes e isso é morfológico. Se é primitivo ou derivado, tem a ver com a presença de afixos ou não, e isso interessa gramaticalmente. Finalmente, se é singular ou plural tem a ver com mecanismos de flexão.

Então, de toda classificação tradicional, quais as que têm valor gramatical? São estas:

- a) masculino ou feminino;
- b) singular ou plural;
- c) primitivo ou derivado;
- d) simples ou composto.

Mas, embora, esses aspectos sejam fundamentados em aspectos morfológicos, será que eles interessam realmente aos alunos? Nos anos iniciais, certamente não. Após o período inicial de cinco anos, eles podem começar a ver isso com a necessária calma. E o resto? O resto, felizmente, é absolutamente enviesado e desnecessário.

Mas, essa não é a visão do ensino tradicional. No Brasil há, até, a tentativa de tradução da gramática para as crianças. Um exemplo disso é a obra, em dois volumes, “Gotinhas de Gramática”, de D’Olim, Marote. Nela, aparece uma espécie de “tradução da gramática” para os pequeninos. Aparece toda essa classificação do substantivo e as outras coisas de que já citei anteriormente.

Mas, veja como essa tradução complicou ainda mais as coisas: vou citar apenas dois exemplos do volume dois, que era sugerido para crianças de 4º e 5º anos iniciais:

“Palavra

Em uma frase falada, a palavra é um pedaço que pode ser facilmente isolado entre duas paradinhas.

Em uma frase escrita, a palavra é uma unidade entre dois espaços em branco.”

De cara, fala-se de “frase”. Fui olhar o conceito de “frase” que aparece no mesmo volume. Encontrei o que segue:

“Frase é uma palavra ou conjunto de palavras que forma um sentido.

Frase escrita é uma palavra ou conjunto de palavras que começa com letra maiúscula e termina por um ponto.”

Agora já “sei” o que é frase. Vou até dar alguns exemplos com base na descrição dada:

“Oi!”

“Oi!” deve ser uma frase, pois é uma palavra que forma um sentido. Mas, no livro, o conceito de frase vem antes do conceito de palavra... Ah! Esqueci que eu não sabia ainda o que era uma palavra... É que o livro usa o termo “palavra” como base para entender o conceito de “frase”, sem antes ter dado o conceito de “palavra”... Mas, tudo bem... Fico apenas na parte do “sentido”, então. “Oi!”, com certeza é uma frase. E ainda “começa com uma letra maiúscula e termina com um ponto”. Vou dar outro exemplo:

“Minha mãe convidou para minha festa meu três amigos: o Carlinho o Joaz e o Bruno e eles vierão no carro azul do pai do Bruno que é um carro vectra muito bonito e que ele comprou nesses dia, aí ele ainda está cheirando de novo e depois eu pedi para gente dar uma volta no carro azul do pai do Bruno mas ele não podia levar porque tinha que ir trabalhar e então eles forão brinca com migo com o jogo que eu ganhei do Bruno.”³

Isso certamente é uma “frase”. Tem um sentido! Mas, onde mesmo ela começa? Em “Minha” ou em “Carlinho” ou em “Joaz” ou em alguma vez que aparece “Bruno”? Em todos eles tem letra maiúscula... Sei que acaba no

3 Texto retirado, tal e qual, de uma redação de um aluno de 10 anos, estudante do 5º ano fundamental.

ponto. Só tem um ponto. Peraí: dois pontos vale? Acho que pode valer. Então termina no meio e depois termina de novo lá no fim.

Chega de “frase”! Vou virar a página e descobrir o que é uma palavra. Descobri que, na fala ocorre entre “duas paradinhas.” Li e reli esse meu exemplo aí em cima e acho que “carro azul” é uma palavra só, porque quando eu falo fica alguma coisa como “carrazul”. Também quando eu falo “que eu”, fica parecendo “queu” e, quando eu falo “dar uma”, também vira “daruma”... E agora? Na escrita fica mais fácil: é só ver os espaços em branco. Por exemplo: “com” e “migo” são duas palavras. Estão separadas por espaços em branco.

E tem ainda uma coisa que eu estou pensando: se uma frase pode ser “uma palavra” e se uma palavra é um “pedaço de uma frase”, então, uma palavra pode ser um pedaço de uma palavra? Certamente que pode.

Ora, professor, chega de “brincadeira séria”. Pense comigo: “paradinhas”, “letras maiúsculas”, “espaços em branco”, “ponto” são lá critérios para definir estruturas morfológicas e sintáticas como “palavra” e “frase”? E, afinal de contas, será que precisamos mesmo explicar para uma criança de sete ou oito anos os conceitos gramaticais de “palavra” e “frase”, numa fase em que ela mal conhece a ortografia básica da língua? Creio que não faz falta isso. A ideia de palavra é quase uma decorrência da gramática internalizada da criança. Não é preciso explicar, definir. Basta chamar de palavra: ela intuitivamente faz as relações. Nessa fase da vida da criança, “palavra” é o tipo de coisa que, se explicar, complica.

Além disso, se pode notar a impropriedade da descrição com base na língua escrita: línguas que ainda não têm escrita não teriam palavras ou frases? Sim, teriam. Mas, os critérios apresentados para a língua falada, como as “duas paradinhas” também são ruins. Ou seja, atrapalha mais do que ajuda.

Veja um outro exemplo da mesma obra. Quando fala do abecedário, o autor fala de “fonema”. Ele usa fonema como base para definição de “letra”, de “vogais”, de “consoante”, de “semivogais” e de “dígrafos”. Em nenhum lugar da obra aparece uma definição, exemplificação ou qualquer comentário elucidativo do que seja um “fonema”, nem sequer no capítulo chamado “Os fonemas da Língua Portuguesa”. Ou seja, usar um termo técnico para explicar outro sem dizer como o primeiro deve ser entendido, por si só, já é bem ruim. Mas, veja como a coisa se constroi no decorrer dos capítulos:

1. *“As letras são sinais gráficos que representam os fonemas.” (Capítulo “Alfabeto”)*

2. *“A, É, Ê, I, Ó, Ô, U*

Os fonemas acima representados são chamados vogais. As vogais a, é, ó são abertas. As vogais ê, i, ô, u são fechadas.” (Capítulo “Os Fonemas da Língua Portuguesa”)

3. “*Só existem duas semivogais: i, u.*”

Na língua escrita, a semivogal i pode ser representadas pelas letras i ou e. A semivogal u pode ser representadas pelas letras u ou o. Em algumas palavras, a semivogal não aparece escrita.” (subtítulo “Semivogais”)

Isso tem que ser mais detalhadamente analisado, por isso numerei as definições:

- a) a. na primeira definição, faz-se uma relação direta entre letras e fonemas. Na última, o autor afirma que pode haver fonemas sem letras;
- b) b. na segunda, ele começa a falar dos fonemas (por isso sublinhei) e, em seguida, ele fala das vogais. De uma forma despercebida, fonema vira letra de novo;
- c) c. ainda na segunda definição, ele afirma que as vogais são a, é, ê, i, ó, ô, u. Na terceira, diz que “i” e “u” são, na verdade, semivogais. E que “e” e “o” são semivogais em algumas palavras.

O que está acontecendo aqui? O que gera essa bagunça toda? A absoluta falta de critérios claros de classificação, que resulta na confusão total entre o conceito de fonema, que é próprio da dimensão fonológica da língua com o conceito de letra, que não é de dimensão nenhuma da língua, uma vez que a escrita só tem uma relação artificial com a língua que ela representa. Inclusive, uma mesma língua pode ser representada por diferentes formas de escrita. A escrita não participa da gramática da língua! Saussure já mostrou isso há mais de cem anos. Os conceitos pertinentes à escrita não podem ser utilizados como critério para elucidação dos fatos linguísticos. No máximo, com muito cuidado, poderíamos tecer algumas comparações baseadas em coincidências, do tipo “existem certas situações em que um fonema específico é representado por uma letra”. Mas no caso da nossa língua, com essa nossa escrita complicadíssima, por que falar de fonema? Por que insistir nessa confusão entre escrita e fala? E, o pior de tudo: esse é um material destinado a crianças dos anos iniciais. O resultado? Todo mundo conhece...

O fato é que poderíamos escrever vários livros inteiros somente falando da imprecisão e da incoerência de critérios de análise das gramáticas, e isso sem sequer falar da opção descritiva. Por que tem isso também.

Um gramático ou linguista pode fazer uma opção descritiva pouco usual. Ele pode afirmar que a língua, na verdade, é um jardim e que as palavras são flores que são semeadas, crescem florescem e morrem, sem querer ser metafórico com isso. Uma vez tive acesso a uma tese doutoral em que a autora afirmava que a língua é um “ser vivo”, e com base nessa visão, ela aplicou uma metodologia da Biologia para avaliar o grau de parentesco das línguas, como os biólogos

fazem para avaliar o parentesco evolutivo das espécies. Bem, eu acho que a língua é “viva” sim, mas num outro sentido, diferente de quando digo que um macaco é um “ser vivo”. Acontece que a tese era internamente coerente e os resultados alcançados eram coerentes com a ideia proposta. A autora percorreu coerentemente o caminho que ela mesma construiu. Essa construção coerente, de certa forma, valida o trabalho intelectual, mas não a comparação.

Assim, pode até ser que eu não concorde com a visão de objeto, isto é, com a opção descritiva do autor, mas se ele conseguir manter coerência interna em sua explicação, isto é, se dentro de sua própria visão ele se mantiver nos trilhos que ele próprio construiu, menos mal! É mais uma forma de ver o objeto, e essa forma diferenciada pode nos trazer luz sobre aspectos que antes não tínhamos visto. Pode ter quem goste. Aliás, o próprio autor deve ser um dos que gostam... Vejo por mim mesmo: a maneira como eu descrevo o brasileiro, e que aparece em meus escritos, está longe de ser uma unanimidade e tem muita gente que não gosta. Já começa que tem gente que nem gosta que eu chame a língua que falo de brasileiro... Mas, o fato é que esse trabalho, modéstia a parte, tem uma coerência interna. E se alguém aponta alguma incoerência, eu vou correndo rever minha posição e tratar de voltar aos trilhos que construí.

Um exemplo maravilhoso de como isso funciona ocorreu no trabalho de Louis Hjelmslev. Ele escreveu um livro chamado “Prolegômenos a uma Teoria da Linguagem”, em que descreveu sua visão de uma língua natural. Em determinado momento, ele afirma que, se nenhuma língua do mundo correspondesse exatamente ao que ele apresentava ali, isso não invalidaria seu trabalho, porque era um trabalho tão coerente que uma língua natural certamente poderia funcionar daquele jeito. E é verdade! O trabalho de Hjelmslev é extremamente coerente. Não há o que pôr nem tirar. Como disse, isso valida o trabalho intelectual, e quem quisesse discutir as ideias de Hjelmslev teria que, primeiro, entender as ideias dele e, assim, discutir com base nelas.

Se nossas gramáticas normativas fossem assim em relação aos seus próprios critérios, nem teríamos o que dizer neste subtítulo. Mas, elas afirmam e depois desafirmam, tentam provar que a língua é como não é sem sequer um “se fosse assim” (como fez Hjelmslev), estabelecem critérios confusos e aplicam critérios impróprios à análise. Ou seja, como disse ali atrás, poderíamos escrever vários livros para falar só disso. Mas, pensando bem, acho que não compensa tanto esforço, se o problema básico aqui é o mesmo. Creio que você já tem uma ideia precisa do que quis dizer nesta parte do livro com a afirmação de que é preciso ter mais critério com os critérios que a gente adota ao trabalhar com uma língua natural. Agora, vamos dar um passo adiante e analisar a ideia presente nas gramáticas de que as listas de palavras resolvem alguma coisa.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

4. UMA CATEGORIA GRAMATICAL NÃO É UMA LISTA

Um conceito muito importante na descrição e no trabalho escolar com uma língua é o de “categoria gramatical”. Em primeiro lugar, é preciso ver que categoria gramatical não é um conceito que se refere apenas às classes de palavras, como a gente está acostumado a ver nas gramáticas e nos livros didáticos de ensino fundamental e médio. Categoria gramatical é um conceito muito mais amplo que se refere a qualquer estatuto da gramática da língua que, de alguma forma, interfira em sua estruturação. No brasileiro, temos as ideias de “número”, “gênero” e “pessoa” funcionando como categorias gramaticais. E como essas três categorias trabalham em nossa língua! Temos as categorias sintáticas (os chamados “casos gramaticais”), as lexicais (as “classes de palavras”), enfim, cada estatuto que a língua assuma como uma forma de gramaticalização se constitui numa categoria em que os diferentes elementos da língua podem acabar se encaixando em determinada situação. Vamos exemplificar com a ideia de “número”.

O “número”, ou seja, a ideia de que alguma coisa é “um” ou “mais de um” é uma construção semântica cultural, baseada na forma como nós interpretamos nosso mundo. Eu olho para as coisas e, dependendo da maneira que eu aprendi a olhar para elas e compreendê-las, digo que ela é “uma única coisa” ou “mais de uma coisa”. Posso, por exemplo, olhar para um monte de feijões em cima da mesa e dizer que aquilo é uma coisa só: “um punhado de feijões”. E, dependendo de minha visão e necessidade eventual, posso dizer que ali há várias coisas: “muitos feijões individuais”.

Essa ideia de unidade e não unidade pode ser útil para a estruturação da língua se essa ideia for gramaticalizada. Então, a língua, muito esperta que é, aproveitou essa construção semântica cultural (essa “matéria semântica”, essa “ideia” de número) e a estabeleceu como categoria gramatical e definiu regras e funções para sua utilização. Ficou estabelecido, por exemplo, que entre os elementos de um sintagma nominal em cujas conexões não houvesse a interferência de conectivos, quando o núcleo fosse marcado com um número tal (singular, por exemplo), os outros termos do sintagma deveriam seguir o número do núcleo. Para que serve isso? Para mostrar que essas palavras estão ligadas entre si e dar unidade ao sintagma.

Assim, quando eu digo:

- a) {O carro azul do pai do Bruno} custou caro.
- b) {Os carros azuis do pai do Bruno} custaram caro.

No primeiro exemplo como o núcleo (carro) está marcado como singular, os termos periféricos sem intermediação de conectivos (o, azul) ficam também no singular. No segundo exemplo, “carro” está marcado como plural, então os periféricos sem conectivo vão para o plural (os, azuis). O termo que está ligado por conectivo (o pai do Bruno) não precisa ser marcado, pois o conectivo já está ali dizendo que o termo está ligado ao núcleo. Por isso costumo dizer que os conectivos no brasileiro bloqueiam concordâncias. Isso é econômico: se já tenho um conectivo, não preciso repetir as marcas de ligação.

Esses exemplos simples mostram como a língua pegou uma ideia, matéria semântica, e a transformou em uma categoria, isto é, gramaticalizou ela, estabelecendo regras, funções e até dando a ela uma forma de expressão (marcas de plural das palavras, como o morfema “-s”).

Assim eu, como falante natural dessa língua, sei que o som [s] de “carros” é a expressão de uma categoria gramatical, enquanto o som [s] de “assalto” não é. Os falantes aprendem a identificar as partes de sua língua que funcionam como elementos de expressão da estrutura gramatical da língua e a interpretar eles como tal. E aprendem, também, a economizar neles.

No brasileiro, a categoria de número é menos importante para a marcação da estrutura nominal do que a de gênero. E se dá para economizar, ora, por que não fazê-lo?! Então os falantes já descobriram que não dá para economizar na marcação de gênero, mas dá para economizar na marcação de número, e sai uma sentença como:

- c) Os carro azul do pai do Bruno.

Mas, nunca sai uma sentença como:

- d) d. *As carros azul da pai da Bruno.

É que a língua tem que estabelecer limites para essa economia, e estabeleceu que, nesses exemplos, só dá para economizar com os marcadores de número.

Poderíamos falar aqui das categorias de gênero, pessoa, modo, tempo, caso e por aí vai. Mas, isso deixo para “Gramática do Brasileiro” que escrevi com Teles.

O que interessa realmente aqui é que você veja que uma categoria gramatical é sempre:

- a) baseada em um material semântico (um sentido);
- b) definida como gramatical pela atribuição de funções e regras gramaticais de aplicação;

- c) expressa por meio de alguma forma específica ou mesmo de maneira implícita (no exemplo “c.” sei que “carro” e “azul” devem ser entendidos como plurais, e isso está apenas implícito a partir do artigo marcado no plural).

Agora, pense no que é uma categoria muito mais complexa como a nominal: o que é que significa uma palavra ser um “nome” na língua? Bem, aí as implicações serão muito mais complexas do que apenas imaginar uma categoria básica como o número. E, mais do que isso, preciso ver que toda e qualquer palavra que, *numa situação específica corresponder ao sentido, executar as funções, seguir as regras de aplicação e tiver um formato coerente com o estabelecido para aquela categoria poderá pertencer a ela.*

É como se a categoria fosse uma “caixinha vazia” na estrutura da língua, uma caixinha cheia de restrições para o que nela é colocado. Mas, tudo o que puder ser nela colocado, será considerado como parte dessa categoria.

Isso é muito importante! Uma categoria gramatical não é formada por uma lista de elementos. Ou seja: uma categoria não é definida pelas características de seus elementos, pois ocorre justamente o contrário: as restrições da categoria é que definem os elementos que nela são inseridos.

Como vimos, uma categoria gramatical é uma construção abstrata na estrutura da língua, construção essa que se fundamenta em:

- a) sentido;
- b) função;
- c) regras de aplicação;
- d) forma.

Assim, quando um elemento qualquer da língua se encaixa nesses padrões, passa a fazer parte dessa categoria.

E, se elementos que podem funcionar como desinências ou afixos pulam de lá para cá, o que dizer das palavras, então? São as mestras em pular de uma categoria para outra. Não existe uma lista fechada de “preposições”, uma outra de “conjunções”, uma de “advérbios” ou uma de “substantivos”, assim como não existe uma lista fechada de “afixos” ou de “desinências” na língua. O que é fechado é o conjunto de características de cada categoria gramatical. Os elementos que nela podem se encaixar variam tanto quanto necessário.

Uma vez, ministrando um curso de pós-graduação, eu tentava explicar aos professores-ali-alunos essa variação de categoria dos elementos. Uma professora-ali-aluna daquelas bem tradicionalistas “rodou a baiana” na sala: “– Isso está errado! Existem classes de palavras imutáveis e invariáveis! Palavras que nunca mudam de classe! Isso que o senhor está dizendo é um

absurdo!” Como já estou com o “couro grosso” de levar essas bordoadas, pedi, calmamente, que ela me desse um único exemplo de palavra que nunca mudava de classe. Então, ela disse e eu copiei no quadro sua fala:

– “O de é uma palavra que nunca muda de classe. O de é uma preposição essencial, sempre foi e sempre será!”

Perguntei a ela, então, se na língua que ela falava, era possível adjungir artigos a preposições essenciais? Lembrei a ela que o famoso gramático J.R. Macambira nos afirmava que o artigo é a palavra que sempre antecede o *substantivo*.

Ela ficou meio desconcertada, mas não arredou pé da afirmação: – “Não entendo o que o senhor está falando e nem conheço esse tal de Macambira.” Deixa estar que ela já tinha entendido a coisa, mas eu continuei com uma pergunta:

– “Professora, nas suas aulas de Língua Portuguesa, na escola em que a senhora trabalha, a senhora ensina que preposições essenciais podem ser núcleo do sujeito?”

Ela respondeu o seco: – “Não. Isso seria absurdo!”

Então eu perguntei a ela: – “Entendeu como funciona, professora?”, ao que ela disse, já de cabeça meio baixa: “– Sim. O “de”, aí, é um substantivo, não uma preposição. Está até funcionando como núcleo do sujeito...”

Eu precisei emendar: “Professora, ao invés de ficar triste, fique feliz! A senhora aprendeu mais uma hoje, e eu também.”

Pense comigo agora: qual é a diferença do “de” que aparece em “carro de Maria” para o “de” que apareceu naquela frase da professora? Na verdade, é mais de uma diferença. Veja

Característica	de (em “carro de Maria”)	de (“O de é uma palavra...”)
Sentido	Tem o sentido de uma operação semântica entre “carro” e “Maria”. No caso específico, parece ser um sentido de posse.	Tem o sentido de nome. Aí, a palavra é o “nome da palavra”.
Forma	Aqui é invariável. Não pode, por exemplo, ir para o plural, nem é marcada em gênero.	Aqui é variável como os nomes típicos da língua. Pode ir, por exemplo, para o plural e é marcada como masculino.
Função	Conectivo	Núcleo do sujeito
Regras de Aplicação	Constitui sintagma independente, bloqueia concordância, não permite adjunção de periféricos nominais etc.	Serve de base de concordância para o sintagma nominal e para o verbo da oração, admite adjunção de periféricos nominais etc.

E você poderia me perguntar: “O falante da língua percebe todas essas diferenças?”. Claro que sim! Ele pode até não ter consciência delas, não saber

como explicar isso, mas ele sabe quando a palavra ou o morfema são uma coisa, quando são outra. Por isso cada palavra “passeia na língua fazendo gracinhas” sem o menor esforço.

Mas, as gramáticas ensinaram diferente por décadas e é assim que as coisas funcionam ainda na escola brasileira: a gente acredita que a gramática é formada por listas imutáveis de coisas: quem decora as listas, sabe a gramática. Só que não é nada disso! Nem com as pobrezinhas das desinências, que dirá com as palavras formadas.

Você poderia me dizer: mas, a lista de desinências de gênero da língua é finita. Para feminino é “-a”, para masculino é “-o”. Aliás, Mattoso Câmara diria que é só “-a” que funciona como desinência de gênero. Em primeiro lugar, eu responderia, não concordo com o Mattoso nesse ponto. Em segundo, precisamos ver que esse número reduzido nesses elementos é pura conveniência, pura economia da parte da língua, não uma restrição da qual não se pode fugir. Não há nada no “-a” ou no “-o” que estabeleçam que somente eles podem funcionar como marcadores de gênero. Aliás, nem é só o “-a” e o “-o” que expressam gênero. Em “menino” o gênero é dado por um som “-u” (a gente fala, normalmente, “meninu”). Temos, também, o “-inha” de “galinha” (em oposição ao “-o” de “galo”). Temos “-isa”, “-ina” e outras desinências que formam femininos como “papisa” (dizem que existiu uma papisa...) e “maestrina”, por exemplo. Em outras palavras, o gênero é implicitamente estabelecido, como em “mulher”, que a gente sabe que é feminino, e em “leite”, que a gente simplesmente sabe que é masculino. O fato é que a língua não precisa de mais elementos, hoje, para desempenhar essa função. E, se um dia ela precisar, pode delegar essa função ao “-e”, ao “-i” ou a qualquer outro som ou combinação de sons, segundo a necessidade.

Viu, professor? Por isso tudo é que podemos afirmar que nenhuma categoria pode ser definida pelas unidades que a compõem. *Uma categoria gramatical é a unidade resultante da junção de traços de função e de sentido, regidos por regras de aplicação.* E como uma unidade qualquer da língua (seja morfema ou palavra) só especializa seu sentido num *contexto* (a dimensão linguística) e este sentido do contexto só se especializa em um *cenário* (a dimensão extralinguística), uma mesma unidade em situações diferentes pode ter valores gramaticais bem diferentes. É por isso que um “-s” numa hora é desinência e em outra não é mais; é por isso, também, que “casa” numa hora é nome, em outra é verbo. E assim por diante.

Agora preste atenção nas ideias que as gramáticas nos têm trazido por décadas. Vamos tomar como exemplo apenas a “Novíssima Gramática” de Cegalla e em apenas dois trechos, pois sabemos que esse pensamento se repete na maioria delas:

“Os prefixos ocorrentes em palavras portuguesas vieram do latim e do grego, línguas em que funcionavam como preposições ou advérbios.” (p. 94)

“Dividem-se as preposições em essenciais (as que sempre foram preposições) e acidentais (palavras de outras classes gramaticais que, acidentalmente, funcionam como preposições.” (p. 229)

Nota: A seguir Cegalla dá a lista de preposições essenciais. (Nota da nota: lista que, provavelmente, o professor tradicionalista mandará os alunos decorarem...)

Quais os problemas dessas duas definições? Preste atenção na primeira, sobre afixos. Eles são definidos como uma classe fechada (“os” afixos), e a gente acaba acreditando que eles só podem vir do grego e do latim, e que lá esses morfemas eram sempre advérbios ou preposições. Não é assim. Se isso é um traço histórico do brasileiro para a maioria dos afixos, não é, por outro lado, um traço estrutural. O brasileiro poderá adotar qualquer afixo que deseje, a qualquer hora, sem o menor problema, bem como fazer as combinações que desejar com palavras da língua ou de outra língua, porque o tipo de combinação feita não é restrito na estrutura da língua.

O que ocorre é que escolhemos algumas combinações costumeiras e as utilizamos porque nos acostumamos com elas, mas sempre que precisamos acabamos fazendo outras. Assim é que surgem os “imexíveis” da vida... As crianças fazem isso com muita frequência e propriedade.

Alguns dias atrás um amigo meu me contou sobre um sobrinho de 10 anos. Numa conversa entre eles, o menino saiu com um “desonline” para dizer que a amiguinha não estava conectada na internet. Que maravilha! Ele pegou a construção inglesa “on line”, transformou em uma palavra brasileira “online”, que acaba significando “conectado na internet”, e lascou-lhe um prefixo “des-”, para significar “não”. Resultado, em uma palavra só o menino disse que a amiguinha “não estava conectada na internet”: ela estava “desonline”. Como ele não sabia usar “off line”, resolveu o problema com os recursos da própria língua. Se tudo fosse fixo, listado, fechado, como se sugere tradicionalmente, não daria para fazer essas coisas.

Na segunda afirmação, Cegalla deixa clara sua concepção de gramática de listas. Existe uma lista de palavras (as preposições essenciais), que “sempre foram preposições”! Uau! De onde saiu essa pérola? Pelo que já vimos nesta parte do livro, você já sabe que isso tem fundamento em uma concepção equivocada de categoria gramatical. E a contradição aparece a seguir: existe uma classe fechada de preposições, mas existem preposições que ora são, ora não são preposições: então a classe é fechada, mas é aberta. A pergunta que encerra esse dilema é: “quando uma preposição é uma preposição?”.

A resposta é direta: uma preposição é uma preposição sempre que for uma preposição. Só isso!

Ou seja, nenhuma palavra é uma “preposição”. Aliás, quando está numa lista de palavras, nenhuma palavra é nada a não ser uma palavra inclassificável. Ela só passa a ser alguma coisa além disso (seja preposição, seja qualquer outra coisa) quando está em uso, isto é, inserida num contexto e num cenário enunciativo. Então, quando inserida – e com um sentido definido – a palavra pode assumir a função gramatical de “preposição”. Ela entrou na caixinha gramatical chamada “preposição”. Assim e somente assim.

Resumindo: não é a palavra que é uma preposição e que, por isso, permite montar uma classe de palavras; é a categoria gramatical com suas características que permite que uma palavra funcione como uma preposição seja ela qual palavra for. Isso vale para todas as categorias, desde as desinências até as orações mais complexas.

É claro que a gente não vai ficar mudando, o tempo todo, as palavras das “caixinhas”! Olha! Agora “barraco” é preposição, e depois vai ser “panela”! Isso seria muito antieconômico e atrapalharia a comunicação, embora até dê para fazer numa brincadeira, por exemplo. Mas, a ideia geral é gastar o mínimo de energia possível para viver. Então, a gente escolhe algumas palavras que costumeiramente funcionem como isso ou aquilo, e tudo bem. Está resolvido o problema nesse aspecto. Mas isso não significa “imutabilidade”. É apenas uma consequência de sermos tão econômicos nesse aspecto da vida.

Por isso, professor, para fechar esta parte, um pedido: por favor, esqueça as tais “listas”. Vamos aprender as peculiaridades de cada categoria gramatical e ensinar isso aos nossos alunos. Isso sim funciona.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

5. A EVOLUÇÃO DA LÍNGUA E A CONSCIÊNCIA DO FALANTE INTERESSAM SIM!

Já ouviu aquele ditado que diz que quem “fica parado perde o bonde da História”? Pois é: no que se refere à língua é assim também.

Palavras, expressões e construções ficam “velhas” e são substituídas por outras; ou seja, a língua evolui. E evolui rápido em alguns aspectos. Vamos nos ater aqui, para exemplificar o que quero dizer, a algumas palavras. Vamos verificar o que trazem algumas listas de palavras que as gramáticas nos apresentam. Vamos tomar como exemplos listas de interjeições, preposições, aumentativos e diminutivos. Escolhi, pelo nome – confesso! – três gramáticas como fontes: a “Novíssima”, de Domingos P. Cegalla, a “Moderna”, de Celso Pedro Luft, e a “Contemporânea”, de José de Nicola e Ulisses Infante. Vamos a elas:

Na “Novíssima Gramática”, no subtítulo que fala de flexão de grau do substantivo (e só aí já temos um equívoco bem grave, como veremos no capítulo 7), aparecem como exemplos de diminutivos e aumentativos, entre outros, as seguintes palavras (respectivamente):

“fogacho, boieco, animalejo, rapazelho, poemeto, diabrete, sitioca, casinhola, papelucho”

“gatarrão, bocarra, naviarra, balázio, beijorra, manzorra, folharéu.”

Qual é o problema com essas palavras? Elas não existem na língua? Sim, existem. Virtualmente, “dicionaristicamente”... É possível construí-las e um dia elas até foram usadas por alguém. Por isso elas aparecem em alguns livros antigos e na memória dos bisavós remanescentes. Mas, a forma de construir aumentativos e diminutivos no brasileiro hoje é bem marcada e diferente do que aparece ali. E o problema é que não aparece nenhuma referência a isso, do tipo: “Olha, professor, isso valeu um dia, mas hoje a gente usa assim e assado”.

No brasileiro, os afixos “-inho” e “-inha”, para diminutivo e “-ão” e “-ona”, para aumentativos, dominam a formação dessas palavras já há algum tempo. Para as duas listas acima, temos formas bem mais atuais, que são:

“foguinho, boizinho, animalzinho, rapazinho, poeminha, diabinho, sitiozinho (ou sitinho), casinha, papelzinho”

“gatão, bocão (ou bocona), naviozão, balona (ou balaço, mas balaço parece ter um sentido diferente de “uma bala grande”), beirão, mãozona”

O tal do “folharéu”, não encontrei nem no Dicionário Houaiss nem no Aurélio. Aí, como apelação, corri ao Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, da Academia Brasileira de Letras, na esperança de que algum imortal conhecesse a palavra. Nenhum deles conhecia. Não existe lá também. Aí, quase desesperado, recorri ao Dr. Google, pois dizem que, se existe no mundo, aparece no Google... Acreditando que isso era verdade, tive um quase-alívio: a palavra aparece em dicionários informais e outras páginas sobre palavras, mas, como diz certo sítio eletrônico: “Vixe! Ninguém deu um significado para essa palavra ainda!”. Ou seja: existe, mas não existe. Como “pipabaquígrafo” e “mafagafo”... Bem, e se ela existisse de verdade, na vida da língua, qualquer falante atual do brasileiro não teria, nessa palavra, a ideia de uma “folha grande” (como sugere a ideia de aumentativo), mas de um “monte de folhas”, da mesma forma que a gente fala de “fogaréu”. De “fogaréu” a gente não costuma tirar a ideia de um “fogo grande”, mas de “muito fogo”. Ou seja, não iria funcionar da mesma maneira.

Veja, professor, que o problema não está em citar essas palavras: está em fazer crer que elas estão em uso, desprezando a *consciência dos falantes*.

Isso de respeitar a consciência dos falantes foi uma coisa que aprendi trabalhando alguns anos com línguas indígenas. Quando você vai fazer uma descrição de alguma língua indígena ainda sem registro ou descrição gramatical, você escolhe informantes e pergunta a eles “como eles falam a língua deles”. Os exemplos que eles dão, a maneira como eles se expressam e a forma como eles afirmam que é a língua deles é o que vale para a descrição. A gente descreve efetivamente o que se usa.

Nas gramáticas normativas, a consciência do falante é quase que totalmente desprezada. O gramático vira para você e diz que a sua língua é assim e ponto final. E se você disser que não fala daquele jeito, ainda sai como “ignorante”, “inculto”, um “bastardo linguístico”, só para lembrar as ideias do Seu Napoleão Mendes de Almeida. Não é sem razão que os alunos da Educação Básica não reconhecem, nas aulas de “Língua Portuguesa”, a língua que eles falam. Eles estudam a pretensa língua deles como se fosse uma língua estrangeira, porque, na verdade, é assim que ela aparece na maioria dos livros escolares e nas gramáticas. Mas, vamos a outros exemplos:

A “Moderna Gramática Brasileira”, em sua lista de preposições “essenciais” e “acidentais”, apresenta, entre outros, esses dois exemplos, respectivamente:

“trás, consoante”

Seja sincero, caro professor, quantas vezes você já ouviu um brasileiro usar a preposição “trás”, como a usam os portugueses no famoso chavão “trás os montes”? Se ouviu, jogue na loteria: você é um sortudo. Eu nunca ouvi. Por outro lado, há algum tempo, eu ouvia, de vez em quando, se falar “consoante”, para querer dizer “de acordo”, “conforme”, “como”. Parece que essa palavra também está envelhecendo na língua. Se “trás” morreu no Brasil, lá atrás na história, “consoante” está moribunda. Aliás, quando a gente fala de consoante, os meninos pensam logo em “vocal”...

Por que não se faz nenhuma menção a isso em nenhuma das gramáticas? Por que essas palavras são apresentadas como se fossem atuais, como se estivessem em uso? Descuido? Não, e infelizmente não: desprezo pela consciência dos falantes da língua. Vamos adiante:

A maioria dos gramáticos usa uma ou duas páginas para falar das interjeições. Acho que não existe mesmo muito o que falar dessas palavras duma perspectiva normativa. E na “Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa”, de Nicola e Infante, não é diferente. Nela, aparece uma lista de interjeições com seus “sentidos”. Esse é o primeiro problema de tratar com as interjeições: tentar definir “seus sentidos” previamente. As interjeições “ai” e “ui”, por exemplo, aparecem sempre relacionadas a “dor”, em todas as gramáticas normativas. Todos sabemos que não é assim. A gente diz “ai” e “ui” em muitas outras situações, inclusive de prazer. Quem nunca disse “Ai! que coisa boa!” que atire a primeira pedra.

A gente percebe que a lista que aparece nessa gramática “contemporânea” é uma das mais atualizadas dentre todas, embora ainda apareça uma “caluda!” para mandar o outro ficar quieto. Eu sempre ouço “calada!” e “calado”, ou “cala a boca” mesmo, mas não sei se “cala a boca” é uma interjeição “de verdade”. Existem outras gramáticas com listas bem piores⁴, em que aparecem coisas como “apre!”, “cáspite” e “sus!” (“sus” é tão velho que, quando eu digito, meu editor de texto corrige automaticamente para maiúsculo pensando que é a sigla de “Sistema Único de Saúde”).

Mas, o fato é que, analisando a tal lista, embora ela seja mais atualizada que o padrão do mercado, a gente se dá conta de que faltam palavras interjetivas muito comuns como “porra!”, “caraca!”, “merda!”, que a maioria das pessoas usa todo o tempo. Um dia desses o pastor da minha igreja soltou um “caraca!” lá no púlpito. Todo mundo riu. Escapou da consciência do falante para a “inconsciência empolgada” do pastor? Pode ser. Mas, quem pode negar a frequência com que essa palavra é usada há vários anos pelos falantes brasileiros? Como não entrar na nossa consciência de falante?

4 Como na “Gramática Metódica da Língua Portuguesa”, de Napoleão Mendes de Almeida.

A gente tem que ser mais realista e menos hipócrita com esse negócio das interjeições. Não é uma questão de elegância ou de boa educação. Interjeições têm a ver com a expressão de sentimentos, alguns deles tão intensos que, quando a gente viu, já expressou. Não se pode simplesmente negar isso, pois esse é um traço do uso das línguas naturais. Procure na memória: você já ouviu alguém com pressa, atrasado para o trabalho, querendo sair de casa quando o telefone começa a tocar e, nessa correria, prendendo o dedo na porta do quarto (uma daquelas prendidas que deixam a unha roxa) e soltando um furioso “ui!”? Se bem conheço as pessoas “normais” deste país, a lista de interjeições nesse caso iria um pouco além de um monástico “ui!”...

E por que as gramáticas não citam isso? Por que não se comenta nada a esse respeito? Elegância? Boa educação? Não creio. Não creio que um gramático nessa mesma situação diria “ui!” (aliás, fico pensando qual será a lista de interjeições que eles usarão ao ler este meu livro...). Parece mais um tipo crônico de despreocupação com a forma como a língua é efetivamente usada pelas pessoas. Essa sim parece uma justificativa mais provável.

Assim acontece com relação a certas formas verbais (como “apaziguáveis-vos”), às colocações pronominais enclíticas (como “socilitar-lho-emos”), a certas construções sintáticas (como “De apresentarem justificativas, findo é já o prazo.”), enfim, coisas que aparecem nas gramáticas como se fossem atuais.

Por outro lado, elementos linguísticos do cotidiano não aparecem. Nunca vi o verbo “coisar” em uma gramática. E se trata de palavra dicionarizada e inserida no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. Ou seja, até na Academia Brasileira de Letras, símbolo maior da resistência e do conservadorismo linguístico no Brasil, os imortais já estão coisando há algum tempo; e nossos gramáticos continuam sem coisar. O povo brasileiro, porém, já coisa faz tempo!

As gramáticas normativas parecem ter parado no tempo, enquanto a língua, em sua maravilhosa liberdade, continuou seu voo em busca de formas mais interessantes, econômicas e expressivas de dizer as coisas. Essa evolução da língua, que participa da construção da consciência dos falantes, interessa sim, e muito. Interessa para fazer, por exemplo, nossos alunos da Educação Básica enxergarem sua língua como objeto de interesse da escola e, assim, eles mesmos se enxergarem na escola. Enquanto essa evolução e essa consciência estiverem postas de lado, vamos continuar vendo nossos brasileirinhos estudando a língua deles como se fosse língua estrangeira.

6. O BRASILEIRO NÃO É O LATIM

Um dos traços mais marcantes de nossas gramáticas normativas é a tentativa de relacionar e de explicar o brasileiro por meio do latim. Gramáticas como a do falecido latinista Napoleão Mendes de Almeida constituem os exemplos máximos dessa visão eternamente dependente do brasileiro em relação ao latim.

Isso parece estar ligado ao fato de que o latim é, ainda hoje, uma língua de prestígio intelectual, seja pelo seu uso secular pela Igreja Romana, seja pelo fato de que as chamadas culturas clássicas, como a grega e a latina exercem, ainda hoje, grande fascínio sobre nós. Latim é chique.

Eu mesmo sou estudioso apaixonado da cultura grega. Mas será que isso me obriga a enxergar “grego” no “brasileiro” o tempo todo? Ou tentar explicar cada palavra brasileira em que aparece um afixo ou radical grego lembrando que no tempo de Aristóteles as palavras eram assim e assado? Será que o fato de o grego ter emprestado palavras ao brasileiro faz do brasileiro “eternamente devedor” ao grego? Isso vale para o latim? Aliás, creio que existe uma pergunta ainda mais importante: será que se eu souber grego vou saber falar e escrever melhor minha língua? A resposta é: não! Isso vale, sim e igualmente, para o latim. O brasileiro não é o latim, não é uma língua eternamente devedora do latim, não precisa ser explicada através do latim, não é algum tipo de deturpação do latim e as diferenças são tantas e tantas entre latim e brasileiro que precisaríamos de uma biblioteca para enumerar todas (se é que isso é possível).

Comece pelo sistema morfológico da língua: no latim havia declinações e diferenças morfológicas para as palavras usadas em cada caso sintático; no brasileiro isso não existe. Prossiga pela sintaxe do latim, que tinha uma ordenação muito mais flexível, justamente porque as palavras estavam morfológicamente marcadas em seus casos; no brasileiro, a ordem sintática é muito mais rígida. Vá aos gêneros nominais: no latim três, no brasileiro dois. Passe pelos processos de concordância: diferentes! Pelo sentido expresso pelo genitivo: diferente do nosso adjuntivo. Os artigos? Lá não havia, aqui existem e são importantes na estrutura e na semântica da língua. Oras bolas! São duas línguas diferentes! É tão difícil assim enxergar isso?

Por que ficar explicando o brasileiro pelo latim? É de propósito, para mostrar erudição e ao mesmo tempo não deixar o outro aprender sua própria língua? Mas, aqui não quero apenas afirmar que isso é errado e, em certo aspecto, uma atitude inútil. Quero que você mesmo observe, professor, esse problema, por meio de alguns trechos “explicativos” que aparecem na “Gramática Metódica da Língua Portuguesa”, que citei anteriormente:

O primeiro deles é um capítulo inteiro. Já falei anteriormente sobre esse capítulo, mas preciso retomá-lo aqui. É o capítulo XLIII, “Etimologia”, em que o autor descreve como a “*bela, a rica, a pomposa língua latina*” (p. 373), se tornou “*a bárbara, a extravagante e indigesta*” (p. 374) língua neolatina chamada de português, que é a antecessora de nosso brasileiro.

Fico me perguntando o porquê de um homem tão culto perder seu precioso tempo escrevendo uma gramática de uma língua “bárbara, extravagante e indigesta”. Aliás, não é estranho que uma mãe tão maravilhosa como a língua latina tenha “parido” filhos tão desfigurados como as línguas neolatinas? Vai entender... Mas, continuemos.

Como tudo no latim era maravilhoso e tudo nas línguas neolatinas é ruim, feio, difícil de engolir, o autor fica o tempo todo tentando mostrar que sobrou alguma “validade latina” nas línguas que do “latim nasceram”. A certa altura, ele está apresentando sua lista de locuções conjuntivas (sempre as listas) e aparece a locução “por isso que”. Eis a explicação que a segue:

“Usam hoje com frequência esta locução conjuntiva, e vemo-la em Gonçalves Viana, em Carlos Gois. No latim, parece-nos, há expressão muito semelhante se não igual: propter hanc causam quod (V. Saraiva) é a frase que literalmente se traduz “por essa razão que”. Ora, substituindo o “essa razão” por “isso”, temos com toda segurança “por isso que”. Esta última expressão, vemo-la igualmente no latim “eo quod”, frequentemente em César. Sua tradução literal é “por isso que”.

Devemos convir na legitimidade dessa locução conjuntiva, sem esquecer-nos de que significa “porquanto, porque”.” (p. 356)

Ah tá! Agora sim está explicado! A locução conjuntiva “por isso que” é legítima não porque os falantes a usam, e bem usada. A locução é legítima porque César, no seu latim clássico, usava uma expressão que pode ser traduzida por ela. “Por isso que” eu não entendia isso antes, porque não conhecia os escritos de César nessa profundidade... Aliás, “por isso que” significa apenas “porquanto” e “porque”! Viu? Sei não se é assim, mas tem gente que engole...

Isso precisa de alguma análise. Veja, professor, a que ponto chegaram alguns autores normativistas: a legitimidade da língua que nós falamos não está nela e no uso que dela nós fazemos, mas no fato de que existe algum resquício, mesmo que absurdo de latim nela. Absurdo sim, pois enxergar “por isso que” em “propter hanc causam quod” exige muito mais do que uma enorme capacidade de fantasiar: exige uma enorme capacidade de “forçar a barra” para provar o que ideologicamente se deseja. Além da aproximação de sentidos que o autor oferece, quais as outras relações possíveis? Morfologia? Não! Sintaxe? Não! O que, então? Aproximação de sentidos por aproximação

de sentidos, podemos encontrar expressões com sentidos semelhantes em chinês, em russo, em hebraico, em todas as línguas! Seja sincero, professor: como justificar uma explicação dessas para um aluno da Educação Básica? Nem querendo muito! E explicações como esta pipocam por toda aquela gramática.

Mas não ficamos aí na “relatinização” do brasileiro. Considero que o que vou citar agora é a expressão máxima desse traço ideológico funesto de algumas gramáticas normativas. Vamos ao Capítulo LIX, intitulado “Vícios de Linguagem”.

Prefiro que o próprio autor defina “vício de linguagem” ao seu modo, para não dizerem que estou torcendo as coisas:

“Vícios de linguagem são palavras ou construções que deturpam, desvirtuam ou dificultam a manifestação do pensamento.” (p. 506)

Bem, deu para ver que o negócio é grave mesmo. Se você alimenta vícios de linguagem seu pensamento vai ser expresso de forma deturpada, desvirtuada e dificultada. Mas, quais são os vícios de linguagem que ele apresenta? São muitos como o cacófato, a anfibologia, a obscuridade etc. etc. e – pasme professor! – na página 519, aparecem como vícios de linguagem o que o autor chama de “brasileirismos”.

Brasileirismos? Afinal, o que é o pecado do brasileiro? Ah! É muito grave! É usar palavras como “caipora”, “quilombo”, “coco”, “xará” ou “mingau”; é pronunciar “paxão”, “baxo”, “caxa” ou “dexa” ao invés de fazê-lo como em Portugal: “pAIxão”, “bAIxo”, “cAIxa” ou “dEIxa”. É dizer “muler”, “bilette” ou “coler” (ele aponta isso como um pecado dos baianos, visse?) ao invés de dizer “muLHer”, “biLHete” e “coLHer”, como diriam as pessoas verdadeiramente cultas. É falar, como bem frisa o autor, como se fala no Rio de Janeiro, em Pernambuco, no Pará... Em resumo: é falar como fala um brasileiro, e não como fala um latinista. Desse jeito, ser falante do brasileiro é, em si, um vício. É isso que se ensina na escola? Infelizmente é isso sim, e há séculos! Como querer que esse nosso povo tenha orgulho de sua língua? Como querer que esse povo tenha orgulho de sua gente simples? Com esse tipo de ensino, o que os alunos aprendem é chegar em casa e corrigir a fala dos pais, rir dos vizinhos, usar o pretensão “padrão culto” da escola para espezinhar pessoas.

Por favor, professor: deixe que o latim descanse em paz e ensine seus alunos a independência e a beleza da língua que eles falam. O brasileiro não é o latim, ele não precisa do latim e o latim não ajuda em nada em seu ensino. Hoje, o latim faz parte da cultura geral, como a história do império otomano ou a mitologia grega.

Isso não é parte de uma campanha de nacionalismo barato e antilatinista. Isso seria ridículo! É o fruto de uma constatação: se nossos alunos de Licenciatura em Letras perdessem menos tempo com arcaísmos e usassem mais tempo aprendendo como ensinar seus futuros alunos a ler, escrever, ouvir e falar, e aprendendo como é, realmente, a língua que eles falam, as coisas seriam bem melhores no ensino de língua materna neste país.

Enquanto a gente está tentando ensinar as declinações latinas para universitários, alguns deles, semi-analfabetos resultantes de um ensino médio pífio, universitários que ensinarão crianças a ser exatamente como eles, amplia-se o espaço para o tratamento ideologicamente discriminatório da nossa língua. Isso não é uma afirmação leviana: é um sentimento formado ao longo dos meus 38 anos de ensino de línguas neste país.

Versão final

7. CHEGA DE TANTAS CONTRADIÇÕES!

Somado aos muitos problemas de que venho falando neste livro, o das contradições internas das gramáticas é daqueles que mais me têm causado dificuldades nas aulas de brasileiro. Os alunos de Letras se põem a estudar sozinhos as gramáticas e, quando não são passivos recebedores de ordens, mas estudiosos de verdade, acabam se enroscando nas contradições existentes. Quero citar aqui apenas duas dessas contradições, a título de exemplo, para mostrar como fica complicado para o aluno “desprovido de autoridade gramatical”, se posicionar diante dessas discordâncias. Neste capítulo, vou usar citações da “Gramática”, de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura.

Começemos pela questão da flexão dos nomes. Como já sabemos há algum tempo pelos estudos linguísticos, a flexão é um fenômeno que se processa no brasileiro com a função de gerar concordância entre nomes e seus adjuntos e entre nomes e seus respectivos verbos. Essa concordância auxilia o falante a entender “o que está ligado a que” em certas estruturas da língua. É um procedimento bem constituído, hierarquizado e relativamente simples no brasileiro. Palavras nominais são flexionáveis em gênero, número e pessoa e palavras verbais são flexionáveis em número, pessoa, modo e tempo. Advérbios e conectivos não são flexionáveis, pois não entram em processo de concordância.

Embora o sistema seja simples assim (e é claro que existem formas mais complexas e detalhadas de explicá-lo, embora a base seja mesmo essa), a quase totalidade dos gramáticos normativistas afirmam que palavras nominais entram em flexão de grau. Na gramática que citei acima, a questão aparece assim:

“Além do grau normal, os substantivos admitem os graus aumentativo e diminutivo. Exemplo:

Grau normal – gato

Grau aumentativo – gatão

Grau diminutivo – gatinho

...

Formação do grau

O grau, nos substantivos, pode ser expresso de duas formas:

Forma analítica: utilizando adjetivos que indicam aumento ou diminuição.

aumentativo analítico diminutivo analítico

nariz grande nariz pequeno

nariz imenso nariz minúsculo

...

Forma sintética: utilizando sufixos.

aumentativo sintético diminutivo sintético

narigão narizinho”

(p. 161-2)

Convém notar que esse subtítulo sobre “flexão de grau” está inserido no título maior “Flexão”, que inicia na página 154. A gramática deveria apresentar um conceito consistente de flexão no início do capítulo, mas o faz apenas de forma bastante superficial. De qualquer forma, precisamos ver qual é esse “conceito”, para poder continuar a análise:

“Os substantivos podem variar em gênero, número e grau.” (p. 154)

O que podemos extrair desse “conceito”? Bem, se entendo que substantivos são palavras, devo entender que “variar” é ocorrer alguma mudança nessa palavra. Flexão, portanto, deve ser algum tipo de mudança que a palavra sofre. Por exemplo, no caso do número, a palavra “gato”, que é singular, sofre uma mudança pelo acréscimo de um morfema para ir para o plural e vira “gatos”. Vejo aí uma variação na forma da palavra e acho que o autor está falando disso quando fala de “flexão”, como “variação” na palavra.

Mas, olhando lá a “flexão” de grau como ele descreveu, encontro “nariz” e “nariz grande” como exemplo de flexão. Ora, em “nariz grande”, não ocorreu nenhuma variação na palavra “nariz”. Simplesmente foi juntada a ela uma nova palavra. Não ocorreu mudança de forma, portanto não ocorreu flexão, mas isso é colocado como flexão: 1ª contradição.

Já na outra forma de “flexão de grau”, encontro “narigão” e “narizinho”. Ocorreu mudança de forma na palavra, mas com o uso de afixos (“-ão” e “-inho”). Vou à parte da gramática que fala de afixos, então. As informações aparecem no capítulo sobre “Estrutura das Palavras”, que começa na página 117, e no capítulo “Formação de Palavras”, que começa na página 132.

No primeiro, no subtítulo “Afixos”, encontramos:

“3. Afixos

Afixos são morfemas gramaticais que se acrescentam ao radical ou à palavra, modificando seu sentido. São eles os prefixos e os sufixos.” (p. 120)

No subtítulo “Processos de Formação de Palavras”, encontramos o que segue:

“Os processos mais utilizados para formar palavras em português são a derivação e a composição. Além desses dois, empregam-se outros, como hibridismo, onomatopeia, siglas e redução ou abreviação vocabular.

1. Derivação

Derivação é o processo pelo qual se forma uma palavra a partir de outra já existente na língua.

...

A derivação pode ser prefixal, sufixal, parassintética, regressiva e imprópria.

1. Derivação prefixal (prefixação)

Ocorre pelo acréscimo de um prefixo a um radical.

2. Derivação sufixal (sufixação)

Ocorre pelo acréscimo de um sufixo ao radical, a uma palavra primitiva ou a uma palavra já derivada.”

(p. 133-4)

Então, lá no exemplo de “flexão” de “gato” para “gatão”, ocorreu, na verdade uma derivação sufixal, pois foi acrescentado um afixo (-ão), como os próprios autores dizem, e não uma desinência: 2ª contradição.

Aliás, o que a obra fala sobre desinências? Vamos ver lá no capítulo intitulado “Estrutura das Palavras”. Em “Morfemas Gramaticais”, encontramos o que segue:

“2. Desinências

Desinências são morfemas gramaticais que indicam flexões das palavras.” (p. 119)

Na página 120, aparece um quadro com as desinências que ocorrem na língua. Como desinências nominais, são apresentadas apenas as de “gênero” e as de “número”. O que faz acreditar que, como as desinências indicam “flexões nas palavras”, uma vez que só ocorrem desinências nominais de gênero e de número, só ocorre flexão de gênero e número entre os nomes, e não flexão de grau como afirmado no outro capítulo: 3ª contradição.

Assim, como posso concluir que a flexão é construída com acréscimo de desinências e não de afixos, como afirmado na parte sobre “flexão de grau”, por que não ocorre no quadro de desinências nenhuma desinência de grau?: 4ª contradição.

Diante de um quadro de contradições como esse, será que posso pedir de meu aluno que saiba o que realmente são flexão e derivação e como esses fenômenos se processam na língua? Unicamente adotando uma gramática como essa é impossível chegar a uma conclusão segura em função de tantas contradições – intransponíveis! – que ela apresenta.

Algo parecido ocorre em relação, por exemplo, aos verbos, mais especificamente ao participio, que vou tomar como segundo exemplo, de forma mais rápida. Voltando lá ao quadro de desinências da página 120 da gramática e lembrando que desinências, segundo os autores, “indicam flexões nas palavras”, encontro como desinências verbais apenas as de “tempo e modo” e as de “número e pessoa”. Assim sendo, concluo, com base nas próprias definições

desses gramáticos, que os verbos nessa língua só podem se flexionar em tempo, modo, número e pessoa, uma vez que não existem outras desinências para eles. Um verbo nunca será marcado, por exemplo, em gênero, pois não há desinência verbal de gênero (apenas ocorrem desinências nominais de gênero), ou em grau, pois sequer existe alguma desinência de grau na língua, como vimos anteriormente.

Então, passo lá para o capítulo dos verbos, que inicia na página 222. Lá, encontro que:

“Verbo é a palavra variável que exprime ação, estado, mudança de estado e fenômeno, situando-os no tempo.

O verbo é a classe de palavras que apresenta o maior número de flexões na língua portuguesa.

Portanto, o verbo flexiona-se em número, pessoa, modo, tempo e voz.” (p. 222-3)

Voz? Como o verbo se flexiona em voz se não existe desinência de voz na língua? 1ª contradição (sobre verbos...). Mas, vamos deixar a “voz” de lado. Quero ver os exemplos dados de verbos flexionados, pois sei, pelo quadro de desinências, que não poderei encontrar exemplos de verbos flexionados em gênero ou em grau.

Na página 245, encontro o subtítulo “Particípio”. Nele, está assim descrita e exemplificada essa variação do verbo:

“3. Particípio

O particípio pode ser empregado com ou sem verbo auxiliar.

Com verbo auxiliar

...

O particípio ainda pode ser empregado com auxiliares ser e estar para formar os tempos da voz passiva.

*Já foram **tomadas** as providências necessárias*

Sem verbo auxiliar

O particípio pode ainda vir acompanhando um substantivo, tendo função de adjetivo:

*assunto **encerrado** – porta **aberta** – pessoas **perturbadas**.”* (p. 254)

Sem querer, voltou o assunto da voz... Formação da “flexão de voz” com o uso de verbos auxiliares? De novo essa coisa de que juntar uma palavra na outra é flexão? E eu que pensei que flexão fosse uma variação na palavra... 2ª contradição (sobre verbos...). Mas, como disse, não quero falar de voz! Quero mesmo os exemplos de particípio...

Como participípio é uma forma verbal, não pode ter flexão de gênero, pois não há desinências verbais de gênero, como vimos no quadro apresentado na gramática. Mas no exemplo dado, “tomadas” é fornecido com exemplo de participípio, e está no feminino, portanto, flexionado em gênero! 3ª contradição (sobre verbos...).

Mais adiante, aparece um verbo exercendo função de adjetivo! Por si só isso contraria toda concepção de classe de palavra da própria gramática:

“Num ato de comunicação oral ou escrita, cada palavra tem uma finalidade específica. De acordo com essa finalidade, as palavras da língua portuguesa distribuem-se nas seguintes classes gramaticais:

1. Substantivo
2. Adjetivo
3. Verbo
4. Pronome
5. Numeral
6. Artigo
7. Advérbio
8. Preposição
9. Conjunção
10. Interjeição.” (p. 144-5)

Viu, professor? Uma “finalidade específica” é igual a “uma classe de palavra”. A palavra só pode exercer uma função de cada vez, o que faz dela pertencente a uma classe de cada vez, apenas. Não existem “verbos-adjetivos” ou “substantivos-artigos” ou “conjunções-pronomes”. Cada função uma classe: eles mesmos disseram isso. 4ª contradição (sobre verbos e, agora, algo mais...). Mas, de novo, aparecem palavras femininas como se fossem exemplos de participípio (“aberta” e “perturbadas”). Não são participípios, são adjetivos. Todas as três palavras femininas dadas como participípios são adjetivos: variação da 3ª contradição (sobre verbos...).

Ou seja, professor, é muita contradição para uma obra só, e olha que eu só falei de dois casos, dentro do mesmo livro...

Esse “padrão” normativista de contradições internas é muito pior do que uma escolha descritiva equivocada. Você pode fazer uma escolha descritiva equivocada, desde que se mantenha coerente com o que você mesmo diz. Creio que você até pode, como citei no caso de Hjelmslev, criar uma teoria totalmente paralela à língua que você diz que está descrevendo. Problema seu, desde que se mantenha coerente com suas próprias ideias. Mas, esse tipo de contradição interna de que nossas gramáticas normativas estão recheadas, esse tipo é realmente intransponível. Não dá para engolir, não dá para passar

batido, porque atrapalha muito o estudo dos alunos. Eles ficam nessa coisa de “o que será que está certo aqui dentro?”, não saem do lugar e acabam perdendo o gosto pelo estudo da língua.

Chega de tantas contradições! Por que ficar repetindo isso em sala aos nossos alunos? Se você quer ser um normativista, muito bem: é uma escolha sua. Mas seja um normativista não contraditório. A menos que a única maneira de ser um “normativista não contraditório” seja exatamente enchendo sua gramática de contradições. E assim, sinceramente, não dá!

Versão final

8. O PROBLEMA TAMBÉM ESTÁ EM NÓS

Como você pôde acompanhar até aqui, caro professor, existem motivos de sobra para rever nossa forma de lidar em sala com as gramáticas. Ainda ontem, estava analisando alguns programas curriculares de escolas públicas aqui da cidade em que moro e encontrei coisas como as dez classes de palavras e todos os termos do período simples, fora redação, leitura, ortografia etc., como conteúdo do quarto ano básico e tudo repetido de novo no quinto ano. Simplesmente absurdo! Perder tempo tentando ensinar abstrações gramaticais para meninos que sequer completaram seu processo de alfabetização? Pior do que inútil, isso é destrutivo. Mas, infelizmente, esse é um absurdo presente em grande parte de nossas escolas.

Nossos livros didáticos vêm com suas belas capas marcadas em vermelho com a afirmação de que estão “de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais” (ou com a BNCC), quando ainda estão cheios até o gargalo de gramática normativa, inclusive os livros dos cinco anos iniciais, quando toda atenção deveria estar voltada para as quatro competências básicas da comunicação! Adaptados coisa nenhuma! Mas adotados, e empurrados goela abaixo dos alunos.

Afinal, o que há de errado? Há – tenho certeza! – alguma coisa de errado em nós, alguma coisa escrita por séculos em nossas mentes e que tem funcionado como uma âncora maldita que nos amarra a tradições quase religiosas em relação à gramática. Algum sentimento de fascínio por ênclises e orações subordinadas, algum sentimento de inescapabilidade do sujeito oculto e do predicado verbo-nominal.

Por tanto tempo, repetiram para nós que “quem não sabe gramática não sabe escrever bem”, que “quem não sabe gramática não sabe falar bem”, que “quem não sabe gramática é ignorante”, que será que a gente acabou acreditando? Acabo achando que sim...

Essa repetição incessante dessas mentiras acabou criando em nós um sentimento de sacralidade em relação à gramática normativa. Temos quase tanto medo de levantar a voz contra ela como temos de questionar a Bíblia Sagrada! E esse é um sentimento socializado, repetido pelo povinho e pelo povão: quase uma burra unanimidade nacional! Como pode ser assim?

Por ser um professor “de Português” conhecido em minha região, quantas e quantas vezes fui parado por algum aluno ou por uma pessoa simples e crédula do povo me pedindo que eu indicasse uma gramática para que eles estudassem e “aprendessem a falar”! Outros queriam uma gramática para

“aprender a escrever”... Uma vez um aluno me pediu uma indicação de gramática para “ver se ele ficava mais inteligente”! Isso é real! Um sacro-tolíssimo fascínio real! E é, ao mesmo tempo, uma deturpação grave dos objetivos e uma sobrevalorização dos “poderes” de uma gramática.

Em nosso país, tratamos as gramáticas como se fossem algum tipo de santo remédio contra a “barbárie” de falar como falamos, de ser como somos! A ideia parece nunca ter saído do campo religioso, desde Panini. Algo como uma reza permanente em nossas bocas: “Somos pecadores por ser como somos e precisamos nos penitenciar tentando estudar alguma gramática enfadonha e cheia de contradições, para ver se alcançamos o perdão de nossos pecados e, quem sabe, de quebra, a graça de ser melhores! Amém!”

Quanta gente acredita nisso neste país! Quanto tempo eu acreditei nisso! Quanta gente carrega dentro de si a ideia de que uma gramática normativa vai transformá-lo em um bom escritor, um bom leitor, uma pessoa mais aceita, alguém mais inteligente. Quanto tempo eu carreguei isso dentro de mim! E que equívoco medonho é esse!

Outro dia, estava reorganizando os livros de minha biblioteca. Encontrei um chamado “Exercícios para não errar mais: tudo sobre a parte prática da língua. Português”, de Luiz Antônio Sacconi. Encontrei também um chamado “Todo mundo tem dúvida, inclusive você. Português”, de Édison de Oliveira. Parei para pensar um pouco sobre esses dois livros.

Do primeiro, nem quero comentar a presunção do título: “Tudo” me parece um pouco demais... Deixa para lá... Mas, veja como a ideia de “erro”, de “pecado” e de “cura” aparecem no título. “Compra esse negócio aqui, cheio de gramática normativa, que você será curado para sempre – para nunca mais! – de sua estúpida ignorância brasileira, de seus vícios brasileiros!” No outro, fica tão clara a inescapabilidade de nossa “culpa”, presente, permanente, jogada na cara! Não teve jeito: comprei os dois... Também queria me curar. Faz muitos anos, mas comprei! A prova é que estão aqui na minha biblioteca.

Percebe, professor? Nós mesmos carregamos em nós esse sentimento duplo de “culpa”, do nosso lado, e de “sagrada cura”, do lado das gramáticas. E como uma sagrada cura combina com um sentimento permanente de culpa! Ah, se combina! Acreditamos piamente nisso por tanto tempo, que temos enorme dificuldade em romper com essa tradição.

Certa vez, ouvi um pronunciamento do senador Mão Santa, feito da tribuna do Senado Federal. Ele perguntou ao senador Paulo Paim, mais ou menos isso: “Senador, Paim, o presidente Lula é temente a Deus?” O senador Paim respondeu que sim. Mão Santa completou: “Então, ele deveria tomar mais cuidado com o que faz. Eu sou temente a Deus e vai que o inferno existe mesmo... então eu tenho medo de ir para lá, por isso é bom ser cuidadoso aqui...”

Na hora eu ri. Depois, fiquei pensando: acho que alguma coisa parecida acontece em relação aos professores brasileiros e o ensino da gramática normativa na Educação Básica: “Vai que o inferno existe mesmo e que ele está cheio de quem negou a fé nas gramáticas...” Só pode ser... E qual será o inferno dos obstinados libertadores da língua?

De onde vem tanto medo de contrariar a tradição? Mesmo depois de tantos e tantos livros, tantos e tantos argumentos, tanto e tanto esforço de linguistas por todo o mundo mostrando: 1. como a gramática normativa é nociva ao ensino da língua materna na Educação Básica e 2. que “padrão culto” de língua e “norma gramatical” são coisas tão diferentes, mesmo assim, a maioria continua inamovível de sua posição normativista.

Esse medo só pode ser causado por algum sentimento de sacralidade, por alguma crença muito arraigada, desenvolvida por séculos em nosso subconsciente coletivo, algo que nos diga dia e noite: “Obedeça! E faça-o calado! Livrar-se desse sentimento de culpa obediente é que torna você real e invariavelmente culpado!”

Mas, por toda a História, não foram sempre culpados aqueles que se deram o direito de pensar com liberdade? Seria bom pensar um pouco nisso.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

CONCLUSÃO

Sabe, professor, acho que a gente precisava mesmo dessa conversa. Eu precisava muito dela. É preciso reavaliar nossos valores, não apenas cientificamente, não apenas academicamente. É preciso reavaliar nossos valores em relação ao que desejamos para nossos alunos, em relação ao que cremos realmente que é melhor para eles e para nós.

Se é que faltavam, não lhe faltam mais argumentos técnicos para mostrar que as gramáticas normativas não farão falta aos seus alunos. Pelo contrário. Deixar a gramática de lado não deixa um vazio em sua vida de professor, não torna suas aulas enrolação ou um “nada no meio do nada”. Há tanto o que ensinar!

Ensine seus alunos a ouvir. O povo brasileiro, em geral, não sabe e não gosta de ouvir. Tem pouca paciência para ouvir e, ainda por cima, “torce” o pouco que ouve. Ouvir é uma ciência. Ensine isso aos seus alunos.

Ensine seus alunos a falar. Chega de aulas de língua em que os alunos bons são os calados. Ajude seus alunos a se expressar com firmeza e desenvoltura em todo tipo de situação. Isso será realmente importante para eles.

Ensine seus alunos a ler. Ler faz de nós pessoas melhores. Nos dignifica! Ensine-os a ler criticamente – e também pelo supremo prazer de ler! Ensine seus alunos a ser exímios leitores e a gostar de ler como se gosta de respirar!

Ensine seus alunos a escrever. Ensine a eles todos os segredos e meandros da escrita. Faça com que até o menos desenvolvido deles seja capaz de expressar-se por escrito de forma satisfatória. Isso será maravilhosamente útil em suas vidas.

Ensine aos seus alunos o padrão culto e valorizado de falar e de escrever. Esse padrão será útil para eles se defenderem na sociedade. Esse padrão não está nas gramáticas normativas: está na forma como as pessoas ditas cultas do país falam e escrevem, inclusive você. É nas falas e nos textos dessas pessoas que esses alunos aprenderão esse padrão, não decorando listas de conjunções ou regras de análise sintática do período composto.

Ensine aos seus alunos a amar e a ter orgulho de como eles são e de como eles e seus parentes falam. Suas falas são marcas de nossa cultura e fazem de nós aquilo que somos. Nada de espírito de culpa por sermos bárbaros. Aliás, em nosso querido brasileiro, “bárbaro” é assim um negócio... incrível... maravilhoso... bárbaro!

Mas, antes de ensinar tudo isso, aprenda você tudo isso. Viva você tudo isso. Se for preciso, jogue fora o livro didático até que apareça algum realmente útil para alcançar seus objetivos. Se for preciso, escreva com seus alunos o livro de vocês! Todo esse aprendizado, essa luta contra algo que mora há tanto tempo dentro de nós, dói um pouco. Uma dor que eu senti. Mas, que se cura rápido. E faz bem à alma quando se chega do outro lado.

Boa sorte.

Versão final

REFERÊNCIAS

ALI, Said. *Gramática Secundária da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1966.

ALMEIDA, Antônio Fernando de. *Português Básico para Cursos Superiores*. São Paulo: Atlas, 1985.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1985.

BAGNO, Marcos. *Nada na Língua é por Acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2016.

BARROS, Enéas Martins de. *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Atlas, 1991.

CAMARA Jr., J. Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1985.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1997.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: MEC/FAE, 1985.

CUNHA, Júlio. *Português Prático*. São Paulo: Editora Júlio Cunha, sd.

FARACO; MOURA. *Gramática Nova*. São Paulo: Ática, 1992.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Gramática*. São Paulo: Ática, 1988.

FERRAREZI Jr., Celso. *Discutindo Linguagem com Professores de Português*. São Paulo: Terceira Margem, 2000.

FERRAREZI Jr., Celso. *Ensinar o Brasileiro: respostas a 50 perguntas de professores de língua materna*. São Paulo: Parábola, 2007.

FERRAREZI Jr., Celso. *Livres Pensares*. Porto Velho: Editora da Universidade Federal de Rondônia, 2003.

FERRAREZI Jr., Celso; TELES, Iara Maria. *Gramática do Brasileiro: uma introdução com base em uma Semântica de Contextos e Cenários*. São Paulo: Globo, 2007.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma Teoria da Linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2003

LIMA, Rocha. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna Gramática Brasileira*. Porto Alegre: Globo, 1986.

MACAMBIRA, J. R. *Estrutura Morfo-Sintática do Português*. São Paulo: Pioneira, 1987.

MAIA, João Domingues. *Gramática: Teoria e Exercícios*. São Paulo: Ática, 1994.

MAROTE, D'olim. *Gotinhas de Gramática*. São Paulo: Ática, 1986.

NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. *Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1993.

NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. *Gramática Essencial*. São Paulo: Scipione, 1991.

OLIVEIRA, Édison de. *Todo Mundo Tem Dívida, Inclusive Você. Português*. Porto Alegre: Sagra, 1986.

PASCHOALIN, Maria Aparecida; SPADOTO, Neuza Terezinha. *Minigrâmica*. São Paulo: FTD, 1997.

PERINI, Mário. *Para uma Nova Gramática do Português*. São Paulo: Ática, 1991. (Série Princípios).

SACONNI, Luiz Antônio. *Exercícios para Não Errar Mais Português*. São Paulo: Ática, 1986.

SACCONI, Luiz Antônio. *Nossa Gramática: Teoria e Prática*. São Paulo: Atual, 1985.

SAVIOLI, Francisco Platão. *Gramática em 44 Lições*. São Paulo: Ática, 1990.

TERSARIOL, Alpheu. *Biblioteca da Língua Portuguesa (8 volumes)*. São Paulo: Lisa, 1967.

TUFANO, Douglas. *Estudos de Língua Portuguesa: Minigramática*. São Paulo: Moderna, 1996.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

POSFÁCIO

‘POR UMA AÇÃO NECESSÁRIA’

É de conhecimento comum que, de um modo geral, o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica no Brasil tem sido realizado com base na gramática normativa por meio das práticas de ensino reiteradamente centradas na valorização de regras descontextualizadas e, geralmente desvinculado do uso cotidiano da língua feito pelos falantes. Também não é novidade que essa temática tem sido recorrente nos mais diversos fóruns que discutem o ensino de língua portuguesa, o que evidencia a relevância de se estar constantemente revisitando o tema, uma vez que em decorrência da dinamicidade da língua, também se apresentam com a mesma intensidade as problematizações sobre o processo de ensino.

Sob essa perspectiva, em *Qual é o Problema das Gramáticas Normativas?* o professor *Celso Ferrarezi Junior* traz questionamentos e estimula o leitor a se posicionar diante de algumas ‘verdades’ postas sobre gramática normativa e o ensino dela, num viés reflexivo para que o professor, a partir das concepções que tem sobre a nossa língua, atue como mediador na construção de situações que permita ao aluno estabelecer *links* entre conhecimento linguístico e a gramática normativa.

Assim, a partir das perspectivas apontadas anteriormente, podemos questionar: Como trabalhar a gramática na contemporaneidade? Esta obra nos remete a abordagens fundamentais, guiando, de certa forma, o leitor, professor, pesquisador ou curioso em busca da obtenção de melhores resultados no uso da língua em sala de aula ou fora dela. Dessa forma, para enfatizar o valor e a evolução da nossa língua e suas normativas, replica-se a seguir o poema de Gilberto Mendonça Telles (2021) para melhor compreensão do nosso diálogo:

LÍNGUA

*Esta língua é como um elástico
que espicharam pelo mundo.
No início era tensa,
de tão clássica.
Com o tempo, se foi amaciando,
foi-se tornando romântica,
incorporando os termos nativos
e amolecendo nas folhas de bananeira
as expressões mais sisudas.*

*Um elástico que já não se pode
mais trocar; de tão gasto;
nem se arrebenta mais, de tão forte.
Um elástico assim como é a vida
que nunca volta ao ponto de partida.*

(TELES, Gilberto Mendonça. Língua.
In: *Melhores poemas Gilberto Mendonça Telles*.
4. ed. Global Editora: São Paulo, 2021).

Nesta poesia percebe-se a evolução da língua, o quanto teve que adaptar-se para alcançar um patamar de compreensão e uso (in)consciente. Assim como nós, professores, temos que buscar o equilíbrio do que nossa língua já foi e como evoluiu, sendo que nosso compromisso está em encontrar mecanismos de conexão entre a língua normativa escolar e a língua social, pois, assim como o idioma, o falante precisa ‘esticar-se’, ‘modificar-se’ no ensino, para que não se rompa o elo entre o povo e a língua.

Metaforicamente nossa língua é uma “maquinaria” material que por meio do professor em sala de aula, busca fortalecer-se. E cabe ao professor perceber em seus movimentos de “puxa, estica, solta” que as gramáticas que nos guiam apresentam lapsos de compreensão da mesma e que comprometem a concepção do aluno sobre. Criam paradigmas e estigmas que prejudicam a evolução da concepção do sistema normativo da gramática, desconsiderando a relevante condição socioeconômica, cultural e regional do sujeito-aluno.

Quando o poeta diz: *Um elástico assim como é a vida que nunca volta ao ponto de partida*, nos faz refletir sobre as várias evoluções por que a língua passou ao longo de milhares de anos, e que por mais registros que tenhamos sobre seus primórdios, ela já não volta para o início, está sempre em constante alteração e transformações que seguem as ações contemporâneas das sociedades e suas inter-relações, essa discussão também segue em *Qual é o problema das gramáticas normativas?*, justamente por reconhecer que ainda há muito a ser discutido entre professores e estudantes de Letras sobre a língua materna e sua influência nos processos de comunicação e interações dentro das nossas escolas e academias.

Aqui o professor Ferrarezi Jr. discute acerca dos principais problemas que interferem no ensino e nas reflexões sobre suas implicações cotidianas em salas de aula de todas as modalidades da educação, tais como: o português brasileiro, o conceito de língua distinto do conceito de cultura, as categorias gramaticais, entre outros pontos que desencadeiam sérios entraves teóricos que precisam ser resolvidos ou ao menos discutidos em nossas escolas e academias, de maneira a encontrarmos um ponto em comum de entendimento e trabalho docente, sem conceitos pré-concebidos, respeitando as culturas e

valorizando a imensidão do nosso território bem como os muitos falares da nossa gente.

E assim esta obra revela-nos uma intensa crítica sobre o ensino da gramática normativa da Língua Portuguesa na Educação Básica Brasileira. Para alguns em plena reconversão da língua em representação da identidade falante, poderá parecer ainda muito extremada, mas o autor em suas primeiras palavras já evidencia que “Uma língua é uma coisa tão complexa e volátil que qualquer obra sobre uma língua qualquer somente poderá dar conta de alguns aspectos dessa língua.”. E são tantos **Brasis** que podemos afirmar como Caetano “– Minha pátria é minha língua [...] A língua é minha pátria / E eu não tenho pátria, tenho mátria / E quero frátria.” E por esses **Brasis** é que nós professores, educados devotamente ao ensino da Língua Portuguesa, abandonamos a Língua Brasileira nos portais da escola; deixamo-la de fora e reprimimos suas manifestações nas falas de nossos alunos.

Mas a velha concepção do certo e do errado, numa visão de estranhamento à representatividade dessa pátria linguística, descobre (isso mesmo do verbo descobrir, retirar o que cobre), com clareza, as imperfeições do que não é bonito no uso da língua brasileira, ou do que é feio. Neste ponto, temos que obviamente contextualizar a visão de educandário, ainda com acentos arcaicos para essa volatilidade da língua, que não se mantendo intacta, movimentam-se para fora destas instituições, para os seus diversos lugares onde se manifesta, como prontamente coloca o Ferrarezi Jr.: “bem que a gente deveria começar a mostrar para os nossos alunos como é bonita essa nossa língua, cheia de contrastes e coisas maravilhosas para aprender a cada dia, sejam elas das formas consideradas populares, sejam elas da forma socialmente mais valorizada”. É verdade que a ‘malvada gramática’ ainda castra e algumas vezes até ridiculariza quem dela não faz uso, como que para aquele que não possui o código, a formalidade da língua culta, se o desejar, deverá então vestir-se de gorros e sinos e se apaziguar com a gramática.

Estes, caro amigo professor, amiga professora, não desejam ouvir as distinções entre o que predomina nos círculos da erudição; não se afligem, nem hesitam em evadir-se das aulas de Português pois antes não ficara claro que aprender uma nova norma linguística, não anula a sua origem, a sua identidade preenchida de seus valores culturais e sociais, mostrando que não existe uma língua maculada pela falta de sentido de seus falantes – a mácula não é mais do que essa sombra, essa pilhéria, esse arremedo, se comparada com a falsa alegria do falar bonito, que nem a própria fala consegue expressar ou descrever, dissolvendo seu sentido.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ÍNDICE REMISSIVO

C

Categoria gramatical 13, 44, 46, 47, 49, 57, 58, 59, 61, 62, 63

E

Educação básica 13, 47, 66, 68, 71, 81

Estrutura gramatical da língua 35, 47, 49, 50, 58

G

Gramática 13, 29, 30, 31, 32, 35, 37, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 85, 86, 87, 100, 102

Gramática normativa 29, 30, 32, 42, 47, 79, 80, 81, 86

L

Língua materna 13, 31, 72, 81, 86

Língua natural 31, 35, 36, 55

Língua portuguesa 30, 41, 43, 45, 46, 47, 53, 60, 66, 67, 68, 69, 76, 77, 85, 86, 87, 99, 100

P

Palavra 29, 35, 36, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 74, 75, 76, 77

Professor 13, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 41, 45, 50, 53, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 77, 79, 80, 83, 99, 100, 102

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

... UMA 'PROSA NECESSÁRIA' ...

Querido esposo e pai Celsinho,

Você sabe o quanto é difícil para nós escrever esta mensagem. Você faria isso em 5 minutos, mas, mesmo assim, viemos te agradecer. Você tem dedicado sua vida a ajudar os outros, se preocupando com a formação das pessoas, ajudando-as a mudar sua mentalidade e crescer cada vez mais.



Sabemos que não é uma tarefa fácil e que muitas vezes, você se entristece, mas seu trabalho tem gerado muitos frutos e acreditamos que esse livro continuará a contribuir nesse processo. Que **Deus** continue te dando cada vez mais sabedoria e altruísmo.

Com amor, sua família.
12 de agosto de 2022.
Alfenas-MG.

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SOBRE O AUTOR



Celso Ferrarezi Jr.

LATTES iD: <http://lattes.cnpq.br/6396955256879565>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9221-0432>

Possui Licenciatura em Letras Português/Inglês (1989), Mestrado em Linguística – Semântica (1997), Doutorado em Linguística – Semântica (1998) e pós-doutorados em (2005), pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e em (2016), pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), também em Semântica. É autor de vários livros literários e científicos, estes na área de linguagem e ensino de línguas, dentre os quais “*Semântica para a Educação Básica*” (2008); “*Introdução à Semântica de Contextos e Cenários: de la langue à la vie*” (2010); *Pedagogia do Silenciamento* (2014); *A Pesquisa em Semântica de Contextos e Cenários* (2018) e “*Gramática – Compreender e Comunicar* (2020)”. Também escreveu mais de 400 artigos científicos e de opinião publicados no Brasil e no exterior. Professor Titular no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas/UNIFAL, MG, tem experiência de ensino e de pesquisa na área de Linguística, com ênfase em Semântica, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de línguas, alfabetização, descrição linguística e teorias semânticas da linguagem. Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia/CNPq-IFRO. É líder do Grupo de Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas – GPLin, certificado pela Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL junto ao CNPq.

Contato: celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SOBRE OS COLABORADORES

Ana Christina de Sousa Damasceno (Organizadora)

LATTES iD: <http://lattes.cnpq.br/9705646502434212>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1677-3900>

Doutoranda em Ciências da Linguagem (Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP). Mestre em Letras (UESPI). Especialista em Educação Infantil (UESPI). Especialista em Gestão Municipal de Educação (UFPI). Especialista em Formação de Professores em EaD (FAESPA). Especialista em Psicopedagogia e Clínica (Instituto Dexter). Licenciada em Pedagogia (FAP/UNINASSAU) e em Letras/Português (UESPI). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia/CNPq – IFRO – Premiado pela SBPC na UFMG em 2017) e no GREPET (Grupo de Pesquisa em Inovação de Recursos Didáticos, Produtos Educacionais e Tecnológicos) do IFCE. Bolsista Capes/CNPq através do Programa de Doutorado em Ciências da Linguagem da UNICAP. Participa dos Grupos de estudos: LALFPEB (UPE) e GETE (UNICAP/UPE/UESPI). Professora Efetiva da SEMEC/Caxingó, PI. Professora do Curso de Pedagogia na FAESPA. Coordenadora do Curso de Pedagogia da FAESPA. Formadora Regional do ProAlfabetização (SEDUC/PI).

Contato: anachristinadamasceno@gmail.com

Elizângela Ataíde de Souza (Organizadora)

LATTES iD: <http://lattes.cnpq.br/0798966113973182>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5488-7108>

Possui licenciatura em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Especialista em Mídias na Educação (UNIR). Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior pela União das Escolas Superiores de Cacoal (UNESC). Professora do ensino médio no Governo do Estado de Rondônia desde 2002. Em 2014, desempenhou a função de gestora (vice-diretora) na Escola Estadual de Ensino Médio Shirlei Ceruti, em Vilhena-RO, bem como a função de coordenadora local do Enem nos anos de 2015 e 2016. Faz parte do grupo de pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia, CNPq-IFRO, linha de pesquisa Literatura e sociedade. Organizadora de projeto escolar intitulado: Revista Impressa, desenvolvido nas escolas Shirlei Ceruti (Vilhena) e Carmela Dutra (Porto Velho). Tem publicação nas seguintes obras: Almanaque de Formação Continuada do Professor, Vol. I, da Coleção Ciência Aberta, Vol. 19

(organizadora e autora). Almanaque de Formação Continuada do Professor, Vol. 2, da Coleção Ciência Aberta, Vol. 20 (autora). Participa como organizadora e autora do Almanaque de Formação Continuada do Professor, vol. I. Participa como autora do Almanaque de Formação Continuada do Professor (Vol. II e III). Participa como organizadora da obra Educação: direto ao assunto – nossas mazelas e nossas esperanças (2022). Autora de capítulo na obra Figuras e Tropos em Contextos Sociais (2022). Também participa como autora da obra “Pilares da Teoria Dialógica do Discurso: a obra de Valentin Volóchinov (da década de 1920 aos dias atuais). É integrante do Grupo de Pesquisa PDA-IFRO-CNPq.
Contato: lizsouza1972@gmail.com

Jorge Luís de Freitas Lima (Organizador)

LATTES iD: <http://lattes.cnpq.br/8848135440647626>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9381-2598>

Professor Adjunto da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, no Instituto de Natureza e Cultura – INC. Doutor (2019) e Mestre (2014) em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Licenciado em Letras: língua portuguesa e respectivas literaturas (1993) pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR/*Campus* de Rolim de Moura). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia/CNPq-IFRO – Premiado pela SBPC na UFMG em 2017). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Ensino de Línguas – CNPq-UFAM e do Grupo de Pesquisa Infâncias, Criança e Educação na Fronteira Amazônica – CNPq-UFAM. Presidente do Conselho Municipal de Educação de Benjamin Constant – AM. Desenvolve pesquisas nas áreas de formação de professores e de processos socioculturais em região de fronteira. Coautor da obra Gramática – compreender & comunicar (2020). de fronteira. Coordenador do Projeto de Pesquisa sobre Práticas Pedagógicas de Professores Indígenas – PAINTER/FAPEAM e do Projeto de Pesquisa sobre a Inclusão de Alunos Indígenas pela Linguagem – HUMANITAS/FAPEAM. Coautor da obra Gramática – compreender & comunicar (2020) e da obra Figuras e Tropos em Contextos Sociais (2022). Participa como organizador e autor do Almanaque de formação Continuada do Professor (vol. I e II) com terceiro volume em produção e como organizador na obra Educação Direto ao Assunto – nossas mazelas e nossas esperanças (2022). Autor de capítulos nas obras Transbordando Fronteiras: *lenguages desde el entrelugar; resistencia y pluralidade em los Brasiles* (2020). Ensinando Espanhol no Amazonas: experimentando, integrando e resistindo (2021) e na obra Ensino de Graduação em tempos de pandemia: experiências e oportunidades para uma educação tecnológica na Universidade Federal do Amazonas (2021). Organizador e autor da obra Vivências PIBID: atividades desenvolvidas pelo subprojeto

de Língua Portuguesa em Benjamin Constant – AM (2021). É Acadêmico e Titular da Cadeira Perpétua de nº 125 da Academia de Letras e Culturas da Amazônia – ALCAMA.

Contato: jorgefreitas@ufam.edu.br

Nair Ferreira Gurgel do Amaral (Prefácio)

LATTES iD: <http://lattes.cnpq.br/3810875108644681>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9253-4664>

Licenciatura em Letras Português/Inglês (1987). Possui Mestrado em Linguística (Área de Concentração em Análise do Discurso) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP 1996) e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa (Área de Concentração em Análise do Discurso) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Araraquara 2002). cursou o Pós-doutorado na Faculdade de Educação (UNICAMP 2011). Atualmente é professora Titular (aposentada) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Tem experiência na área de Letras com ênfase em Pluralidade Cultural e Linguagem, Análise do Discurso, Leitura e Produção de Textos. Atua nas seguintes áreas: aquisição da linguagem, alfabetização, letramento, leitura, análise do discurso e pluralidade cultural. Já publicou e organizou vários livros, além de artigos nas áreas respectivas de Educação e Letras.

Contato: nairgurgel@uol.com.br

Nara Dantas de Azevêdo (Organizadora)

LATTES iD: <http://lattes.cnpq.br/9129897670065180>

ORCID iD: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-3563-3487>

Licenciada em Letras Inglês/Português – UNEB, Campus VI. Licenciada em Letras – Espanhol/Português – Universidade Cruzeiro do Sul – São Paulo. Graduada em Gestão da Tecnologia da Informação – Universidade Cruzeiro do Sul – São Paulo. Graduada em Gestão de Marketing – Universidade Cruzeiro do Sul – São Paulo. Especialista em Língua, Linguística e Literaturas – FACIBA – Bahia. Especialista em Coordenação Pedagógica – UFBA-Bahia. Especialista em Metodologia de Ensino para Educação Profissional – UNEB – BA. Especialista em Docência para a Profissional e Tecnológica – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. Coautora da obra Gramática – compreender & comunicar (2020). Coautora da obra Figuras e Tropos em Contextos Sociais (2022). Participa como organizadora e autora do Almanaque de Formação Continuada do Professor, Vol. I. Participa como organizadora do Almanaque de Formação Continuada do Professor (Vol. II e III). Faz parte do Grupo de Pesquisa PDA-IFRO-CNPq. Docente no Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (CETEP do Sertão Produtivo) Caetitê-BA (Secretaria de Educação do Estado da Bahia – NTE-13). Contato: narazevedo@gmail.com

Sérgio Nunes de Jesus (Coordenador)LATTES iD: <https://lattes.cnpq.br/9648583745536616>ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X>

Licenciado em Letras Português-Inglês (1997). Mestre em Linguística (2008). Doutor em Ciências da Educação (2010). Pós-doutor em Ciências da Educação (2015). Cursa Doutorado em Ciências da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Foi professor visitante na York University, Toronto-Canadá, 2019. Atualmente lidera o Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (GP PDA)/ CNPq-IFRO. Faz parte dos Grupos de Pesquisas GP Lin/UNIFAL-MG e Discurso, Sujeito e Sociedade/UNICAP-PE. Pesquisador Associado ao Projeto PAINTER-FAPEAM, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM, ICN, Benjamim Constant-AM). Autor das obras: *Português instrumental* (2013) – *Ler e gostar de ler: isso é coisa que se aprende* (2016) – *Análise do Discurso Francesa: afinidades epistêmicas franco-brasileiras*, V. 1 e 2 (2016-2018) – *Coleção ciência aberta*, Vol. 1-22 (2011-2022) – *Povos e comunidades tradicionais*, V. 1 e 2 (2017-2019) – *Gramática: compreender & comunicar* (2020). Tem experiências de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Estudos da Linguagem; Educação; Gênero; Povos e Comunidades Tradicionais. Pesquisador, escritor, músico e poeta.

Contatos: canibalsergio@outlook.com – sergio.nunes@ifro.edu.br**Tommaso Raso (Introdução)**LATTES iD: <http://lattes.cnpq.br/1732201620407302>ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3446-313X>

É professor Titular de Linguística na UFMG, onde coordena o Laboratório de Estudos Empíricos e Experimentais da Linguagem (LEEL). Foi Professor Associado de Linguística Italiana, na Universidade de Veneza e *Teaching Associate*, na Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA). No Brasil tem trabalhado principalmente com linguística de *corpus* e análise pragmática da fala espontânea. Entre as principais publicações sobre esse tópico, o *corpus C-ORAL-BRASIL* (publicado com Heliana Mello pela Editora UFMG) e a organização de dois volumes para a Editora John Benjamins. Organiza, junto com Celso Ferrarezi Junior, a série *Linguística para o ensino superior*, da Editora Parábola.

Contato: tommaso.raso@gmail.com

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Versão final

Versão final

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SOBRE O LIVRO

Tiragem: 1000

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5/11,5/13/16/18

Arial 8/8,5

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)