



*Ciências da linguagem
e didática das línguas*

Véronique Braun Dahlet
(Coordenadora)

HUMANITAS

 FAPESP

© Copyright 2011 dos autores

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

C511 Ciências da linguagem e didática das línguas / coordenadora
Véronique Braun Dahlet. — São Paulo : Humanitas :
FAPESP, 2011.

394p.

ISBN 978-85-7732-165-0

1. Linguagem. 2. Línguas - ensino. 3. Aprendizagem. 4. Ciências da linguagem. 5. Plurilinguismo. I. Dahlet, Véronique Braun.

CDD 410

SERVIÇO DE EDITORAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO

3091-2920/4593

editoraflech@usp.br

Coordenação Editorial

M^{te} Helena G. Rodrigues – MTb n. 28.840

Projeto Gráfico e Diagramação

Marcos Eriverton Vieira

Capa

Michelle Odete dos Santos

Revisão

Véronique Braun Dahlet e Carolina Aidinis

Sumário

APRESENTAÇÃO

Véronique Braun Dahlet	11
------------------------------	----

INTRODUÇÃO

Conhecimento e relações entre diferentes tradições intelectuais e linguísticas	
Eni Puccinelli Orlandi	17

PARTE I – Apropriação dos discursos

CAPÍTULO 1 – ANÁLISE DE DISCURSOS SOCIAIS

A apropriação dos discursos sociais: a práxis enunciativa	
José Luiz Fiorin	35
A construção de “vozes” reveladoras de uma dada sociedade e de suas práticas discursivas	
Ida Lucia Machado	47
Um saboroso diálogo entre a floresta Amazônica e Paris	
Beth Brait	59

Représentations et formations du sens dans les discours d'intolérance et de préjugé	
Diana Luz Pessoa de Barros	71

CAPÍTULO 2 – DISCURSOS E SOCIALIZAÇÃO

A gente tem dificuldade em dizer aquilo que faz	
Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva	89
Enseigner les langues en “milieu difficile”: une mise à l'épreuve des compétences des professeurs et de la sociabilité des élèves	
Daniel Faïta	99
L'émergence des normes endogènes: pour une véritable socialisation du locuteur francophone	
Pierre Dumont	125
Investissements identitaires et éducation mixilingue	
Patrick Dahlet	135

CAPÍTULO 3 – O SENTIDO: ENUNCIÇÃO, DENOMINAÇÃO, ARGUMENTAÇÃO

Points de vue et postures énonciatives dans la production, la circulation et les altérations du sens	
Alain Rabatel	151
Du sens tel qu'il s'inscrit dans l'acte de nommer	
Sophie Moirand	165
Pour une approche intégrée du champ de l'argumentation: Etat de la question et questions controversées	
Christian Plantin	181

PARTE II – Didática das línguas

CAPÍTULO 4 – RETORNO À DISCIPLINA

La didactique des langues-cultures en France: Entre maturité disciplinaire et dépendances multiples	
Christian Puren	213

Os campos da linguística teórica, da linguística aplicada e do ensino-aprendizagem de línguas no Brasil	
José Carlos C. da Cunha, Myriam Crestian Cunha	227

Pour que vive l'enseignement des langues!	
Dario Pagel	247

CAPÍTULO 5 – GRAMÁTICA E ENSINO/APRENDIZAGEM: COMO E PORQUÊ

Gramática e ensino: de quando facilitar complica	
Maria Helena de Moura Neves	259

Grammaires et variations en langue	
Véronique Braun Dahlet	285

Gramática na Escola: de que se trata, afinal?	
Sírio Possenti	297

L'apprentissage autour de la grammaire	
Rémy Porquier	307

CAPÍTULO 6 – LÍNGUAS DE ESPECIALIZAÇÃO: TRAÇOS E FINALIDADES

Du tournant discursif des années 1980 à la part culturelle du langage au travail: contribution à l'histoire du "français instrumental"	
Sophie Moirand	323

Ainda há lugar para o francês instrumental no século XXI?	
Cristina Casadei Pietraróia	339

Redynamiser les cours de lecture-compréhension à l'université. Quels moyens?	
Estela Klett	351

CONCLUSÃO

Science du langage et didactique des langues: inconsistances et rapprochements	
Patrick Dahlet	363

Gramática na escola: de que se trata, afinal?

Sírio Possenti
Unicamp
CNPq

Resumo: O texto não fará a apresentação detalhada de alguma proposta de ensino de gramática na escola. Apontará um pequeno conjunto de problemas fundamentais, com o objetivo de eliminar equívocos, infelizmente ainda correntes, relativos à concepção de gramática. Em seguida, proporá a tese segundo a qual o ensino de gramática deve concentrar-se em um pequeno conjunto de fatos, considerados bastante relevantes, seja por se tratar de questões estruturais, seja por se tratar, simultaneamente, de tópicos gramaticais que têm laços estreitos com questões discursivas. Finalmente, exporá brevemente um caso, uma espécie de denúncia, com o objetivo de mostrar um dos aspectos mais fundamentais do atual estado da questão, que se caracteriza por concepções equivocadas de gramática.

Palavras-chave: Gramática, ensino, gramática e discurso, manuais.

Résumé: Le texte ne fait pas une présentation détaillée d'une proposition pour l'enseignement de la grammaire à l'école. Il mentionne un petit ensemble de problèmes fondamentaux, afin d'éliminer des équivoques, malheureusement encore présentes, concernant la conception de grammaire. Ensuite, il propose l'argument selon lequel l'enseignement de la grammaire devrait se concentrer sur un petit ensemble de faits, considérés très pertinents, soit parce qu'ils soulèvent des questions d'ordre structurel, soit parce qu'ils impliquent des points grammaticaux qui sont en rapport avec des questions de discours. Enfin, il décrira brièvement un cas, une sorte de dénonciation, dans le but de montrer l'un des aspects les plus fondamentaux

de l'état actuel de la question, qui se caractérise par des idées fausses sur la grammaire.

Mots-clés: Grammaire, enseignement, grammaire et discours, manuels.

Não vou discutir ou comentar – nem haveria tempo – diversas propostas de ensino de gramática, que, frequentemente, são a defesa da adoção de uma gramática ou de uma teoria gramatical específica, quase sempre a adotada pelo próprio autor. Não vou nem mesmo retomar posições pessoais anteriores, expressas em um livro¹. Farei apenas considerações genéricas, quase um depoimento, e concluirei com uma nota pessimista: de fato, pelo menos no Brasil, considerado o estado de coisas, nem se trata mais de discutir se se ensina ou não gramática na escola, mas de tentar esclarecer minimamente o que é uma gramática. E pedir que ela volte à escola com um rosto mais adequado.

1. Os equívocos

A palavra “gramática” tem diversos sentidos, que se superpõem, se afastam e se cruzam. Por isso, quando se discute ensino de gramática, a primeira tarefa deveria ser o esclarecimento dos diversos conceitos. Há pouca coisa em comum, por exemplo, entre ensinar a analisar um *corpus* segundo os princípios de uma teoria gramatical e ensinar que determinada estrutura corrente na fala informal deve ser substituída por outra em textos escritos formais (com fundamento mais ou menos explícito em dados e regras). Também há pouco em comum entre programas de ensino baseados em treinamento “estrutural” (com exercícios repetitivos), e práticas de escrita e de reescrita e de exposição a textos diversos, de diversas fontes e de diversas épocas, a respeito dos quais se farão comentários que explicitam, entre outras características, determinadas propriedades “formais”, e seus efeitos. Enfim, não há nada em comum entre ensinar, por exemplo, gramática gerativa ou funcional e ensinar regras de concordância ou de regência com base em comandos de tipo “a forma correta é *ele interveio* e não *ele interviu*” e “este é um erro de regência” ou de “colocação de pronome”.

Há ainda outros equívocos a serem desfeitos. Enumero apenas alguns:

¹ *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

Já é tempo de superar o atual estágio de ingenuidade teórica, cujo efeito principal é não separar adequadamente questões estruturais e questões sociais ou “estéticas”. Misturam-se, por exemplo, questões de gosto (de quem?) com questões de derivação (em comentários sobre a formação de neologismos, por exemplo). Também não se poderia mais confundir, entre outros casos, regras de concordância ou de emprego de construções mais raras, que “cujo” ilustra bem, com indicações para eliminar ambiguidades e evitar regionalismos, palavrões e cocofonias. Em suma, questões estruturais deveriam ser percebidas como radicalmente diferentes das questões políticas, culturais e quase morais.

Já é tempo, também, e talvez esta seja a questão mais crucial, de se pular a suposição de que gramáticas equivalem aos manuais de redação, de listas de erros e suas soluções, de esclarecimento das dúvidas mais correntes (algumas delas alçadas a problemas graves, quando são questões irrelevantes, como as discussões sobre “em domicílio” ou “a domicílio”).

A circulação de tais manuais (e de sua adoção como guias escolares) produz o efeito de fazer pensar que há soluções únicas e definitivas, que a língua é monolítica, e por isso não cabe considerar certas distinções, nem mesmo as mais sólidas, como as que derivam da fala e da escrita. Pelo menos para os profissionais (professores, jornalistas...), deveria ser claro que gramáticas diversas defendem soluções diversas (assim como ocorre em história ou em economia), e que, portanto, não podem ser reduzidas a manuais de “etiqueta” ou de “primeiros socorros”.

A implicação disso é que cultura gramatical exige capacidade de análise e de comparação, tanto em relação aos dados quanto em relação aos princípios teóricos e metodológicos. Não basta o conhecimento de listas de construções certas e erradas, relativamente úteis, até, para o trabalho dos revisores profissionais, mas que não podem eliminar as análises de fatos da língua nem servir de instrumento pedagógico.

Outra faceta das posições ingênuas que já poderia ter desaparecido – ou que precisa desaparecer urgentemente, já que depende apenas de informação – diz respeito à velocidade de aprendizagem, por parte de alunos provindos de classes sociais diferentes, das “boas” regras de gramática. Já se sabe o suficiente sobre aquisição de linguagem e sobre a relevância dos fatores culturais (de atitude) no desempenho linguístico, para que a escola não diga mais “ensina-se, mas eles não aprendem”, “eles são descuidados,

relapsos” – declarações que circulam livremente também na mídia, especialmente quando se comenta o desempenho escolar em provas nacionais ou internacionais.

A meu ver, é absolutamente necessário separar as atividades de “correção” e as de análise de fatos da língua. Aquelas serão baseadas em *práticas de escrita e reescrita* dos textos dos próprios alunos, e fundadas, antes de mais nada, em um saber prático do professor (que precisa, para tanto, dominar a escrita), e nos comentários aos textos “clássicos”, que devem considerar também questões estruturais, com o que se aprenderia mais ou menos “naturalmente” uma doutrina implícita sobre a história das formas ditas corretas e, conseqüentemente, sobre mudanças linguísticas. As atividades de análise de fatos da língua, cujo objetivo é levar os alunos a perceber aspectos que fazem com que uma língua seja uma língua específica, deveriam considerar prioritárias a capacidade de observação minuciosa (uma atitude copernicana, diria) e a percepção dos efeitos (sociais, estilísticos etc.) do emprego de certas formas – se comparadas com outras. No que segue, vou enfatizar o segundo tipo de atividade.

2. Teses para o ensino de gramática

São três as teses que defendo sobre “gramática e ensino”:

a) a escola não precisa assumir uma posição definida no que se refere às diversas teorias gramaticais (o mesmo vale para as textuais, discursivas e literárias etc.) que circulam entre os estudiosos da língua.

Não há nenhuma razão para que o ensino fundamental seja estruturalista, gerativista ou funcionalista. Mas, evidentemente, também não há nenhuma razão para continuar seguindo Deonísio de Trácia! O ensino de gramática deve permitir que os alunos percebam claramente dois fatos 1) que as línguas têm algum tipo (bastante severo) de organização interna, que, ao mesmo tempo, não é estanque nem definitiva (certas estruturas variam e mudam e tais mudanças e variações não são aleatórias); 2) que, deste ponto de vista, uma língua pode ser tomada como objeto de conhecimento de tipo científico, ou seja, pode ser considerada “em si”, e não apenas como meio (de comunicação, de expressão do pensamento, de exercício de poder...).

Para que esta tarefa seja bem sucedida, não é necessário pretender dar conta de toda a língua – fazer uma gramática total! Talvez seja até melhor destacar algumas questões, com base em dois critérios, aparentemente contraditórios: 1) dados de relativa complexidade, mas de “fácil” solução, isto é, que podem ser bem ordenados e cujas regras se tornem bastante visíveis por meio de boa e coerente observação; 2) dados que exibam problemas, ou seja, que podem ser bem organizados, mas cuja solução não é evidente. Lembre-se que, em todos os campos científicos, muitos problemas não estão resolvidos. Um velho adágio diz que o que importa não são as respostas, mas as perguntas. Para a formação de um espírito de investigação, função importante das aulas de gramática, estas são de fato mais importantes do que aquelas.

Neste sentido, bons materiais de análise são os *estrangeirismos*, cuja adaptação às regras do português (fonológicas e morfológicas) exhibe traços estruturais da língua; os *neologismos*, pelas mesmas razões (pode-se gostar ou não de palavras como “alavancar” ou “descatracalização”, mas não há dúvida de que casos como esses permitem ver regras da língua funcionando); o chamado gerundismo, que, adequadamente analisado, permite desenvolver a capacidade de organização de dados que, por sua vez, revelam traços da sintaxe do português.

b) questões “estruturais” devem ser abordadas preferencialmente de forma “intuitiva”, com o objetivo básico de aprender a observar e a descrever determinados aspectos das línguas.

O que quero dizer é que não é necessário seguir estritamente uma teoria linguística para produzir boas análises, nesse nível. Esta é uma atitude mais característica da pós-graduação, mas que pode ser desenvolvida já na graduação; não sei se seria adequado apostar nela no ensino fundamental...

Exemplos interessantes são “trabalhos” de produção e de análise de paráfrases, de formação de palavras (neologismos e estrangeirismos são ótimos materiais, como mencionei acima), análise de “erros”, que aparecem nos textos dos alunos, mas também em “placas” (a questão quase se tornou uma obsessão “nacional” – até se legisla sobre elas). A análise de diversos tipos de erro de grafia, tentando compreender o que os provoca, é uma experiência excelente, porque ela teria o efeito de afastar análises apressadas que logo encontram um problema neurológico subjacente (a dislexia

está se tornando um traço constitutivo dos brasileiros jovens...). Fazer análises intuitivas bastante explícitas de “enunciados” ambíguos (*quem conhece Maria Maffei não troca mais de roupa*) ou construídos sobre outros enunciados (nomes de restaurantes² como *Maria vai com as ostras, Umás e ostras, Ostradamus*), de charadas e de piadas “linguísticas” é o tipo de trabalho que, ao mesmo tempo, aguça a capacidade de observação e talvez faça com que as aulas sejam mais agradáveis, o que não deve ser totalmente desprezado.

c) deve-se dar destaque a determinados aspectos da estrutura da língua, como os artigos definidos, as nominalizações, as orações adjetivas, as marcas de pressuposição, certas conjunções, os processos de negação, os de citação etc., pelo papel crucial que têm em relação aos aspectos mais ricos – os menos diretamente informacionais! – dos textos.

Em vez de tratar do uso e da função dos artigos definidos com exemplos como “O menino leu o livro”, pode-se fazê-lo a partir de enunciados jornalísticos, analisando casos como “O sucesso / o fracasso do governo”, “As manifestações dos operários / fazendeiros”, “A degradação do partido / da ética”, que permitiriam compreender a razão pela qual se trata de objetos “definidos”.

Em geral, isso quererá dizer ‘já mencionados’, ‘já conhecidos’, quando não se tratar de um golpe retórico, visando a veicular como objetiva uma informação no mínimo discutível. Até porque o que um jornal trata como sucesso outro poderá tratar como fracasso, e o que um tratará como manifestação, outro tratará como baderna (ou tratará como manifestação a baderna dos fazendeiros e como baderna a manifestação dos operários). Dizer “a degradação de...” é aceitar que houve degradação, que os partidos e/ou a ética se degradaram (e que se explore a relação verbo / nome). Seria uma pena, a perda de uma excelente ocasião para explicitar um pequeno conjunto de questões diversas, mas estreitamente relacionadas (gramaticais, retóricas, ideológicas), se só se pedisse aos alunos que sublinhassem o sufixo..

3. Um exemplo

Para concluir, gostaria de denunciar (acho que o termo mais adequado é este) um comportamento típico, resultado do abandono das gramáticas e dicionários em favor dos manuais.

2 Em Florianópolis, Santa Catarina (cidade conhecida por sua produção de ostras).

Uma das matérias centrais da edição de uma de revista semanal tinha o título *QUER NAMORAR COMIGO?* Não deve ter ocorrido a ninguém, na redação, que poderia haver um erro de regência nesta manchete, o que deveria significar que, para muita gente que escreve profissionalmente, a regência de “namorar” já mudou.

Numa dessas aulas de português que eventualmente passaram na TV há algum tempo, um professor ensinava que se deve dizer “namorar *o/a*” e não “namorar *com*”. Acrescentou, mais ou menos maliciosamente, que “namorar *com*” significa que um casal namora na companhia de outra(s) pessoa(s).

Consultei três manuais desses de “controle de qualidade” do português: *Manual de redação e estilo* (do Estadão), de Eduardo Martins, *Não erre mais*, de Luiz Antônio Sacconi e *O português do dia-a-dia*, de Sérgio Nogueira Duarte da Silva. Todos dão a mesma lição, fornecida sem preliminares: “namorar” é verbo transitivo direto, portanto é errado dizer “namorar *com*”.

Em seguida, consultei três gramáticos (Cunha e Cintra, Cegalla e Rocha Lima) e nenhuma delas põe “namorar” na lista dos verbos com regências especiais – que, como se sabe, são listas de verbos (assistir, visar, lembrar etc.) cuja regência precisaria ser estudada na escola! Na verdade, estão em curso mudanças na regência desses verbos, e as gramáticas tentam controlá-las. Mas “namorar” não estava na lista.

Fui depois a dicionários. O *Aurélio* anota a regência direta do verbo e dá abonações, mas também anota que é transitivo *indireto*, e cita um escritor que o usou assim (Bernardo Élis). O dicionário eletrônico *Houaiss* também indica as duas regências e fornece exemplos, que não são de escritores. *Caldas Aulete* informa que “no Brasil setentrional, usa-se regido de *com*: Está namorando com ela” (o Word sublinha esta frase, o que indica que a considera “errada” – e que segue os manuais!!)

A escola e outras instituições – editoras, jornais etc. – “precisam” ou pensam que precisam uniformizar a língua. As gramáticas e dicionários não são “instituições” revolucionárias. Pelo contrário. Por exemplo, não são ensinam que “obedecer” é um verbo transitivo indireto (curiosamente, Eduardo Carlos Pereira anota que antigamente era também direto e que *ainda admite passiva*, o que são os de regência direta fazem), como seus exemplos também são “educativos”, do tipo *devemos obedecer às ordens*.

Mas observe-se que, mesmo sendo conservadores, gramáticos e dicionaristas não são fornecedores de receitas. Eles sabem, porque de fato

as estudam, que as línguas não são uniformes. E como suas fontes são escritores, esbarram na diversidade de uso. Já a função dos manuais não é explicar uma língua, é ser ferramenta de trabalho em uma instituição (como um jornal).

Ocorreu-me acrescentar mais dados aos acima mencionados. Indo ao Google, vi que fornece numerosos exemplos das duas regências de “namorar”, a direta e a indireta. E estes dados revelam que há uma distribuição bastante regular, fato que deveria chamar a atenção de quem se interessa de fato pela língua: quando “namorar” significa ‘ter um relacionamento amoroso’, o verbo aceita, no uso, duas regências: “namorar *o/a*” e “namorar *com o/a*”. Mas, quando significa ‘estar interessado, cobiçar’, a regência é sempre e apenas a direta. Simplesmente, ninguém diz “estou namorando *com* um carro”, ou “*com* uma bolsa que vi na loja”, ou “*com* um disco” ou “*com* um livro”. Nesses casos, sempre se diz “namorar *o/a*”.

No Google, encontram-se construções como “namorar *o horizonte, ... o futuro, ... o tambor, ... o catálogo, ... a lua, ... a vida*”, mas também *o Kiko, ... a filha dela, ... o pai*”. Por outro lado, estão lá construções como “namorar *com uma pessoa, ... com alguém, ... com uma menina, ... com um evangélico, ... com um obreiro, ... com virgens, ... com pobres, ... com norte-americanos*”.

O caso é um excelente exemplo de um fenômeno relativamente comum nas línguas: uma diferença de sentido é frequentemente marcada na estrutura da língua, seja no léxico, seja na morfologia, seja na sintaxe. No caso em questão, a diferença marca-se na sintaxe. Dado que o verbo *namorar* tem dois sentidos básicos, pelo menos em um deles a regência é fixa (*namorar o/a*). No outro caso, ela flutua, varia. Mas esta diferença nunca é anotada nos manuais. E nunca “vale” na escola. O que quer dizer que a escola não ensina gramática, mas receitas.

Diante desse desvio cotidiano na direção dos manuais de “receitas”, talvez se devesse reivindicar que a leitura e análise de gramáticas passasse a ser obrigatório na escola brasileira. A escola ficaria sabendo, finalmente, o que é uma gramática, mesmo se só a tradicional.

Sírio Possenti é licenciado em Filosofia e tem mestrado e doutorado em Linguística. É professor livre-docente (Análise do Discurso) no Departamento de Lin-

guística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Estuda humor. Tem interesse nos discursos jornalístico e publicitário. Dedicou-se basicamente ao estudo de textos breves, especialmente de piadas, pequenas frases e fórmulas. Publicou *Discurso, estilo e subjetividade* (S. Paulo: Martins Fontes), *Os humores da língua* e *Por que (não) ensinar gramática na escola* (Campinas: Mercado de Letras), *Os limites do discurso* e *Questões para analistas do discurso* (São Paulo: Parábola) e *Humor, língua e discurso*. (São Paulo: Contexto). Traduziu *Gênese dos discursos*, de Dominique Maingueneau (São Paulo: Parábola)