

CRIATIVIDADE E GRAMÁTICA

375.136.9(81.61)
S239c
e.2
1991

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO — SÃO PAULO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

GOVERNADOR: LUIZ ANTONIO FLEURY FILHO
Secretário: Fernando Gomes de Moraes
Coordenadora: Eny Marisa Maia

CRIATIVIDADE E GRAMÁTICA

Autor:
Carlos Franchi

DEDALUS - Acervo - FE

375.136.9(81.61) Criatividade e gramática /
S239c
e.2
199



20500041485

32569

SÃO PAULO
1991



CENP 317

1ª Edição: 1987

© Copyright: 1988

1ª reimpressão: 1988

2ª reimpressão: 1988

3ª reimpressão: 1991

Aquisição	Doação
Origem	
Solicitante	
Data	29/03/95
N.º de Chamada	375 136.9(81.61) 5239 c 1991 2.2

372(81.61)

Publicação amparada pela Lei 5.988, de 14 de dezembro de 1973.

Distribuição gratuita

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de S241c Estudos e Normas Pedagógicas. **Criatividade e gramática.** São Paulo: SE/CENP, 1991. 39p.

1. Língua Portuguesa I. Título.

CENP 317

CDU 806.90(81)

Serviço de Documentação e Publicações

Apoio técnico: Maria Aparecida Neves

Impresso: República Federativa do Brasil
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO — SÃO PAULO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS
Rua João Ramalho, 1.546
05008 — São Paulo — SP
Telefone 864-5700

SUMARIO

APRESENTAÇÃO	5
CRIATIVIDADE E GRAMÁTICA	7
1 ALGUMAS NOTAS SOBRE CRIATIVIDADE	9
2 O QUE SE FAZ, QUANDO SE FAZ GRAMÁTICA COMO SE FAZ	15
3 INDICAÇÕES PARA UMA RENOVAÇÃO DOS ESTUDOS GRAMATICAIIS	27
4 UM RESUMO, À MODA DE CONCLUSÃO	39

APRESENTAÇÃO

Criatividade e Gramática é um texto inédito de Carlos Franchi que, entre as atividades didáticas no ensino médio, foi professor efetivo de Português e Latim na rede estadual de ensino, durante muito tempo e, entre as atividades didáticas no ensino superior, foi Professor Auxiliar, Professor Assistente-Mestre e Professor Doutor junto ao Departamento de Lingüística da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Assessorou também a Equipe Técnica de Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas na elaboração da Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1.º grau.

Este texto explicita e desenvolve questões lingüísticas que o professor de língua materna não pode deixar de considerar e apresenta o trabalho gramatical articulado com a produção e interpretação de textos.

Compreende três itens fundamentais:

- **Algumas notas sobre criatividade** em que a idéia de criatividade é discutida, não se vinculando necessariamente à de comportamento divergente e considerando a possibilidade de se ser criativo mesmo quando sujeito a regras;
- **O que se faz quando se faz gramática como se faz** analisa a atividade gramatical nas escolas e considera os critérios lingüísticos em que se apóia a gramática tradicional, valorizando positivamente as intuições que ela contém;
- **Indicações para uma renovação dos estudos gramaticais** distingue os três tipos de atividades – lingüística, epilingüística e metalingüística – necessariamente presentes no estudo de qualquer língua e mostra como o estudo da gramática deve ser precedido de operações contínuas sobre a própria língua.

A leitura deste texto possibilita ao professor de língua materna aprofundar e compreender melhor o enfoque da Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1.º grau, divulgada pela SE/CENP.

CRIATIVIDADE E GRAMÁTICA¹

Tem sido um lugar comum entre professores, educadores e mesmo estudiosos da linguagem uma atitude negativa em relação à gramática. Há razões para isso. Entre elas: a crítica correta à insuficiência das noções e procedimentos da gramática tradicional; a inadequação dos métodos de "ensino" da gramática; o fato de que essa gramática não é relacionada a um melhor entendimento dos processos de produção e compreensão de textos; o esquecimento da oralidade; o normativismo renitente, etc. Essa crítica, porém, por mais perspicaz e correta que seja, não é acompanhada de uma reflexão amadurecida e bem informada: nem basta para instruir a substituição dos quadros teóricos que serviram à tradição gramatical, nem permite elaborar uma nova mediação entre a teoria lingüística e a prática pedagógica. Não se renova, assim, a concepção de gramática. A consequência não pode deixar de ser ou a rejeição do estudo gramatical ou a inconseqüência de uma prática "envergonhada" dos mesmos exercícios antigos sob outras capas.

Mas a razão mais invocada para essa rejeição da gramática é que, mesmo assumindo uma postura descritiva mais moderna, ela sempre resultará de uma redução metodológica que a torna estanque e restritiva. É no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora. De fato, dizem, a criatividade é fruto de um comportamento original e assistemático, realimentado a cada momento em cada circunstância da ação humana; a gramática, ao contrário, seria um trabalho de "arquivamento", de assujeitamento dessa liberdade a certos parâmetros teóricos e formais.

Há uma parte de verdade em tudo isso. Também, ainda mais, meias-verdades. E como meias-verdades, mais desorientam que estimulam. Talvez por isso mesmo, eu tenho assistido, desde meus tempos de professor secundário, a uma certa involução na eficiência das estratégias pedagógicas destinadas a criar condições de um comportamento criativo na linguagem.

Outras razões, relacionadas à organização do sistema de ensino², também contribuíram para que a criatividade se refugiasse em alguns poucos exercícios de redação. No panorama escolar brasileiro, isso é praticamente nada, sobretudo quando se nota que a "redação" não é tomada como estratégia para o desenvolvimento da capacidade de produção de textos, mas como instrumento de avaliação de questões normativas e de ortografia. Restam sempre algumas menções a aspectos da linguagem figurada, como se nela se esgotasse o que existe de criativo na linguagem.

Ao lado, embarcando em uma duvidosa pedagogia, que apregoa a anulação do papel do professor e desconfia de todo método e de toda interferência, alguns acreditaram (e acreditam) em um "espontaneísmo" radical. Como se a criatividade só fosse possível numa brotação em campo virgem e não tocado, cada um consigo mesmo, "expressando-se livremente". O trabalho do professor se resumiria a uma colheita de flores: a louvação dos achados surpreendentes (talvez só para ele) do que foi saindo por se deixar sair.

Pior, eu vi. Acreditou-se que a criatividade estava só em outro lugar que não a linguagem verbal. Nas manifestações gestuais, na expressão corporal, no desenho livre, etc. Aceitou-se por co-modismo e muito sem refletir que a língua e a gramática fossem mesmo um lugar de opressão e regra, talvez estimulados pe-

(1) Circulou mimeografado um trabalho meu, com esse mesmo título – "Criatividade e Gramática". Esta versão é uma reconstrução inteira desse artigo. Primeiro, porque ele estava mal construído e cheio de inadequações. Segundo, porque não respondia a seus propósitos, pelo tom acadêmico e pelas inúmeras citações e estudos de autores. Nesta versão, limpo as citações, corto os jargões da lingüística e mantenho, quanto possível, um estilo intuitivo e não técnico. Quero ser lido por aqueles a quem dedico este artigo: os professores que ainda insistem em ser professores, apesar de tudo. Os lingüistas me desculparão a falta de rigor e de "modernidade". Isso, posso tentar fazer em outro lugar.

(2) Aos professores não deve ser creditado o débito inteiro da desinformação. Lecionam em um regime de trabalho injusto e a baixíssimos salários: não lhes dão condições e tempo de preparo de suas aulas e de um estudo sistemático. Todos, mesmo os que se esforçam por organizá-los, sabem que não bastam cursinhos intensivos de reciclagem. Culpa igual ou maior cabe às "faculdades de letras", seus currículos, programas e duvidosa qualidade docente. Resguardem-se as pouquíssimas exceções.

la equivocada e infeliz atribuição de uma coloração "fascista" às línguas naturais, enquanto sistema de regras³.

Colocou-se sob suspeita todo esforço de sistematização (tradicional, por tradicional; da lingüística, por não entenderem seus propósitos). Caiu-se na improvisação dos manuais que (salvo raríssimas exceções) causam maior dano aos estudos da linguagem que os compêndios antigos. Atividades de linguagem reduzidas ao preenchimento de espaços em branco, a reprodução mecânica de "modelos", a interpretação de passagens de texto pela escolha entre alternativas triviais, informações gramaticais físgadas aqui e ali, tudo está bem "sincronizado" para a satisfação dos editores e dos professores que já não precisam pensar, nem ensinar a pensar. Quanto á gramática, uma tal de gramática assistemática: há certamente uma contradição nos termos.

Outra saída fácil: o futurismo. O futurismo pede socorro a noções e conceitos mal assimilados de um determinado quadro teórico da lingüística contemporânea, para suprir de novidades o vazio deixado pela falta de condições para uma reflexão mais séria. É um terrorismo contra o passado: buscam-se idéias inéditas, teorias nunca vistas, técnicas ultramodernas, cada um com a sua, em uma atividade furiosa e inconseqüente. Nessa ansiedade, os conceitos nem chegam a constituir-se e já se distribuem para o consumo drogado do modismo intelectual. Assim, no mesmo embrulho textual, podem encontrar-se a "dupla articulação" de Martinet, "função poética" de Jakobson, as "figuras e funções" de Hjelmslev, as "isotopias" de Greimas, tagmemas, semantemas, literaturemas, códigos e canais, chegando enfim à "competência" de Chomsky que acaba reduzindo-se a algumas arborescências e diagramas. As mediações entre uma boa teoria lingüística e a prática pedagógica já são tão difíceis de estabelecer (porque são atividades de propósitos radicalmente diferentes)! Que dizer dessa lingüística de retalhos?

Por isso, neste artigo, quero fazer um pouco a reavaliação dessas atitudes, preocupando-me, limitadamente, com as relações entre a gramática e a criatividade. Num primeiro momento, tratarei de rever a noção de criatividade; limitar-me-ei a uma rememoração do momento teórico em que o comportamento criativo se tornou o objetivo didático por excelência (pelo menos nas introduções dos "planejamentos curriculares"). Num segundo momento, recolocarei as críticas à concepção de gramática que ainda fundamenta a atividade sobre a linguagem nas escolas, sobretudo em relação ao tema da criatividade na linguagem. Finalmente, indicarei algumas possibilidades de renovação do ensino gramatical. Também não poderei estender-me muito a respeito da construção da gramática, ficando em questões programáticas e gerais.

Preciso, porém, fazer uma advertência para evitar um grande mal-entendido. Vou examinar aqui um pequeno aspecto do que devam ser as atividades de linguagem na escola: os relativos à matéria gramatical. Há muita coisa mais por fazer, certamente tão ou mais importante, envolvendo outros aspectos da produção e compreensão do texto, o desenvolvimento da interação social na oralidade, o conhecimento e representação da realidade, a eliminação de preconceitos e discriminações sociais na linguagem. Parece-me, porém, oportuno recolocar, dentre as estratégias possíveis para o desenvolvimento da linguagem dos alunos, algumas que incidem sobre as estruturas gramaticais. Só isso.

(3) Aludo a R. Barthes (e reprodutores) cujas afirmações sobre lingüística e linguagem não resistem a uma crítica séria e criteriosa.

1 ALGUMAS NOTAS SOBRE CRIATIVIDADE

Muitas vezes se tem vinculado criatividade à originalidade, à ruptura de padrões, ao estabelecimento de novos e surpreendentes sistemas de referência. De um certo modo, supõe-se que a criatividade repousa sobretudo sobre as manifestações não sujeitas a regras ou ao estabelecimento de regras pessoais e próprias de manifestação. O comportamento divergente não deixa de ser um comportamento criativo, mas a redução de um ao outro, sem mais, não somente limita a noção de criatividade como dificulta a ação pedagógica que se pretende criativa. Não somente se pode falar de criatividade em inúmeras atividades sujeitas a certo tipo de regras e de princípios gerais como ainda em relação a manifestações compartilhadas e sociais.

Sem pretender fazer história, nem exaurir fontes, indicaremos algumas que mais contribuíram, na década dos cinquenta, para colocar-se o comportamento criativo como base de uma revisão curricular. São, pois, algumas notas bem localizadas em um certo período e lugar. Mas espero que elas nos ajudem a refletir mais cuidadosamente sobre criatividade, evitando-se uma visão parcial e tornando-a mais eficaz na ação pedagógica.

1.1 Já desde o início do século, educadores e filósofos da educação foram-se a pouco e pouco afastando de uma didática conteudista e informativa e de uma psicologia sensu-empirista, baseada sobretudo no dado e no transmissível, no estabelecido e na herança, para reconhecer a função ativa do pensamento (e da linguagem) e o papel da ação na construção de noções, conceitos, operações e relações estruturais. Refiro-me, por exemplo, ao progresso contínuo nessa direção das idéias de Lay, Dewey, Claparède, Kerschensteiner, que se liam em nossas escolas normais já nos anos quarenta.

Apesar de nem sempre terem superado uma noção de ação como ação física, de manipulação de aparatos e experimentação concreta, esses pensadores já nos mostram como a percepção e a representação constituem o resultado de uma atividade exploratória exterior e interior: uma atividade criadora e não meramente reprodutora, na medida em que não consiste somente em repetir e aplicar esquemas aprendidos mas em construí-los. A relação entre o sujeito e o mundo se compreende como uma relação ativa: o homem intervém espontaneamente no curso dos fenômenos, estabelece relações novas, define novos modos de estruturação do real. Não se limita, pois, a observar e a assimilar, a estar disponível para a "lição das coisas", mas a fazer delas o objeto mutável e adaptável da ação do sujeito. Sob a ação e para a ação, as coisas não são apreendidas a partir de propriedades categoriais que lhe seriam inerentes, mas pelo seu valor funcional. Como conseqüência, saber é saber de experiência, é representação de experiências, e não mera manipulação de representações simbólicas transmitidas: experimenta-se aquilo que se criou.

Já era um grande passo. A observação, embora condição de acesso ao reconhecível, não seria o fator determinante de "idéias novas": é preciso que o espírito produza um "ato criador", uma "intuição criadora", para, a partir destes, avançar para a solução de quaisquer situações-problema. Nesse contexto, porém, criatividade e ação criadora padecem de uma limitação muito séria. Trata-se ainda de uma ação exterior, em que o pensamento e a linguagem possuem um mero papel instrumental. Resultam, ainda, de inferências que associam achados da observação e "conteúdos" da consciência. Se, por um lado, a vida psíquica se descreve como um esforço ativo e expressivo, continua, por outro lado, sendo um mecanismo de conexão entre conteúdos previamente estabelecidos. Importava avançar no sentido de caracterizar a natureza do pensamento e da linguagem como o de um processo, ele mesmo ativo, de construção das noções, de ordenação e estruturação dos dados da experiência e da consciência.

Piaget iria mostrar⁴ como a relação entre as operações efetivas e as operações mentais é muito mais profunda do que consegue vislumbrar-se no dualismo psicológico da "escola ativa". De fato, em sua pers-

(4) Ainda se lê com muito proveito o estudo de Hans Aebli (Didática Psicológica, São Paulo, Editora Nacional, 1976, particularmente o capítulo II) para situar Piaget em relação ao contexto teórico anterior das várias tendências de "escola nova".

pectiva, o pensamento e a linguagem não se reduzem a um processo reflexivo sobre modelos exteriores: correspondem a esquemas de ação elaborados esforçadamente pelo próprio sujeito. O desenvolvimento do comportamento criativo assume relevância pedagógica particular. O ideal não é o aluno passivo e recorrente, mas ativo e interferente: o conhecimento tem que resultar de um processo de construção conduzido pelo próprio sujeito.

Pensamento (e linguagem) é antes de tudo uma prolongação dessa atividade que já não se exerce sobre as coisas mas sobre representações. São modos e formas de ação que se diferenciam (identificando e assimilando ao esquema os objetos que toma como elementos), que se organizam funcional e logicamente, que se refinam em um processo contínuo de composição assegurando um desenvolvimento sempre mais abrangente. No fundo não se distinguem de uma ação exterior, embora, quando esta falte, a intuição se debilite. A ação exterior do indivíduo fica como o pano de fundo dessa ação do pensamento e da linguagem em que muito pouco é pré-formação, parte é recepção e quase tudo formação e transformação.

Independentemente das diferenças mais ou menos profundas nas tendências da psicologia contemporânea, esta foi e continua sendo uma conquista definitiva. Pensamento e linguagem não são somente o instrumento de uma ação segunda e exterior. São eles mesmos formas de ação, processos criadores e constitutivos que organizam a experiência. Um processo de transformação aberto a inúmeras possibilidades de estruturação e, conseqüentemente, mecanismos eficazes de crítica e revisão, de conversão e recriação.

Essa era a grande leitura dos anos cinqüenta, em que se passou a falar mais insistentemente em uma escola voltada para a criatividade. Até em excesso.

1.2 Havia uma outra vertente de idéias, relativamente independente desse plano pedagógico mas que fazia convergir para o mesmo centro de interesse. Refiro-me à filosofia das ciências. Chegavam até nós, professores de então, os ecos de uma revolução entre cujas conseqüências está também a importância cada vez maior atribuída ao pensamento e à linguagem criadores. Uma severa crítica aos procedimentos indutivos de construção do conhecimento punha em dúvida a função vestibular, na ciência, da observação minuciosa dos fatos, do registro circunstanciado dos dados, da primazia dos resultados da experimentação.

Uma conseqüência dessa crítica foi a valorização da hipótese como elemento inicial no processo criador da prática científica. Começa-se a desconfiar de que as melhores hipóteses devessem nascer, necessariamente, de uma coleção e catalogação de dados: elas se originam, de fato, em uma reflexão prévia bastante assistemática e imaginativa e, até certo ponto, arbitrária. Percebe-se que elas dependem muito do posto de observação em que se coloca o cientista: seus propósitos e intenções, pressupostos filosóficos e ideológicos, certas circunstâncias de sua prática, sua pertinência a um determinado contexto e cultura. E se conclui que não existe um único modelo de inteligibilidade nem uma só maneira de representação dos fenômenos. Como corolário: a prática científica, seus métodos e técnicas, suas escalas e medidas, tudo se coloca igualmente sob cautelosa suspeição de um grau de arbitrariedade. Tudo é provisório, sujeito à crítica e à revisão.

Assim, ao lado da hipótese, do "ponto de vista", valorizam-se a antítese e a contraposição. A ciência já não é "a ciência do fato, mas a ciência do projeto"⁵. Enquanto projeto não se propõe somente à verificação mas também à contradita. Quando o conhecimento aparentemente se fixa e se formaliza, nada mais faz que suportar, na estabilidade e elegância dos modelos teóricos, a garantia dessa provisoriedade: um recurso auxiliar às limitações e incertezas do cientista, um pouso-paradigmático que instaura um momento de equilíbrio antes da próxima contestação.

Nesse quadro se entende por que o lema newtoniano para o trabalho científico — "não fabrico hipóteses" — foi substituído pela repetidíssima afirmação atribuída a Einstein: a ciência não é um ato de conhecimento mas, principalmente, um ato de imaginação. É esta que amplia o campo de referência para a atividade criadora do sujeito. Vê-se, enfim, que a criatividade se transforma em um elo interdisciplinar entre a ciência e a arte, entre a teoria e a poesia.

(5) Aludo, entre outros, à reflexão de Gaston Bachelard.

1.3 Reencontramo-nos, aqui, com os pontos fundamentais da reflexão que se fazia no âmbito da ciência da educação. De fato, a criação científica deve reproduzir, em um momento de rara intensidade, o processo mesmo do desenvolvimento mental do educando que opera e cria, experimenta e imagina, representa e conhece. Por um lado, essa pedagogia implica que as idéias novas se formem em um contexto vital; que se coloquem à prova, enquanto hipóteses. Implica que as significações se concebam como "pontos de vista", dependentes funcionalmente de um contexto que é menos um dado e muito mais um construído. Implica finalmente que noções, conceitos, operações, relações, valores e decisões se determinem em um processo dinâmico de ação e reação para cujos resultados não se podem limitar previamente as opções. No curso de seu desenvolvimento, quando faz e conhece, quando é artesão ou artista, o homem é quem escolhe o seu lugar de observação e progride menos sobre o feito e mais sobre o que é capaz de desfazer e refazer. Cada etapa e estágio é sempre um estado provisório.

E há outro ponto de apoio para o elogio dessa provisoriedade. Quando se reflete sobre a educação com apoio em uma antropologia social renovada, coloca-se logo em crise uma visão abrangente (mesmo que cumulativa) do universo sob um único prisma. Põe-se sob a mesma crítica um humanismo baseado em uma imagem antecipada do homem ou cidadão ideal, mesmo que esse ideal se proponha como uma instância do futuro. Nem um humanismo clássico, obtido como sublimação da história, nem um humanismo teleológico (teológico?) podem substituir a consciência de nossa plena humanidade "como condição e obrigação", como "situação e projeto". Para um homem sempre imaturo e inacabado, histórico e atravessado pela história, já não se pode pensar a educação como a transmissão de uma herança cultural, nem como a transferência de informações e conteúdos⁶. Sem recusar essa história, mas sem repetir-se e reiterar-se, o homem deve formar-se em uma contínua readaptação; quero dizer: para ser sempre um agente novo de sua própria construção, para acomodar-se em sucessivas e diferentes situações, para reinterpretá-las e reinterpretar seus problemas, para atribuir às questões novo valor e peso, para inventar soluções; para exercer, enfim, em cada momento, sua virtualidade criadora.

Criatividade é, pois, mais que um elo entre o conhecimento e a arte. Liga-os à própria vida e à ação do homem sobre o mundo. Mais que elo entre diversas atividades e projetos, é condição deles.

1.4 Foi nesse tipo de discurso que me obriguei, quando ainda professor, a repensar a criatividade. Era, de fato, um período de grande intensificação dos estudos relativos ao comportamento criativo — sua conceituação, a elaboração de instrumentos de medida, estratégias de desenvolvimento⁷. Havia, é certo, outras razões práticas para esse esforço. Sobretudo nos Estados Unidos, em que o vôo do Sputnik e o crescimento da concorrência internacional (Japão, Alemanha) criavam dúvidas a respeito de uma pretendida supremacia técnica. Investia-se na "criatividade".

De qualquer modo, sob diferentes imposições e reflexões teóricas, pôde-se reelaborar e ampliar a noção e o campo da criatividade. Vale a pena retomar em síntese alguns dos aspectos mais importantes. Em primeiro lugar, o eixo da noção de criatividade se desloca de uma avaliação mais ligada à originalidade do produto para o estudo das condições e mecanismos do processo de criação. Supõe ele a necessidade de uma contínua ampliação dos campos de referência e a permanente renovação dos meios de representação e estruturação do vivido. Pode-se fazê-lo mediante o estabelecimento de esquemas estruturais mais ricos e flexíveis, mudando-se o ponto de vista para a constituição de novos objetos e novas significações ou estendendo a novas situações, pela analogia, esquemas relacionais projetados sobre situações anteriores, ou ainda reconstruindo representações a partir da crítica.

Mais: situa-se a atividade criadora em um contexto vital e social. Ela não se manifesta somente em um ato individual, isolado. Desenvolve-se no diálogo e na contradição. Na multiplicação dos interlocutores.

(6) Lembra-me aqui uma de nossas leituras favoritas: "Educação e Vida", de Pierre Furter, publicado em Petrópolis, pela Vozes, 1966.

(7) Por exemplo, J. P. Guilford publicava seu artigo "Creativity" (em *American Psychologist*, 1950, p. 444-65); outros textos de Guilford, Harding, Lowenfeld, Moslow, Osborn, Parnes, Rogers, se reuniram posteriormente em edição de Parnes e Harding ("A source book for creative thinking", N. York: Charles Scribner's Sons, 1963); textos de Taylor, Torrance, Brogden, e ainda Guilford eram editados por Taylor encontrados depois em português em "Criatividade: progresso e potencial"; São Paulo: Ibrasa, 1976; ou, ainda, os textos de Torrance ("Criatividade", traduzido em São Paulo, Ibrasa, 1976), Bruner ("O processo de Educação"; traduzido em São Paulo, Editora Nacional, 1972), Kneller ("Arte e ciência da criatividade", traduzido em São Paulo, Ibrasa, 1960); etc.

No contraponto de um discurso que se atualiza em um contexto bem determinado. Embora no sujeito, é um processo histórico porque supõe ao mesmo tempo a exploração dos campos já cultivados e o rompimento de limites anteriormente estabelecidos. Está longe, por isso, de reduzir-se à originalidade e à divergência e, menos ainda, à singularidade de um êxtase ou de uma inspiração: é um trabalho a muitas mãos.

Não tem, enquanto processo, um domínio privilegiado: está nas artes, nas ciências, nas várias formas de representação e organização das experiências, na seleção dos materiais ou dos instrumentos adequados ao trabalho e aos propósitos que lhe atribuímos. Está onde se dão possibilidades de opção, mesmo a de optar pela opção dos outros.

Enfim: valoriza-se a função estruturante da atividade humana, a função dialética dessa atividade em um contexto histórico e social, o caráter aberto dessa atividade às opções e ao risco.

1.5 Seria bom fechar este item falando um pouco sobre a criatividade na linguagem. Como observei, e tenho feito repetir tanto⁸, a linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. Nela se reproduz, do modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas lingüísticos, as línguas naturais de que nos servimos. De fato, por um lado, na interação social que se estende pela história, é que se "dicionariza" o significado dos elementos lexicais, que as expressões se conformam a princípios e regras de construção, que se organizam os sistemas de representação de que se servem os falantes para interpretar essas expressões, que se estabelecem as coordenadas que permitem relacionar essas expressões a determinadas situações de fato. É assim a linguagem uma atividade sujeita a regras que dependem, em parte, de restrições, impostas pelo material sonoro de que se serve, em outra parte, certamente, de condições genéticas mas, no mais relevante e importante, se constituem como uma "praxis". Por outro lado, é ainda na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria desse sistema lingüístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos lingüísticos sistemáticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores. Por isso, essa atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz, ativa esquemas prévios: é, em cada momento, um trabalho de reconstrução.

Essa atividade do sujeito está assegurada em dois pólos. Em primeiro lugar, as línguas naturais não são sistemas tão sistemáticos como pensaram os estruturalistas: cada ato de fala é sempre um ato de opção sobre um feixe de possibilidades de expressão que o sujeito correlaciona às condições variáveis da produção do discurso. Em segundo lugar, as regras da linguagem não possuem, no geral, uma necessidade biológica ou lógica: sua regularidade tem um fundamento social e antropológico e a obediência a elas tem um fundamento funcional. Por isso essas regras podem ser alteradas, sobretudo quando o sujeito investe de significação recursos expressivos não necessariamente "catalogados" ou "codificados".

A teoria da gramática tem que estar, assim, atenta a essa característica aparentemente paradoxal dos processos lingüísticos. Eles parecem singulares e únicos, em cada ato de fala, não somente enquanto evento particular, mas enquanto fonte de inovação e de criação de um ponto de vista. Mas não são convencionais, no sentido de que não se convencionam a cada momento sua "gramática": também é um fato que se seguem regras. Não se pode falar, como se vem sugerindo, que a expressão e seu sentido somente se constituem em cada situação concreta de discurso: é desconhecer a história e o caráter social e antropológico das regras da linguagem. Nem se pode esperar que o cálculo das correspondências entre as expressões e seu sentido — do processo de interpretação — possa ser reduzido a procedimentos sintático-semânticos de decodificação.

Nessa perspectiva, a criatividade é sempre um atributo do comportamento verbal que não seja a fala do gramofone e do papagaio. E em vários sentidos.

— A criatividade se manifesta ainda ao nível da construção das expressões. De um modo mais radical, no fato de que é o sujeito que constrói, do modo que lhe convém, as múltiplas formas que vai compondo linearmente. Não há nada de mecânico nisso, qualquer coisa como "uma palavra puxa a outra"; ao contrá-

(8) Por exemplo, em "Linguagem — atividade constitutiva", (em almanaque, 5; São Paulo: Brasiliense) e mais recentemente na "Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa — 1.º grau" (preparada pela Equipe Técnica de Língua Portuguesa da CENP, SE, 1986).

rio, as línguas naturais oferecem inúmeros procedimentos que asseguram ao falante sua liberdade de relacionar e conectar as expressões para torná-las adequadas aos efeitos de sentido que pretende provocar. Também porque, dentre os inúmeros recursos expressivos de que dispõe, o falante seleciona um outro segundo critérios de relevância que ele mesmo estabelece na medida em que interpreta, adequadamente ou não, as condições da produção de seu discurso: como devo parecer quando falo? Para quem eu falo? Com que propósitos e intenções? O que eu posso pressupor e implicar? etc.

– A criatividade se manifesta pelo modo próprio com que cada um se coloca em relação a seu tema: nos diferentes pontos de vista e perspectivas em que representa os eventos ou processos, organiza os aspectos da realidade que descreve, orienta a argumentação, expressa suas atitudes. É a própria experiência pessoal da realidade que o falante informa num desenho próprio em que ele mesmo controla as transparências e a opacidade, o que ilumina e o que sombreia, as máscaras com que a deseja revestir.

– A criatividade se manifesta, ainda, nos processos pelos quais o falante estende, pela analogia ou pela metonímia, esquemas relacionais, sintáticos e semânticos, constituídos para a representação de situações específicas a outras situações. Constitui outros mundos na imagem do seu mundo.

– No limite, a criatividade se manifesta quando o falante ultrapassa os limites do “codificado” e manipula o próprio material da linguagem, investindo-o de significação própria.

Na reflexão sobre esses modos de criar, percebe-se como é parcial reservar para o comportamento criativo somente certos aspectos da linguagem figurada, da ficção ou da poesia. Essa visão parcial pode-se ver em afirmações como a de R. Jakobson, em um programa televisionado (na França): “A linguagem em situação é a linguagem que admite a metáfora e a metonímia. É a linguagem figurativa sem a qual não há criação”. Meia-verdade, como dizia no início deste artigo: construir os simulacros da metáfora ou grifar a representação pela metonímia são certamente processos criativos em um certo sentido de criatividade. Mas estou querendo dizer muito mais: há uma atividade criativa mesmo quando a linguagem se sujeita a suas próprias regras e há criatividade na construção das expressões mais simples e diretas em cada um de nossos atos comunicativos. Há criatividade até quando nada falamos e nos servimos da linguagem no soliloquio e no silêncio da reflexão em que reorganizamos os construtos anteriores da experiência.

2 O QUE SE FAZ, QUANDO SE FAZ GRAMÁTICA COMO SE FAZ

A crítica aos estudos gramaticais em nossas escolas só tem razão porque é crítica a um certo modo de conceber a gramática e de praticá-la com nossos alunos. Ou melhor, porque na verdade não existe propriamente uma só concepção servindo de base às noções, conceitos, relações e funções com que se opera nas análises e descrições feitas na escola e em nossos livros didáticos. Trata-se de uma tradição (num sentido quase mecânico de tradição) que foi acumulando e catalogando questões, problemas, soluções específicas, definições: um baú de guardados. Alguns trazem marcas de um tempo que vai lá longe aos Aristóteles e Platões; outros lembram Port-Royal ou Jespersen ou Martinet ou Sapir ou Saussure ou Soares Barbosa ou... Não me entendam como propondo passar um apagador sobre essa tela do tempo: não estou pessoalmente de acordo com uma caracterização da prática científica em termos de "revolução". Por isso, evito um mal-entendido dizendo logo que se devem valorizar as intuições de tanta gente inteligente nesses séculos de estudos sobre a linguagem: muitos lingüistas contemporâneos buscam filiar seus conceitos modernos e sem pai nessa maravilhosa tradição (agora em um sentido cultural de tradição) como a dizer que decididamente não existe nada de novo sob o sol⁹.

A questão não está no interesse teórico da tradição. Está na repetição inconsciente de fórmulas com que suas intuições se escolarizaram (no pior sentido de "escolarização"). Está na falta de reflexão **sobre o que realmente se está fazendo, quando fazemos gramática do modo que fazemos**. Por isso, antes de propor uma concepção de gramática compatível com a concepção de linguagem que acabamos de construir, é preciso recolocar (mais uma vez?) as limitações e equívocos da prática escolar.

Um primeiro passo seria distinguir, nessa prática, aspectos que derivam de duas tendências históricas que sempre se colocaram como incompatíveis. De um lado, a dos que refletiam sobre a linguagem para construir um sistema nocional capaz de descrevê-la. Pode-se ver isso, por exemplo, em parte dos estudos gramaticais greco-latinos, nas gramáticas especulativas e filosóficas e mais recentemente no estruturalismo. De outro lado a tendência dos que se preocupavam em estabelecer condições de "uso" da linguagem e que deu origem às gramáticas prescritivas e normativas: em vez de refletir teoricamente sobre a linguagem, a tarefa do gramático seria a de elaborar um manual sobre a arte de falar e escrever bem, segundo os mais diferentes critérios. Começemos pelas reminiscências da primeira dessas tendências.

2.1 A questão mais importante para a teoria gramatical é a seguinte: por que e como as expressões das línguas naturais significam aquilo que significam? No centro da gramática se coloca, mesmo quando se faz sintaxe, o problema da significação. Vamos manter essa pergunta em mente no curso da exposição.

Uma resposta bastante persistente, na visão ingênua de gramática, é a de conceber a linguagem como expressão do pensamento e do pensamento como reflexo do mundo. A realidade se dá com sua organização e propriedades "percebidas" como traços categoriais, pronta e exterior ao sujeito: nela identificamos e distinguimos objetos, classificamo-los, projetamos as relações que se estabelecem entre eles em uma representação mental que constitui o sistema de referência espaço-temporalmente ordenado pelo qual a conhecemos. A estrutura da língua reproduziria a estrutura do mundo: os modos de significar e de consignificar da linguagem corresponderiam aos modos de ser, estar e mudar-se das coisas e aos diferentes arranjos em que as relacionamos.

A análise gramatical seguiria paralela à análise do mundo. Neste há pessoas, coisas, animais, lugares, seres que se identificam como estáveis no correr do tempo e na mudança das perspectivas: possuem uma "substância" própria que os fazem ser o que são. Nas línguas, paralelamente, estão os substantivos. Esses "seres" estão no mundo de um certo modo e se envolvem em certas ações, acontecimentos e "paixões", assumem acidentalmente propriedades características ou acessórias em diferentes estados de fato sujeitos

(9) Estou aqui, indiretamente, citando A. Culioli, em seu prefácio à edição francesa de "Philosophie de la Grammaire" de Otto Jespersen (Paris: Minuit, 1971).

à variação das circunstâncias. Nas línguas, esses processos, qualidades e circunstâncias são, respectivamente, representados por verbos, adjetivos e advérbios. Falar não é nada mais do que descrever aspectos das coisas, seja mediante uma generalização que seria a fonte do conhecimento abstrato — “pássaros voam”, seja em uma determinada situação, como base para nossas ações imediatas — “aquele pássaro voou dali”. Sair pela linguagem, desse quadro, para o mito, a ficção, a metáfora, a poesia, a reflexão filosófica, a teoria, seria sempre um jogo de espelhos, resultado das transposições analógicas de sentido ou da fantasia que recompõe, com pedaços do mundo, outros mundos possíveis na crença ou na imaginação.

Nessa gramática, as categorias¹⁰ descritivas da linguagem são também dadas do exterior da linguagem e, por isso, foram tão criticadas pelo estruturalismo. Jespersen as chamava “categorias nocionais”, semânticas, que continuam incrustadas nas explicações das gramáticas escolares. Quem não reconhece nelas a maioria das definições com que foi introduzido (e com que se introduzem as crianças) no estudo da linguagem?

Com base nessas mesmas categorias nocionais, pelas relações que se estabelecem entre os elementos das expressões (isto é, entre os objetos na situação e evento descritos), se constrói uma análise “lógica” das orações. Nelas existem os elementos “agentes” — que praticam as ações; “pacientes” — que sofrem as ações; “beneficiários” e “maleficiários” — interessados no resultado das ações; “qualidades” com que se modificam os participantes; “instrumentos”, “meios” e “modos” — com que se fazem as ações; “lugar” e “tempo” — em que se realizam. Pareadas a essas funções nocionalmente determinadas pelas relações que se estabelecem entre os seres, vão-se identificando funções mais propriamente “gramaticais”: a do sujeito, a do objeto direto, a do objeto indireto, a dos adjuntos adnominais e adverbiais. E assim por diante.

A utilização desse paralelismo sintático-semântico, na formulação das gramáticas e na análise lingüística dos enunciados, possui um forte elemento de atração: é a resposta mais direta e simples à questão fundamental de qualquer teoria da linguagem e a solução mais à mão para o problema da significação: aproxima-se a descrição gramatical da descrição semântica dos enunciados. E, de fato, seria difícil recusar que, em um de seus aspectos, esse plano referencial estruturado no espaço e no tempo constitua um dos domínios privilegiados de interpretação da linguagem. Mas uma elaboração mais moderna de uma teoria nocional teria que evitar alguns vícios radicais da visão tradicional. Vamos ver isso.

Esse dualismo, mundo e pensamento, pensamento e linguagem, coloca para o sujeito não muito mais do que apreender a realidade e encontrar os modos mais adequados de representá-la na linguagem. Como me dizia um velho professor: “deixe a inteligência sempre aberta (atenção, espírito de observação, perspicácia) para que seja moldada pelo mundo; aí, a linguagem virá por si; o que não se consegue dizer é o que não se conseguiu ainda compreender e conhecer; nessa névoa do espírito é que está a falta de clareza e de economia da boa linguagem”. As palavras e as expressões estão prontas, em seu estado de dicionário: combiná-las entre si no texto adequado não seria um problema propriamente de linguagem mas um problema de percepção, inteligência, capacidade de análise e síntese dos acontecimentos. Essa concepção anula, desse modo, um dos aspectos mais importantes da criatividade na linguagem: o de que é por ela que se constituem os sistemas de representação, na indefinida seqüência histórica de indefinidos discursos. O de que nesse processo o sujeito não é somente quem se apropria de um sistema dado, mas quem o constrói junto com os outros, abertas todas as possibilidades de re-forma e relocação.

Mais propriamente no sentido gramatical, essa concepção, já para os primeiros que a experimentaram, mostrou logo suas insuficiências descritivas. Por exemplo, a medieval e clássica discussão das nominalizações. De fato, entre os substantivos logo se encontram ações (“discussão”, “nominalizações”, “ações”) e estados (“subjetividade”, “tranqüilidade”, “fome”) e qualidades (“beleza”, “rapidez”, “capacidade”) e relações (“proximidade”, “pertinência”, “irmão”) e até proposições inteiras (“o fato de que eu estou escrevendo sobre a linguagem”). Fica-se em um círculo vicioso: essas palavras e expressões quero que se-

(10) Utilizo no texto o termo “categoria” para referir-me à propriedade ou conjunto estruturado de propriedades que se utilizam na teoria para classificar um conjunto qualquer de objetos teóricos. É, pois, uma noção metateórica, como “relação” ou “função”. O termo relação se usa como de costume para expressar o vínculo que associa um objeto a outro e o termo “função” para designar o papel desempenhado pelos termos que entram em uma relação.

jam, por alguma razão, substantivas; substantivo é a palavra que designa as coisas; então essas palavras designam coisas. Ou outras "coisas" (que não seriam bem coisas), tomadas como coisas!

Não resisto à tentação de trazer o exemplo de uma prova de avaliação em uma escola. Os alunos estavam com a definição bem de memória: substantivo é a palavra que designa os seres — pessoas, coisas, animais, lugares. E a questão da prova mandava grifar os substantivos na seguinte peça:

(1)

— "A **compreensão do governo em relação** aos **problemas do povo**, levou-o a **soluções** que privilegiassem o **social**. Dada a **premência** dessa **questão**, a **rapidez das providências** a serem tomadas passou a ser mais importante que a sua **adequação** circunstancial."

É um desafio encontrar aí substantivos com base nas categorias de pessoa, animal, coisa ou lugar ou pela saída das designações "tomadas como coisas". É claro que o professor se queixava de que, infelizmente, alunos do segundo grau ainda não sabiam o que era um substantivo. E eu sabia?

É preciso observar que não há meios de estabelecer correlações uma a uma, ao nível da análise puramente superficial das orações, entre categorias gramaticais e categorias semânticas, entre funções ou relações gramaticais e funções ou relações semânticas. A sintaxe das línguas naturais funciona sob outros critérios que impedem essa visão da interpretação como uma decodificação direta. E o mesmo é válido para uma associação direta entre condições gramaticais e condições pragmáticas. Um exemplo disso, para não ir muito longe, é o da definição de sujeito. Tomemos como exemplo duas definições muito correntes — uma delas identifica a função gramatical de sujeito com a função semântica de agente:

(2)

sujeito é o elemento que pratica a ação expressa por um verbo na forma ativa;

outra delas identifica a função gramatical do sujeito à função pragmática de tópico:

(3)

sujeito é o elemento de que se fala na oração.

Com base em qual dessas definições poder-se-ia identificar o sujeito nas orações do diálogo abaixo (extraído de uma outra prova de minha coleção)?

(4)

a) — Como está **a cabana** lá no topo da serra?

b) — Ih! a cabana só tem sujeira. **As portas** não abrem e **as janelas** quebraram todas.

c) — Mas **quem** quebrou as janelas?

d) — Não sei mas parece que **um tiro de caçador**. (elipse: quebrou as janelas).

A resposta habitual sobre o sujeito dessas orações fá-lo corresponder às palavras que estão em negrito: "a cabana", "as portas", "as janelas", "quem", "tiro de caçador". No segundo turno do diálogo haveria uma oração sem sujeito com o uso de "ter" como impessoal na significação de "existir". No último turno do diálogo encontra-se um sujeito oracional: "que um tiro de caçador (quebrou a janela)" seria o sujeito de "parece".

Penso que todos concordariam que essa seria a resposta esperada em uma análise gramatical escolar. O difícil é imaginar como os alunos conseguem fazê-la com as definições que são dadas para servir de base a essa análise. Tomem a primeira delas (2), observando que todos os verbos estão em sua "forma ativa". Então é fácil: basta localizar os agentes. Mas, em (4-a), a questão se refere ao estado da cabana e não há qualquer ação, nem qualquer agente praticando a ação: pela definição, não deveria haver sujeito. Aliás,

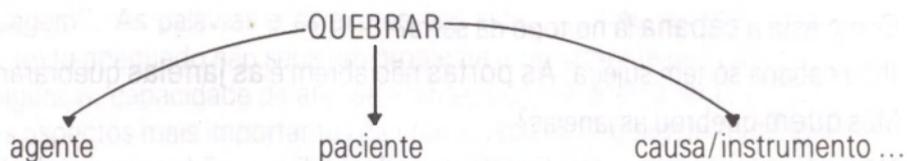
como na primeira parte de (4-b); nesse caso, a definição confere: não há agente e, pois, não há sujeito. Mas na segunda parte de (4-b), os sujeitos indicados certamente não são agentes mas pacientes — “portas” e “janelas” não praticam ações. Se se analisa bem, observa-se até que as orações consideradas foram justamente construídas de um ponto de vista em que não é relevante quem tenha praticado a ação de “abrir” ou de “quebrar”: as portas não abrem, e as janelas quebraram, sei lá pela graça de quem ou do quê. Tanto que o interlocutor seguinte altera essa perspectiva quando questiona pelo agente em (4-c). Então sem (finalmente!) encontra-se um sujeito que se supõe tenha intencionalmente praticado a ação. Essa pergunta leva o interlocutor de (4-b) e (4-d), que continua desinteressado pelo agente, a evadir-se da questão: promove um instrumento ou causa (“o tiro certo de um caçador”) à posição sintática de sujeito e modaliza sua afirmação (“parece que”). Como fica, depois disso, a primeira definição de sujeito?

Bom, troquemo-la pela definição (3): sujeito é o elemento de que se fala. Mas os problemas continuam, senão maiores. Alguém logo me diria que em todo o diálogo não se fala de outra coisa que não seja do “estado da cabana no topo da serra”. E no turno (4-b), certamente se fala de “cabana” (inclusive para responder a uma questão muito clara: “como está a cabana”). O sujeito tinha que ser “na cabana”, mas não se quer assim, porque o verbo “ter” é impessoal, não concorda com nada, e “cabana” está em um sintagma preposicionado que não é forma de manifestação do sujeito. Mas de que sujeito se está falando então?

Adotam-se, por essa via, definições nocionais para caracterizar um fato lingüístico de outra natureza, se se quer fazer corresponderem as definições ao que a análise gramatical considera que é o sujeito nas mais diferentes orações. Equívocos do mesmo tipo podem ser verificados com facilidade em praticamente todas as definições de que se serve a gramática escolar. Não é por elas que o aluno aprende (quando aprende) a análise sintática, mas por tentativas e erros, descobrindo a duras penas os critérios variáveis que entram em jogo a cada resposta “certa”. O pior é que se perde a oportunidade de mostrar o que está em jogo nessa variabilidade dos sujeitos: a atividade do falante que não é neutra diante dos eventos que vai descrever, mas que se serve dos diferentes recursos expressivos postos a sua disposição na língua para instaurar seus próprios pontos de vista sobre eles.

Considerem de novo algumas das orações do diálogo em que entra o verbo “quebrar”. Um falante do português, que conhece bem o sentido desse verbo, sabe (porque fala português e independentemente de qualquer análise sintática) que esse verbo expressa uma relação complexa que envolve vários elementos tomados como argumentos: um agente e um paciente (que caracterizam um verbo de ação), um instrumento ou causa, cada um deles, por sua vez em uma relação específica com o verbo. Represento isso em um diagrama:

(5)



A sintaxe das línguas naturais dispõe de diferentes recursos para que o falante tome esse esquema sob diferentes pontos de vista. Ele pode estar interessado em representar o evento na perspectiva da ação e do agente que a realiza, em orações como:

(6)

- **Quem** quebrou a vidraça?
- **Os garotos** quebraram a vidraça.
- **Quem jogou a pedra** quebrou a vidraça.

Ou ele pode manter essa estrutura ativa, mas marcar na sintaxe da oração que está falando é da vidraça (o tópico, mas não o sujeito gramatical):

(7)

- A vidraça, **quem** quebrou?
- A vidraça, **os garotos** (a) quebraram (ela).
- A vidraça, **quem jogou a pedra** acabou quebrando (ela).

Ou ele pode decididamente optar pelo paciente e colocar o evento sob a perspectiva do que se faz e não de quem faz:

(8)

- **A vidraça** foi quebrada por quem?
- **A vidraça** foi quebrada pelos garotos.
- **A vidraça** foi quebrada por quem jogou a pedra.

Ou então deixar implícito o agente, meramente assinalado pelo uso da forma passiva, por uma flexão de terceira pessoa do plural, por um pronome clítico "se":

(9)

- **A vidraça** foi quebrada para fazer passar o armário.
- Quebraram a vidraça para poder fazer passar o armário.
- Quebrou-se **a vidraça** para poder fazer passar o armário.

Ou ainda excluir completamente o agente de sua consideração, pondo sob foco exclusivamente o processo em que o paciente está envolvido. Observem como é estranha a segunda frase abaixo, justamente por não se poder supor qual o agente responsável pela intencionalidade expressa na oração adverbial final:

(10)

- **A vidraça** quebrou.
- ??? **A vidraça** quebrou para poder fazer passar o armário.

Ou, enfim, tendo excluído o agente de sua consideração, escolher uma perspectiva que tome como ponto de partida o instrumento ou causa (nem o agente, nem o paciente):

(11)

- **Essa barra de ferro** quebrou a vidraça.
- **A pedrada** quebrou a vidraça.
- **O calor que fazia por causa do incêndio** quebrou a vidraça.

Essa é uma análise intuitiva satisfatória do esquema relacional projetado pelo verbo "quebrar" (e verbos da mesma classe) sobre a oração. Outros verbos correspondem a outros esquemas. Mas o importante da história é que se pode observar melhor como **a escolha de diferentes pontos de vista sobre o evento a ser descrito e de diferentes pontos de partida para a construção sintática vai fazendo variar o que chamamos de sujeito**. As relações semânticas são noções que descrevem esquemas relacionais do sistema de representação de que nos servimos para dar forma à "realidade"; as relações sintáticas são noções que dizem respeito aos diferentes modos de construção das expressões para exibir diferen-

tes perspectivas que se instauram na observação e descrição da "realidade". Em outros termos, análise semântica e análise sintática não correspondem a uma cópia ou espelho dos eventos representados: implicam em uma atividade do sujeito que seleciona a forma de construção de suas expressões de modo a explicitar diferentes pontos de vista e diferentes maneiras de conduzir o seu discurso.

O exemplo é pobre e despido. Nem tenho espaço aqui para mostrar que o mesmo ocorre em todos os domínios da gramática do português. Mas serve para apontar aos colegas professores uma importante direção. **Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja.** No plano em que se dá a análise escolar, certamente não existem as boas definições. Seria mais fácil fazê-lo em uma teoria formal do que em uma análise que tateie somente pela superfície das expressões. **Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas lingüísticas disponíveis para suas mais diversas opções.** Sobretudo quando, no texto escrito, ele necessita tornar muitas vezes conscientes os procedimentos expressivos de que se serve. Com isso, parece-me, reintroduz-se na gramática o seu aspecto criativo: o que permite ao falante compreender, em um primeiro passo, os processos diferenciados de construção das expressões para, depois, um dia e se for o caso, construir um sistema nocional que lhe permita descrever esses processos, falar deles, em uma teoria gramatical.

Se o professor utiliza uma descrição lingüística com base em critérios nocionais, deve conhecer bem não somente as intuições que a gramática tradicional utilizava mas, também, as limitações de sua descrição. Não pode ter uma atitude ingênua. De fato, vale a pena perguntar por que essas definições persistem. Lyons, uma vez, sugeriu que a gramática tradicional operava na verdade com elementos prototípicos para construir suas descrições¹¹. Exemplificando: embora a classe gramatical dos substantivos contenha palavras que designam ações, processos relações, etc., há nelas uma subclasse bem definida que é a das palavras que designam as coisas, as pessoas, os animais. A gramática tradicional toma então essa subclasse de "substantivos típicos" como a que "define" a classe dos substantivos e estende essa definição a outras palavras que, não sendo designações de coisas, se utilizam em papéis sintáticos equivalentes. A mesma coisa se poderia dizer da definição (2) de sujeito: toma-se a oração ativa, em que as posições de sujeito e objeto correspondem ao agente e ao paciente, como sendo uma construção prototípica de línguas como o português. De fato, o agente ocupa preferencialmente a posição de sujeito quando vem explícito (salvo casos em que se altera a diátese do verbo mediante processos morfológicos como os da voz passiva). Com essa justificativa, mesmo nos equívocos da tradição gramatical podem-se recuperar indicações interessantes a respeito das propriedades gramaticais do português. Mas o professor deve saber o limite de aplicação das noções assim definidas, para não generalizá-las a expressões e exemplos a que não se aplicam e que, incrivelmente, são os que prefere propor à análise (e provas) dos alunos, para testar seu conhecimento. Como no caso de (1) que referi a umas páginas acima. Isso são armadilhas!

2.2 No parágrafo anterior observamos como os critérios nocionais, embora suscetíveis de uma utilização interessante nas atividades de linguagem, são insuficientes para dar conta da complexidade da estrutura das línguas. É claro que os gramáticos tradicionais se aperceberam disso e trataram de combinar os critérios nocionais com outros critérios da análise lingüística. Mantendo os critérios nocionais nas definições de capa, completaram suas explicações com critérios morfológicos, distribucionais, transformacionais, relacionais.

Já os gramáticos latinos, por exemplo, utilizaram-se de categorias morfológicas para determinar a pertinência de palavras a uma das "partes do discurso". Dizia-se que os nomes designavam "sem tempo" e os verbos "com tempo", para se referir mais diretamente ao paradigma de flexões verbais. Ou que o verbo se conjuga e o nome se declina, como nos antigos gramáticos portugueses. Dessa tradição deriva o costume de agrupar sob o nome de "categorias gramaticais" — ou seja, como instrumentos de classificação — o gênero, o número e o grau, a pessoa, o tempo, o modo e o aspecto. Dessa mesma tradição deriva a im-

(11) Apesar de publicado em 1968, o livro introdutório de J. Lyons, traduzido para o português como "Introdução à Lingüística Teórica", é de leitura muito proveitosa. Pode-se mesmo começar sua leitura pelos capítulos 7, 8 e 9, para indicações preciosas sobre questões de análise sintática e semântica.

portância classificatória das correspondências morfológicas da concordância, do verbo com o sujeito, do adjetivo com o nome. A de distinguir de um lado as palavras variáveis e de outro as invariáveis.

Outra vez, é claro, a definição dessas categorias morfológicas vinha feita mediante critérios nocionais, como categorias semânticas. Basta lembrar a definição de gênero: "gênero é a variação do substantivo que indica o sexo real ou o sexo convencional (sic) dos seres". Até hoje muitos escolares são obrigados a lidar em gramática com essa estranha categoria de "sexo". Nada complicado, quando se trata de "sexo natural". Mas é de surpreender que se possa utilizar o "sexo convencional" para conhecer o gênero de "porta" ou "porto", "garfo" ou "faca", "sol" ou "lua". De novo, observa-se o procedimento habitual: estabelece-se um critério com base em um conjunto prototípico de elementos (os seres animados) e se estende a análise a outros elementos que correspondem aos primeiros, paradigmaticamente, em sua morfologia.

Nessas extensões se está lançando mão de outros critérios não explícitos. O mais utilizado é o critério distribucional que consiste, no caso da gramática tradicional, em enumerar alguns contextos típicos de ocorrência da palavra ou em tomar algum elemento como modelo para substituições no mesmo contexto. Exemplos do primeiro tipo não faltam: para identificar-se o substantivo verifica-se que pode ocorrer precedido de artigo, ou de outros pronomes adjetivos determinativos, ou de preposições ("a construção", "esse entendimento", "na proximidade"). Para identificar formas verbais do subjuntivo, experimenta-se a colocação do verbo em estruturas dependentes de expressões como "eu espero que...", "talvez...". Exemplos do segundo tipo são as famosas perguntilhas "quem?" para o sujeito, "o quê?" para o objeto direto, a substituição do objeto indireto por "lhe" e a substituição do objeto direto por um pronome oblíquo "o", ou a substituição do "que" por "o qual" para saber se se trata de pronome relativo.

Em outros casos, porém, predominam os critérios sintáticos ou semânticos relacionais/funcionais. Estes também possuem uma velha ascendência: a gramática medieval dos modistas já dizia que, ao nível da construção dos objetos lingüísticos complexos, duas noções são suficientes para a caracterização de todos os processos: existem "determinados" e "determinantes". Em — "O homem bom vive bem" — "bom" determina "homem" para formar o sujeito; "bem" determina "vive", para formar o predicado; e o predicado determina o sujeito para formar a oração. Ou nos termos metafóricos de João de Barros: a linguagem é como um jogo de xadrez; nele predominam o Rei e a Rainha, que são o verbo e o nome; em torno de cada um se agrupam os peões e lacaios, como os adjetivos para o nome e os advérbios para o verbo. Em nossa gramática, basta lembrar as definições de adjetivo — "aquele que modifica o substantivo" — e de advérbio — "aquele que modifica o verbo, o adjetivo ou outro advérbio" — mesmo que nunca fique muito claro o que se quer dizer com "modificar".

Os critérios relacionais têm, pelo menos, a vantagem de introduzir um ponto de vista construtivo na teoria gramatical. Muitas tendências da lingüística contemporânea preferem essa perspectiva. Na verdade, é a que melhor explica a natureza variável das categorias gramaticais que não dependem, inteiramente, de propriedades nocionais exteriores ao sistema (como pessoa, coisa, ação, qualidade, modo) mas das relações sintáticas em que entram e dos papéis ou funções que nelas desempenham. Em outros termos, a seleção no léxico de uma palavra de uma classe gramatical ou outra depende sobretudo da "função categorial" dessa palavra no contexto ou na construção. Volto a isto no próximo parágrafo, para poder antes completar esse quadro da tradição gramatical.

Se observarem bem os exercícios escolares, são no fundo os critérios morfológicos e distribucionais que presidem a toda análise. Se é assim, porque não colocar isso claramente? Para que obrigar os alunos a decorar definições nocionais, se o que é para valer são tais critérios sintáticos superficiais? Assim, por exemplo, na oração (4-b) — "na cabana só tem sujeira" — o critério realmente utilizado para dizer que não há sujeito é a impessoalidade de "ter" que não concorda com seu único argumento (o objeto direto "sujeira"). O critério é sintático-morfológico e não tem nada a ver com os critérios nocionais ou pragmáticos das definições de sujeito. O problema maior está em que os gramáticos (e os professores, como!) não se dão conta da diversidade e heterogeneidade dos critérios de que se servem, nem se apercebem de que a aplicação de um ou de outro leva a resultados classificatórios completamente diferentes. A consequência disso é que os leitores dessas gramáticas (e os alunos, como!) perdem-se em falsos problemas e ficam a exercitar-

se (errando e tentando) na descoberta, consciente ou não, dos caminhos que levam ao resultado desejado. Mas, pior ainda, é que nesse exercício escolar puramente classificatório se distancia o aspecto fundamental da atividade de caráter gramatical que consistiria em compreender os diferentes processos pelos quais o sujeito atua lingüisticamente.

Em princípio, diferentemente das gramáticas formais, não há nada de condenável na utilização de diversos tipos de critérios para compreender a natureza das expressões em jogo. O que dificulta o avanço das ciências humanas (e da ciência da linguagem) é que se quer dar conta de tudo com um único critério mágico: procura-se a "chave" do mistério ou o fio do labirinto. Jespersen, aliás, recomendava que não convém negligenciar nenhum critério, quer relativo à forma, quer à função, ou mesmo ao sentido. Mas advertia contra riscos dessa utilização: não se espere basear uma classificação sobre definições simples e de aplicação fácil¹². O segredo está em distinguir com muita clareza um tipo de critério de outro tipo de critério, saber o que se faz quando se utiliza um ou outro, ter consciência de que cada um deles ou todos juntos não levarão a uma classificação homogênea.

Se a gramática tradicional peca, muitas vezes, por não colocar a devida atenção na heterogeneidade dos critérios que utiliza, peca, em muitas outras, por não considerar a conveniência de testar suas definições sob outros critérios. Um exemplo me permitirá resumir, até aqui, este parágrafo. Considerem o que fala dos advérbios uma apostila escolar:

(12)

"Advérbio é a palavra invariável que modifica o verbo, o adjetivo ou o próprio advérbio para expressar as circunstâncias em que o processo, a ação ou o estado se realizam. Ele se classifica de acordo com a circunstância a que se refere: lugar, tempo, modo, causa, negação, dúvida. O advérbio não tem uma forma própria, com exceção dos de modo que se formam pelo acréscimo do sufixo "mente" ao feminino dos adjetivos."

É fácil mostrar a multiplicidade de critérios envolvidos. Há duas referências a aspectos morfológicos do que se quer chamar de "advérbio": a referência à "invariabilidade" em relação, sobretudo, à variabilidade do adjetivo; o processo derivacional dos advérbios em "mente". A descrição inclui, em seguida, um ponto de vista relacional: o advérbio depende das palavras que modifica, isto é, o verbo, o adjetivo ou outro advérbio. É esse papel de modificador que o aproxima dos adjetivos. Em seguida, vem um critério nocional: o nome designa coisas, o verbo expressa a ação e o estado, o adjetivo expressa qualidades, e o advérbio "expressa circunstâncias". É mais fácil, porém, mostrar que, por não levar em conta outros critérios lingüísticos relevantes, essa descrição não caracteriza adequadamente o que se costuma chamar de advérbio. (Talvez porque nessa classe se inclui tudo o que não se conseguiu classificar no sistema. Tudo e até advérbios!) Pode-se ver isso no estudo de alguns dos "advérbios" nas orações abaixo:

(13)

- a) – Você quer esse livro **aqui**?
 - O que eu vou fazer com um livro **assim**.
- b) – **Como** é seu sítio?
 - **Lá** é incrível. **Lá** é ótimo de passar umas férias.
- c) – **Praticamente**, os ministros são todos antigos figurões.
 - **Lamentavelmente**, tudo é "novo" e nada muda.

Para não me estender muito, vou somente enumerar as dificuldades de aplicar a descrição do advérbio às palavras grifadas que, de um modo geral, seriam consideradas "advérbios" na análise "morfológica" da gramática escolar.

(12) A referência se faz ao livro citado acima, "Philosophie de la Grammaire", Paris, Minuit, 1974 (traduzido do original inglês de 1924).

– “Aqui” e “assim”, no diálogo (13-a), contribuem para determinar deiticamente ou a referência de “livro” (esse livro aqui e não aquele ali) ou as qualidades relevantes de “livro” no contexto (um livro assim e não assado). “Aqui” ou “ali”, “assim” ou “assado” orientam o interlocutor para aspectos da situação discursiva com base em que será possível identificar ou caracterizar o livro em questão: nesse sentido são dêiticos. Poder-se-ia falar em “circunstâncias” da enunciação para justificar a classificação como advérbios; mas o elemento “modificado” é certamente um nome, o que justifica uma outra classificação também corrente como “adjetivos”. E então?

– Essa flexibilidade no uso dos dêiticos se mostra também em (13-b). O chamado advérbio interrogativo de modo – “como” – questiona justamente a respeito de características do sítio, que se instanciariam em posição de predicativo do sujeito em uma eventual resposta: “o sítio é bom/ótimo/incrível/...”. E o advérbio “lá” ocupa uma posição distribucional normalmente reservada para um sintagma nominal-sujeito: “o sítio/lá é incrível”, “o sítio/lá é ótimo de passar umas férias”.

– Nesses dois primeiros exemplos, já se observa o conflito de critérios nocionais, distribucionais, relacionais. A que me refiro quando falo em “circunstâncias”? A circunstâncias da enunciação? A circunstâncias que envolvem o evento descrito? Como explicar a distribuição extensa das palavras dêiticas que parece poderem colocar-se nas mais diversas posições sintáticas? Pode-se falar que “aqui”, “ali”, “assim”, “assado”, “lá”, nos exemplos de que me servi, modificam o verbo ou o adjetivo ou outro advérbio?

– Considerem, então, (13-c). O que se quer fazer sentir ao interlocutor quando se diz “praticamente, ...” é que se está fazendo um “cálculo aproximativo”, que se sabe que a afirmação – “os ministros são todos antigos figurões” – não é verdadeira para todas as situações do ministério atual, mas é verdadeira para um número suficiente de casos que torne válida a argumentação em curso. O grau de relevância para avaliar a adequação do uso de “praticamente” depende do locutor, de seus propósitos discursivos, do que ele sabe do interlocutor, etc. Trata-se, pois, de um recurso expressivo destinado a “modalizar” (suavizar, restringir) uma afirmação peremptória ou pode mesmo tratar-se da antecipação de um eventual argumento contrário. Mesmo essa análise simplista já é suficiente para ver que não se trata, no caso, de uma palavra que indique “circunstâncias”, nem de uma palavra que modifique o verbo, o adjetivo ou outro advérbio. Por isso, alguns autores fariam em um “advérbio de frase” (?). Resta, é claro, o critério morfológico-derivacional (é uma palavra formada em “mente”) que não diz nada, porém, do papel retórico e discursivo dessa expressão, nem dos aspectos mais importantes de seu uso. Estes envolvem condições muito específicas do contexto e expressam atitudes do locutor a respeito daquilo que enuncia. Por isso, outros autores fariam em “advérbio do locutor” (??).

A crítica anterior vale para o caso de “lamentavelmente”, em (13-c). Muitos dos chamados “advérbios” têm uma função modalizadora, correspondendo a operações sobre o enunciado ou remetendo a atitudes do falante que enuncia. Outros têm função dêitica. Outros são quantificadores ou intensificadores. Outros expressam dúvida ou mesmo a negação. A conclusão é óbvia: a chamada categoria do advérbio não compõe uma classe homogênea, cujos elementos possam ser identificados por critérios mais estritos de pertinência. Por isso, a discussão acima não se destina a procurar outro caminho melhor, algo que uniformize em certo nível de abstração a categoria do advérbio. Quero somente insistir nos problemas descritivos da análise escolar: por um lado, misturam-se critérios demais, sem se dar conta disso; por outro, simplifica-se demais a análise, deixando de lado aspectos fundamentais para o entendimento dos processos de construção das expressões e do discurso.

Sei bem das dificuldades que enfrenta o professor para aprimorar os seus instrumentos descritivos e já fiz referência a isso: certamente não se pode colocar a desinformação gramatical a sua culpa e cargo. Mas é bom ter consciência de que, para superar a gramatiquice de nossos exercícios escolares, a solução não é abandonar a gramática: os professores, eles estão necessitados de uma gramática bem mais completa e descritivamente eficaz. E de uma boa lingüística.

2.3 Não são, entretanto, os vícios descritivos da gramática escolar que constituem a questão mais importante. Há ainda outras duas a considerar para que as atividades de natureza gramatical se compatibilizem com o aspecto criativo da linguagem. Uma delas é a de recuperar no estudo gramatical a dimensão do uso da linguagem; outra relativa às estratégias utilizadas no “ensino” da gramática. Começo pela segunda.

Os exercícios gramaticais, quase todos se situam ao nível da metalinguagem, ou seja, o de adquirir um sistema de noções e uma linguagem representativa (na verdade, uma nomenclatura) para poder falar de certos aspectos da linguagem. A crítica feita anteriormente mostra que é ainda menos que isso, pois não se organizam essas noções de modo a que se possa falar, estritamente, de sistema. Quando mais, resumem-se a exercícios analíticos e classificatórios com pequena relação com os processos de construção e transformação das expressões, com a propriedade e adequação do texto às intenções significativas, com a exploração da variedade dos recursos expressivos para o controle do estilo. Esquece-se que a pertinência de um elemento verbal a esta ou àquela classe supõe operações efetivas (lingüísticas) do sujeito e que a própria elaboração de um sistema descritivo supõe uma familiaridade prévia com os processos envolvidos nessa construção. Tem razão, pois, quem rejeita a gramática, quando se perde esta dimensão criadora e se esvazia o estudo gramatical de qualquer sentido pela desconexão entre seus objetivos e os objetivos de uma prática da linguagem em um contexto vital. Também porque somente se aprende a gramática, quando relacionada a uma vivência rica da língua materna, quando construída pelo aluno como resultado de seu próprio modo de operar com as expressões e sobre as expressões, quando os fatos da língua são fatos de um trabalho efetivo e não exemplos descolados da vida.

Completo esta leitura crítica da gramática escolar com a questão do "uso". O termo "uso" é ambíguo na literatura. Durante muito tempo se identificou a "gramática do uso" a um elenco de princípios e regras de falar e escrever bem, corretamente, no sentido de conveniência ao uso estabelecido na modalidade culta, padrão. O critério de uso, tendo em vista quem tem acesso em nossa sociedade ao dialeto culto, é social, político, econômico e não lingüístico. E sempre foi assim. Observem, como exemplo, esta passagem de Vaugelas, um dos paladinos da gramática de uso contra a gramática especulativa de Port-Royal: o bom uso "é o modo de falar da parte mais sã da corte, conforme ao modo de escrever da parte mais sã dos escritores de seu tempo". E quando aí se diz "corte", "compreendem-se nela mulheres e homens, e mesmo a gente simples da cidade em que o príncipe reside e que, pela comunicação com os cortesãos, participam de sua polidez"! É a corte, então, a fonte de onde "se tira grande quantidade de 'bons termos' para exprimir os pensamentos", referendados pelo "consentimento dos bons autores" como chancela final de autoridade e qualidade.

É claro que se pode definir assim "gramática", reduzindo-a ao papel prescritivo com base em uma modalidade-padrão da língua descrita. Em um livro bem mais atual do que o de Vaugelas, essa mesma oposição entre gramática de uso e gramática especulativa contrapõe, agora, gramática à lingüística: "A gramática — dizia o livrinho¹³ — tenta codificar e fixar o chamado uso idiomático. Desta maneira, ela assume um papel originariamente didático. Entretanto, como pretende fixar esse mesmo uso, a gramática passa a ser dogmática, na medida em que se reveste da prerrogativa de ser uma gramática acadêmica ou de autoridade". É somente por ter que encontrar justificativas para "agasalhar certos usos e repudiar outros" que a gramática se ocupa de descrições, aproximando-se e às vezes invadindo áreas da lingüística, "Mas é claro que a gramática não se confunde com a lingüística visto que ela é normativa, registra o uso idiomático da modalidade-padrão", etc.

É justamente essa posição que justifica inteiramente o despreço pelo estudo gramatical nas escolas. Quando a gramática se estuda pelos seus aspectos descritivos, vimos a pobreza de seus critérios e a inadequação dos métodos: faz-se da linguagem um objeto morto para as biópsias e autópsias da segmentação, da análise, da classificação. Quando incorpora a noção de uso, volta teimosamente e impenitentemente à concepção normativa: faz do uso da língua uma questão de disciplina, de obediência a "dogmas", com forte componente elitista e repressivo. É como se não existisse nada em toda a publicação da sociolingüística. Que se deve aprender a modalidade culta? Claro. Mas isso não permite reduzir o estudo gramatical a um manual de etiquetas¹⁴. Nem, muito menos, excluí-lo da lingüística. Ao contrário, a teoria gramatical é o núcleo dessa ciência.

(13) Refiro-me ao livro de E. Bechara, "Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?", São Paulo, Ática (Série Princípios), cuja posição não recomendaria.

(14) Não posso deixar de lembrar o bonito livro de Eglê Franchi, "E as crianças eram difíceis... Redação na Escola" (São Paulo, Martins Fontes, 1984). Lá se vê bem como o ensino da modalidade culta não implica em desrespeito nem em discriminação da modalidade cotidiana dos alunos.

Mas na tradição lingüística, já se concebeu diferentemente "uso", em um sentido mais próximo do que lhe devo dar. Lembre-se, por exemplo, que, embora distinguindo metodologicamente a gramática, a retórica e a dialética, a sabedoria dos antigos foi a pouco e pouco incluindo, no ensino da "gramática", largas partes da retórica e mesmo a poética, abrangendo em sua prática escolar língua e discurso, neste compreendendo a peroração e a literatura.

Qual o destino dessa tradição? De um certo modo (com alguma parcialidade), matou-a a escola. Foi o que aconteceu com as amplas dimensões práticas da retórica. Esta, no sentido mais abrangente, fazia parte da formação lingüística do jovem que, pelo discurso, pudesse participar ativamente na vida social. Era a arte de articular os recursos expressivos sempre relacionando-os a situações em que devesse intervir. A "dispositivo" supunha a consciência dessa situação e um processo ordenador do discurso a seus propósitos em uma atividade seletiva e criadora: exigia a intenção (vontade), a opção e a crise. Em um sentido mais estrito, diriam os antigos retóricos, a ordenação dos recursos expressivos se encontrava na gramática, considerada sempre como instrumental; mas, acima da obrigação gramatical (nesse sentido estrito) estava a obrigação retórica instituindo um conflito: entre a "licença" e o "vício", o critério decisivo de distinção e de escolha era o do sucesso, da "felicidade" do discurso.

Reconhecem-se nessa prática os ingredientes de um comportamento verdadeiramente criativo. Mas a retórica, como a gramática, foi juridicizando-se, sacralizando-se, como mais um privilégio político e clerical. E acabou transformando-se, na escola, em um compêndio para memorização e exercícios classificatórios. Em um arquivo morto onde se guardavam os clichês das "flores das sentenças", dos "versos notáveis", dos "brincos de pensamento", tornando-se mesmo prescritiva: de um lado as "licenças" poéticas, as transposições permitidas de sentido; de outro os "vícios". Nesse almoxarifado geral de tipos e subtipos de ornatos, tropos, figuras de palavras e de elocução, figuras de pensamento, etc. a retórica também escolarizou-se e perdeu a sua função vital. Servindo à imitação e ao maneirismo, perdeu seu conteúdo e seus propósitos, com as mesmas conseqüências que vimos reduzir o ensino gramatical. Perdendo o caráter fundamental de um exercício crítico, limitando seu contexto aos salões, substituindo a contradição criativa pela normatividade e a invenção pela classificação estratificada, a retórica deixou de ser reflexão sobre os processos de criação e ação humana pela linguagem, para tornar-se um inventário de estereótipos e fórmulas.

Desse modo, inútil, a retórica desapareceu como prática escolar. Por isso, uma das preocupações mais importantes da revisão das práticas de produção e compreensão de textos na escola passa pela insistência em uma renovação da retórica, dando-se-lhe uma dimensão política e social mais moderna. Esse esforço de reconstrução se dá, sobretudo, nos trabalhos que se têm rotulado de "análise do discurso"¹⁵.

(15) Embora voltado para a análise do discurso político, o livro de Haquira Osakabe, "Argumentação e Discurso Político" (São Paulo; Kairós, 1979) não somente faz uma excelente introdução à noção de discurso e de condições de produção do discurso como fornece indicações para uma renovação da retórica.

3 INDICAÇÕES PARA UMA RENOVAÇÃO DOS ESTUDOS GRAMATICAIS

Se identificamos bem os problemas do ensino gramatical, poderíamos resumi-los assim:

- apesar de tudo o que tem sido dito pela lingüística e pela pedagogia, mantém-se um viés normativo que não se limita a levar os alunos ao domínio da modalidade culta e escrita (um dos objetivos da escola) mas que constitui um fator importante de discriminação e repressão lingüísticas;
- enquanto sistema nocional descritivo, a gramática escolar esconde intuições interessantes sobre a linguagem sob uma capa de definições e um conjunto de critérios que não dão conta dos fatos das línguas naturais;
- enquanto prática escolar, o ensino gramatical se reduz ao exercício de técnicas insatisfatórias de descoberta e de classificação de segmentos de orações;
- em nenhum dos casos se busca responder à questão relevante para qualquer estudo gramatical da linguagem: por que as expressões significam aquilo que significam.

Em conjunto, pois, não há nenhuma conexão possível entre gramática e uso, entre gramática e produção e compreensão de textos: os estudos gramaticais nas escolas operam sobre objetos mortos ou sobre guardados de museus (resguardado o interesse, em outro momento e em outra forma, de se refazer a memória cultural e histórica da linguagem).

Como esses aspectos negativos já têm sido reiterados à farta, vamos tentar substituí-los por indicações mais positivas:

3.1 Quero começar pela lembrança de um antigo professor meu de ginásio, no que hoje corresponderia às sétima e oitava séries do primeiro grau e à primeira série do segundo grau¹⁶. Minha intenção é a de refletir teoricamente sobre uma prática real que, apesar de problemática, possui no curso de meu aprendizado da gramática e da produção de textos um papel decisivo.

Esse professor, Padre José de Matos, não dispunha de maior teoria gramatical que a adquirida nos estudos de latim e grego. Sua concepção de produção de textos seria certamente considerada hoje "retrógrada" e "equivocada", quando não "elitista" e "fascista". De fato, ele avaliava a qualidade dos textos por certos valores bem fixos, que tomava à "Arte de Escrever" de Albalat: clareza, concisão, originalidade. Tinha, como o velho Albalat, uma fascinação pela prosa realista de um Flaubert ou, no caso do português, de um Eça de Queirós. Propunha-se, como objetivo fundamental dos estudos gramaticais e da redação, a levar-nos, seus alunos, o mais próximo possível do estilo desses "mestres". Um dos seus exercícios favoritos era o de "desmanchar" pequenos textos do Eça e propô-los à reconstrução dos alunos. O campeão, premiado com a melhor avaliação e com a melhor posição na sala de aula (onde havia a "cabeça" da fila, para o melhor, e o "rabo", para o pior), era quem mais se aproximasse, ao refazer o texto, da versão original.

Bom. Não estou recomendando essa idéia de produção de textos nem esse processo de avaliação. Só que o padre Matos não se limitava a fazer-nos exposições sobre esses temas de sua predileção. Tinha organizado procedimentos muito especiais, e muito seus, de trabalho em classe e nas salas de estudo:

- propunha um lema, bem ao gosto clerical das citações latinas – "nulla dies sine linea": "nenhum dia sem escrever pelo menos uma linha" – que era cumprido religiosamente;

(16) Refiro-me ao Padre José de Matos, meu professor de português no seminário claretiano de Rio Claro em 1946-49, falecido ainda moço como bispo de Barretos (SP). É bom entender-se que essa lembrança agradecida não se deve confundir com saudosismo. Trata-se de insistir em um aspecto fundamental que tem sido esquecido por muitos lingüistas que se ocupam do ensino da língua: devemos aprender a refletir teoricamente sobre a prática de muitos professores que, no trabalho de sala de aula, conseguem resultados surpreendentes com base sobretudo em atitudes e intuições adequadas sobre a natureza da linguagem e o caráter da atividade pedagógica, mesmo quando suas concepções explícitas ficam longe do que essa reflexão teórica suporia mais acertado.

- exercitava-nos, continuamente, em um trabalho de reconstrução consciente dos textos: estávamos, sempre, alterando tópicos e perspectivas, substituindo uma construção por outra, experimentando-as e compondo-as com outras, reforçando o vocabulário mais próprio às pompas e circunstâncias, simulando várias situações com diferentes interlocutores, etc.;
- fazia que o estudo gramatical, preso ao estudo do latim e de seus casos, pretéritos e supinos, preposições e conjunções (tratava-se de um seminário), saísse desse esquema analítico para um permanente processo de comparação dos recursos expressivos entre si.

Não estou certo de que o Padre Matos tinha mais do que uma intuição a respeito do que fazia. E cada vez que penso nessas atividades, percebo que não é só Deus que “escreve direito por linhas tortas”. Apesar das concepções de linguagem e estilo e dos critérios de avaliação da qualidade do texto que explicitava, inclusive com a idéia fixa de um modelo ideal de texto, levava, na prática, seus alunos a uma intensa e rica ação sobre seu próprio texto e a um exercício gramatical bem mais amplo do que a teoria gramatical que possuía. Penso, também, nos que têm escrito tão torto por linhas direitas e retas. Com tudo o que se fala de liberdade e criatividade, de abolição dos modelos e normas, da concepção moderna de linguagem e gramática e de lingüística, ou se propõem os mesmos exercícios escolares ou nada se propõe, deixando os alunos à espera de que aprendam na vida. O melhor, pois, é exemplificar como procedia nosso Padre Matos.

3.1.1 Muitas vezes, ele partia de uma distinção vaga mas operacional entre tipos de construção. Um exemplo era a distinção que fazia entre orações meramente “descritivas” e orações “ativas”. As descritivas eram as que envolviam o que chamava de “verbos comuns”, genéricos, apresentativos ou de mera ligação. Um primeiro trabalho dos alunos consistia em procurar reduzi-los a um mínimo no texto, para “dar-lhe mais vida”. Tento recompor, depois de tanto tempo, um exemplo dessa atividade do modo mais fiel possível.

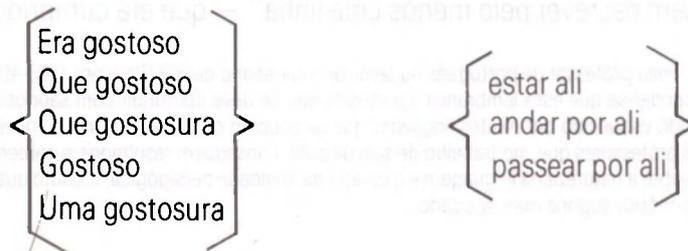
Suponham, por exemplo, um texto descritivo como:

(14)

- Era** gostoso estar ali.
- Havia**, bem no centro da vila, um belo jardim. **Era** um lugar fresco e com muita sombra, de onde saíam todas as ruas. Estas **eram** estreitas e pequenas.
- O jardim **estava** sempre cheio de flores, porque os habitantes **tinham tido** o cuidado de fazer que as plantas **fossem** árvores de tipos variados. Não **eram** diferentes das que **são** comuns em todas as pequenas praças das cidades brasileiras.
- Quando **era** o tempo de cada uma **dar** suas flores, **faziam** o jardim apresentar sempre diferentes cores e perfumes.

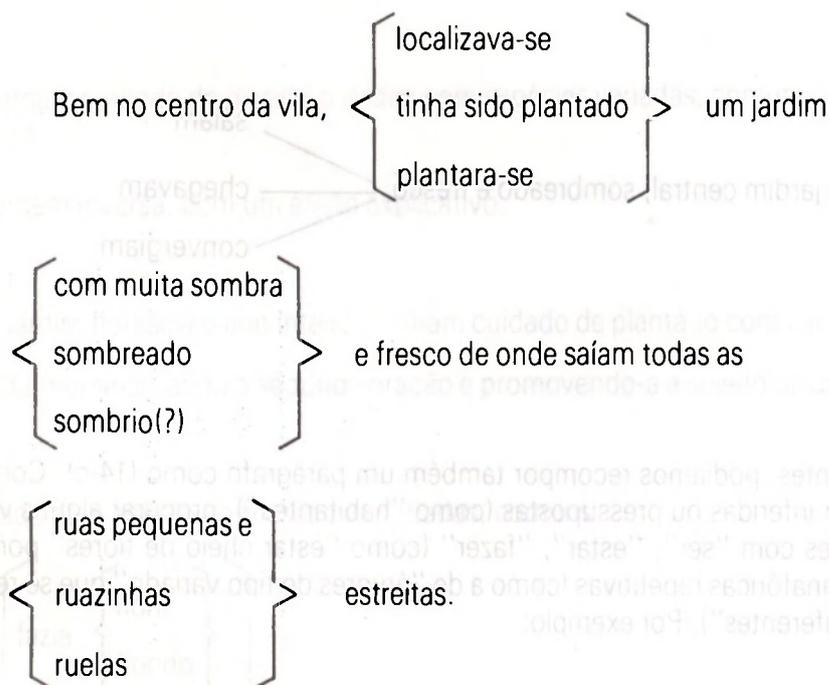
Nossa tarefa de alunos consistia em concentrar-nos nos elementos em negrito no texto e substituí-los, transformando as orações. No caso do Padre Matos, o trabalho era, sobretudo, individual, comparando-se depois em comum os resultados. Quando repeti, melhorando no que pude, o processo no Colégio de Aplicação da USP, lá pelos 1958, as transformações do texto eram um trabalho coletivo, participado, abrindo-se em um leque de opções. Podemos tentar simulá-lo aqui, sem assumir quaisquer preconceitos, seja de que esses “verbos comuns” ou expressões genéricas necessariamente caracterizem um “estilo frouxo”, seja quanto a um valor literário ou estético maior do texto resultante. Algumas alternativas para (14-a) seriam:

(15)



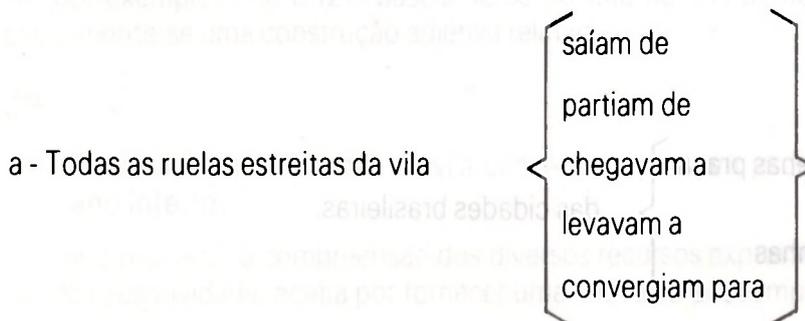
Já no caso de (14-b) abrem-se inúmeras alternativas. Percebe-se que o tema do parágrafo é, na verdade, a vila, que começa a compor-se pelos seus aspectos mais característicos. Fala-se da existência de "belo jardim", localizando-o em relação ao plano da vila e em relação a suas ruas. "Belo jardim" é retomado nas orações seguintes por um substantivo genérico – "lugar". "Ruas" é retomado pelo demonstrativo "estas". Na busca da "concisão", diria o Padre Matos, deveríamos buscar" essas várias reiterações, construindo um texto "mais denso". Por que – perguntava o Padre Matos – vamos dizer que "havia um jardim"? Se falamos dele, vamos pressupor que ele existe na forma em que predicamos dele. E para que dizer que o jardim é belo? Quando descrevermos como foi projetado, onde se localiza, com que plantas foi plantado etc. devemos fazer que ele pareça belo ao leitor, sem multiplicar esses adjetivos ego-centrados: "Entrem, em sua imaginação, na vila, passeiem pelo jardim, descubram nele os detalhes que os impressionem"! Com essas ou outras estratégias, (14-b) se ia transformando em

(15)



Mas é possível obter, ainda, uma redução maior. Podem-se integrar as referências ao jardim na posição locativa (ablativa) marcada pelo advérbio anafórico "de onde". Essa manobra pode modificar o ponto de partida da oração que, de "belo jardim", passa a "ruelas estreitas". Outros processos de derivação e substituição lexical são possíveis:

(16)



um jardim central, sombreado e fresco.

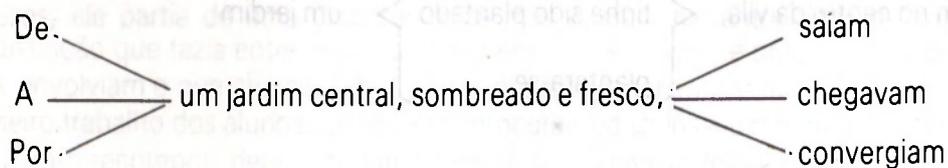
b - Por todas as ruelas estreitas da vila

{ chegava-se a
ia-se a }

um jardim central, sombreado e fresco.

As diferentes opções, essas ou tantas outras, iam sendo anotadas para uma escolha final. Mas é claro que elas não se esgotam aí. Suponha-se que incomoda o fato de que em sua formulação, (16) acabou-se por deixar, em posição de tópico, não mais o jardim, mas as ruelas estreitas. Seria possível reordenar-lhe os elementos para obter o efeito de topicalização desejado:

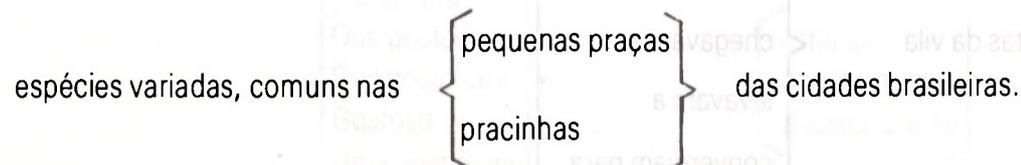
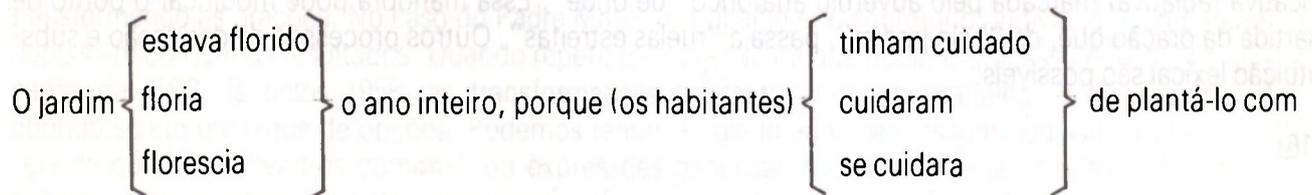
(17)



todas as ruelas estreitas da vila.

Mediante estratégias semelhantes, podíamos recompor também um parágrafo como (14-c). Cortar algumas expressões que podem ser inferidas ou pressupostas (como "habitantes"), procurar alguns verbos ativos que substituam construções com "ser", "estar", "fazer" (como "estar cheio de flores" por "florir"), reduzir algumas retomadas anafóricas repetitivas (como a de "árvores de tipo variado" que se retoma no sujeito elíptico de "não eram diferentes"). Por exemplo:

(18)



Mas não eram somente as palavras que se multiplicavam, substituíam e reordenavam. Um outro exercício indispensável era o de optar por diferentes procedimentos para explicitar as relações das orações reconstruídas, entre si. Há, de fato, vários modos de expressar a relação de causa-conseqüência entre as duas partes de (18). Pela escolha de diferentes conjunções e diferentes orientações dessa relação.

(19)

- O jardim florescia o ano inteiro porque tinham cuidado de plantá-lo com espécies variadas, comuns...
- Como tinham cuidado de plantá-lo com espécies variadas, comuns..., o jardim florescia o ano inteiro.

Também, pela mera justaposição paratática dessas orações, em sua ordem causa – efeito, como em

(20)

Tinham cuidado de plantar o jardim com espécies variadas, comuns... Ele florescia, por isso, o ano inteiro.

ou na ordem inversa, com um efeito explicativo:

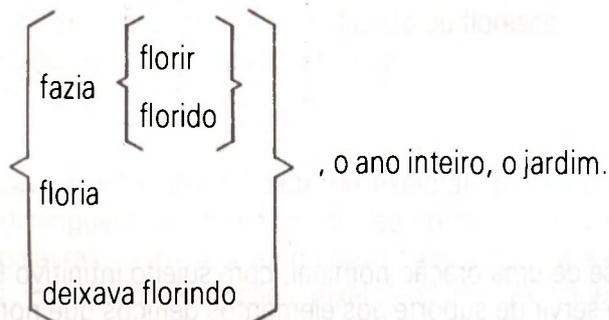
(21)

O jardim florescia o ano inteiro. Tinham cuidado de plantá-lo com variadas espécies, comuns...

ou, ainda, nominalizando a segunda oração e promovendo-a a sujeito de uma construção causativa:

(22)

O cuidado de plantá-lo com espécies variadas, comuns...



Poder-se-ia, também, recolocar agora na mesa de trabalho os resultados dessas recomposições. Reunir, por exemplo, (16) e (21) baseando-se no fato de que ambas se referem a jardim e o caracterizam. Experimente-se uma construção adjetiva relativa:

(23)

Todas as ruelas estreitas da vila convergiam para um jardim sombreado e fresco, **que florescia o ano inteiro.**

Por outro lado, a compreensão dos diversos recursos expressivos, à disposição do autor para a expressão da causatividade, acaba por fornecer uma chave para recompor (14-d):

(24)

Cada variedade, em seu tempo de florir, corou e perfumava o jardim a seu modo.

Diante desse leque de possibilidades, que o professor arguto deverá estar multiplicando por mil e um, inúmeras redações finais ficavam disponíveis à escolha do aluno. Poderia ser, por exemplo:

(25)

Gostoso passear por ali! Todas as ruelas estreitas da vila convergiam em um jardim central, sombreado e fresco, que florescia o ano inteiro. Tinham tido o cuidado de plantá-lo com espécies variadas, comuns nas pracinhas das cidades brasileiras. Cada variedade, em seu tempo, corou e perfumava a seu modo o jardim.

Ou em um tom mais pessoal:

(26)

Era gostoso estar ali. Pelas ruelas estreitas da vila a gente chegava sempre a um jardim central, sombreado e fresco, que florescia o ano inteiro. Tinham tido o cuidado de plantá-lo com espécies variadas, dessas que encontramos em qualquer pracinha brasileira. Em cada estação do ano, gozava-se de diferentes cores e perfumes: ...

3.1.2 O colega leitor pode estar perguntando-se o que tem a ver tudo isso com "gramática". Se, de fato, está perguntando, ainda não percebeu o que é fundamental na descrição gramatical: estudar a variedade dos recursos sintáticos expressivos, colocados à disposição do falante ou do escritor para a construção do sentido. Repetindo: gramática é o estudo das condições lingüísticas da significação. É uma resposta sistemática e, quanto possível, explícita, à questão fundamental a que já nos referimos neste texto e no início deste item: por que e como (e para quem e quando...) as expressões das línguas naturais significam tudo aquilo que significam!

Comparem, como primeiro exemplo, as opções estilísticas:

(27)

- a) Estar ali era gostoso.
- b) Era gostoso estar ali.
- c) Gostoso estar ali.

Não há muito a dizer sobre (27-a) e (27-b): trata-se de uma oração nominal, com sujeito infinitivo ("estar ali"). Nela, o verbo "era" não faz muito mais que servir de suporte aos elementos dêiticos que normalmente se associam às flexões verbais (tempo, modo, aspecto) e que relacionam o enunciado à situação discursiva. Mas, em certas ocasiões, o locutor se refere a uma situação tão imediata que se pode dispensar de marcar essa relação. É quando se refere a eventos ou objetos diretamente apreensíveis pelos locutores:

(28)

- a) Grande esse carro, hein?
- b) Horrível essa chuva!
- c) Interessante o livro.

Nessas orações puramente nominais se dispensam os "verbos de ligação" porque se supõem partilhadas as condições da situação imediata. No texto escrito, elas produzem um efeito de sentido suplementar:

o de puxar o interlocutor para o âmbito da situação, como se ali ele estivesse. Mas o locutor já não é livre de construí-las como queira; elas supõem sempre uma ordenação estrita predicativo/sujeito:

(29)

- a) ??? Esse carro grande, hein?
- b) ??? Estar ali gostoso!

Existe, assim, nas expressões mais simples e nas mais diferentes escolhas no modo de redigir o texto não somente matéria pragmática mas muita matéria suscetível de uma descrição gramatical: sujeita a regras de construção sutis e nem sempre consideradas pela tradição escolar.

Tomem outro ponto como exemplo: a caracterização dos elementos lexicais da língua; como se sabe, o léxico é hoje o componente central das teorias lingüísticas mais prestigiadas. Ora, nesses exercícios sobre textos, principalmente quando sobre os próprios textos, situados, circunstanciados e vivos, os alunos operam fundo sobre as propriedades dos elementos lexicais utilizados. Primeiramente, porque esses elementos se associam em intrincados esquemas semânticos que compõem o sistema de referência da língua. (Cidade, ruas, ruelas, jardim, plantas, flores, árvores, árvores comuns nas pracinhas brasileiras [flambloyant, sibipiruna, palmeiras, primaveras, jasmims ...] ...; passear, ir, chegar, descansar ...; semear, plantar, podar, florescer, florir, ...).

Em segundo lugar, porque nessas transformações do texto, tornam-se imediatamente disponíveis processos de comparação, derivação e composição de palavras, de que a criança se serve desde o mais tenro estágio de atividade lingüística:

(30)

- Lugar = local → localizar → localizado → localização
- Centro → central
- Flor → flores → florir → florido ou florescer
- Sombra → sombreado ou sombrio
- etc.

Inclusive com a possibilidade de explorar, pelas condições de uso em um texto, conotações como as que distinguem "sombreado" de "sombrio". E como isto é diferente de um "ponto" como o da "formação das palavras", em que o aluno deve memorizar que existem quatro tipos de derivação – derivação prefixal (feliz → infeliz), derivação sufixal (feliz → felicidade), derivação parassintética (feliz → infelicidade), derivação imprópria ([eu] desejo → [o] desejo), ou repetir listas de prefixos e sufixos gregos e latinos!

Ainda mais: nesse trabalho sistemático de reconstrução, as classes de palavras vão aparecendo como diretamente ligadas à sua função categorial, ou seja, como decorrentes das relações que se estabelecem no texto. É um adjetivo (predicativo) que se transmuda em verbo, ou um advérbio que se substitui por uma expressão nominal adverbial:

(31)

- O jardim estava **sempre cheio de flores**.
- O jardim **florescia/floria o ano inteiro**.

É uma oração cujo núcleo verbal se "nominaliza" para se tornar o argumento-sujeito de outra oração:

(32)

- O jardim floria o ano inteiro **porque se cuidara de ...**
- O cuidado de... fazia florir o jardim o ano inteiro.

Ou são sintagmas-verbais complexos (causativos) que se reduzem a verbos derivados dos substantivos-complemento:

(33)

- ... **faziam** o jardim **apresentar diferentes cores e perfumes**.
- ... **coloriam e perfumavam** o jardim **a seu modo**.

Em vez de isoladas em seus paradigmas flexionais ou subdivididas em suas subclasses (concretos/abstratos, regulares/irregulares, etc.) as palavras começam a variar pelas próprias necessidades da recomposição do texto e se começa a compreender melhor o seu valor na sintaxe das orações. Lembra-me, por exemplo, um exercício muito simples, em que começávamos a perceber o emprego de diferentes construções nominais. Considerem a oração:

(34)

- A inflação continuava a crescer rapidamente. E isso irritava o presidente.

“Isso”, na oração coordenada, é uma expressão anafórica que retoma toda a oração anterior. Uma técnica distribucional simples nos permite substituir uma à outra, levando a primeira oração a integrar a segunda como uma subordinada nominal (como seu sujeito):

(35)

- Irritava o presidente (o fato de) que a inflação continuasse a crescer rapidamente.

Mas logo poder-se-ia exercitar o nosso conhecimento do português para propor outras versões, todas elas atribuindo à primeira oração um valor nominal. Pode-se experimentar substituir a forma conjuncional pela forma flexional do infinitivo (que a gramática tradicional chamava de forma nominal do verbo):

(36)

Irritava o presidente **continuar** a inflação a crescer rapidamente.

Ou então, usar uma nominalização derivada do verbo principal “crescer”:

(37)

Irritava o presidente o contínuo e rápido crescimento da inflação,

onde se pode observar que as palavras relacionadas a “crescer”, seja o verbo auxiliar aspectual “continuar”, seja o advérbio de modo “rapidamente” se ajustam morfológicamente ao núcleo transformado em nome. São agora adjetivos: “contínuo e rápido”. Ou, ainda, atribuir uma interpretação à oração (34) em que a causa mesma da irritação não é propriamente o fato dela crescer continuamente mas a rapidez desse crescimento. Nesse caso, é “rapidamente” que se ajusta morfológicamente a sua nova função de sujeito:

(38)

Irritava o presidente **a rapidez do crescimento** contínuo da inflação.

Ao operar concretamente sobre essas orações, selecionando diferentes pontos de partida para a construção e tomando como argumentos diferentes expressões, o aluno vai familiarizando-se com o valor categorial sintático das chamadas partes do discurso. Ele pode não saber (e talvez é melhor que não saiba) que "substantivo é (prototipicamente) a palavra que designa seres". Mas ele pode comparar o valor "argumental" e nominal de substantivos, orações, infinitivos ("crescimento", "que... crescia", "crescer"). Ele pode comparar substantivos, adjetivos, advérbios ("rapidez", "rápido", "rapidamente"), não porque se lhe dão critérios de descoberta ou definições, mas porque opera efetivamente com eles na construção e transformação das orações.

É no longo exercício de operação sobre a linguagem e a língua, que se pode compreender melhor a função da morfologia na sintaxe, o caráter relacional das estruturas sintáticas, o valor categorial dos diferentes papéis que os elementos desempenham nessas estruturas. Antes de saber o que é um substantivo, um adjetivo, um advérbio, é preciso ter-se servido efetivamente dessas distinções gramaticais no trabalho de construção e reconstrução das expressões. Antes de aprender uma classificação das orações subordinadas (geralmente via memorização de listas de conjunções ou perguntilhas adrede preparadas), é preciso ter participado longo tempo do jogo de integrá-las umas nas outras, pelos mais diferentes procedimentos, como fizemos de (19) a (22) para a expressão da causa e em (23) com uma oração adjetiva relativa. Deixo ao professor, por falta de tempo e espaço, a curiosidade de multiplicar esses exemplos.

E será certamente fácil, porque nesse jogo de construção e reconstrução dos textos não se necessita de um conhecimento detalhado nem sofisticado de noções e nomenclaturas gramaticais. Basta recorrer à intuição dos alunos e professores para sua própria língua. Nesse nível de trabalho, não se está ainda necessitando de uma gramática enquanto sistema de noções, mas do conhecimento gramatical interiorizado por todo o falante da sintaxe de sua língua, das regras pelas quais constrói e transforma as expressões em operações conscientes. Em outros termos, basta explorar com sensibilidade o fato de que todos falam português e conhecem as estruturas dessa língua, torná-las explícitas, em uma práxis ativa e dinâmica¹⁷.

3.2 Para compreender-se com mais clareza o que venho propondo como estratégia de aproximação à teoria gramatical, preciso fazer aqui uma distinção importante entre a atividade lingüística, a atividade epilüística e a atividade metalingüística.

Todas as primeiras séries da vida escolar deveriam estar voltadas, prioritariamente, para as atividades lingüística e epilüística. A atividade lingüística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos. E somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se tornar um espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição como interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si. Em outros termos, há que se criarem as condições para o exercício do "saber lingüístico" das crianças, dessa "gramática" que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas (cf. nota 16).

Mas a escola não pode ser somente isso, uma outra pracinha ou banco de esquina. A atuação do educador deve levar a configurar-se situações mais específicas de linguagem, para propósitos também mais específicos e próprios, onde faça sentido a escrita, o relato, a descrição, a argumentação e todos os instrumentos verbais da cultura contemporânea — o jornal, a revista, o livro, o relatório, a literatura. Em outros termos, há que se criarem as condições para o desenvolvimento dos recursos expressivos mais variados e exigentes que supõem a escrita, o exercício profissional, a participação na vida social e cultural.

(17) Chomsky é quem concebe a teoria gramatical como a explicitação formal desse "saber lingüístico", da competência lingüística do falante de uma língua natural; indiretamente, visa a explicar o fato de que qualquer criança, sejam quais forem as condições de seu acesso à linguagem, logo manifesta um domínio de estruturas extremamente complexas de sua língua. Nesse sentido, gramática pode ser entendida como o sistema de princípios e regras formais de construção e interpretação das expressões de sua língua, interiorizado pelo falante. Sejam ou não corretas as especulações de Chomsky a respeito das características biológicas inatas desse sistema, ele chama a atenção para fatos salientes importantes do ponto de vista pedagógico: toda a criança chega à escola dominando em larga escala sua "gramática"; possui já um saber lingüístico que não pode ser ignorado pelo professor: não é uma tábula rasa.

Mesmo, porém, nos primeiros exercícios de atividade verbal, oral ou escrita, o professor vai encontrar-se com problemas de natureza gramatical. Já nos primeiros textos escritos, certas convenções estão ligadas a características próprias da oralidade, como pausa, ritmo, entoação: como formular perguntas? respostas? exclamações? Como representar as unidades mediante os traços demarcativos da pontuação? Ao mesmo tempo, o professor estará a braços com as questões levantadas pela variação lingüística, pelas diferenças entre a modalidade cotidiana dos alunos e a modalidade padrão. A questão da contraposição, nessas modalidades das formas pronominais tônicas e as formas clíticas átonas:

(39)

- Ele tinha si perdido,
- Eu vou pintar eu no quadro e não ele,
- Posso chamar ele?

ou diferentes regras de concordância nominal e verbal:

(40)

- Os menino num fala agora; só as menina,

ou diferente sistema de flexões:

(41)

- Pera aí! num vamu istragá tudo,

ou diferentes formas de construção, como as da relativa:

(42)

- Os meninu qui eu falei com eles num viero,
- Os meninu que eu falei num viero,

ou diferentes procedimentos de coesão textual:

(43)

- Era uma vez um gatinho que se chamava Mimi. Ele estava com fome e aí ele foi pra cozinha e aí encontrou uma carne que a empregada tinha dexado fora da geladera e aí ele subiu numa cadera e pegô.

E assim por diante.

Não se trata (espero que tenha ficado claro) de começar desde cedo a “classificar” as orações (em interrogativas, exclamativas, afirmativas) ou em estudar séries de pronomes pessoais (do caso reto e do caso oblíquo) ou de rever a concordância (nominal e verbal com as categorias de gênero e de número, listas de regras de formação do plural, etc.) ou de estudar formas cultas de orações relativas e seus pronomes (quem, que, o qual, os quais, a qual, as quais e cujo), ou de aprender paradigmas de conjugações verbais (regulares e irregulares, no presente, no pretérito, no futuro, no indicativo e no subjuntivo), em decorar listas de preposições (a, ante, até, após, com, contra, de, desde, para, per, perante, por, sem, sob, sobre, trás...). Trata-se de levar os alunos desde cedo a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua.

É aí que começa uma prática ou a intensificação de uma prática que começa na aquisição da linguagem, quando a criança se exercita na construção de objetos lingüísticos mais complexos e faz hipóteses de trabalho relativas à estrutura de sua língua. Chamamos de atividade epilingüística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novas significações. Não se pode ainda falar de “gramática” no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. Não se dão nomes aos bois nem aos boiadei-

ros. O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades.

Na verdade, nosso exemplo de trabalho com o texto, no item precedente, é um exemplo de uma atividade epilingüística intensa, provocada e estimulada pelo professor. Melhor ainda quando supõe a participação, a contribuição, a crítica recíproca, a escolha. Por um lado, ela se liga à atividade lingüística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos: nem sempre se trata de "aprender" novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades lingüísticas comuns. Mas por outro lado, essa atividade é a que abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical. Porque é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções lingüísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalingüística.

Com objetivos muito próprios (similares aos do aprendizado de outras ciências naturais), chega-se assim a uma "teoria gramatical". Quando? Nas últimas séries do primeiro grau? Não tenho muitas razões para responder aqui. Mas já se sabe como. Como resultado de uma larga familiaridade com os fatos da língua, como decorrente de uma necessidade de sistematizar um "saber" lingüístico que se aprimorou e que se tornou consciente e com a questão fundamental sempre em mente: a questão da significação, não somente no sentido de uma representação do mundo, mas no sentido também de uma ação pela linguagem sobre os interlocutores, dependente do modo e estilo com que nos servimos dela e de seus múltiplos recursos de expressão.

4 UM RESUMO, À MODA DE CONCLUSÃO

Não é verdade que a gramática nada tem a ver com a produção e a compreensão do texto: ela está na frasezinha mais simples que pronunciamos. Mas é preciso concebê-la de um modo diferente: como o conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação. Antes de ser um livro de etiquetas sociais ou um manual descritivo, a gramática é, de início, esse saber lingüístico que todo falante possui, em um elevado grau de domínio e perfeição. Em um segundo plano, a explicitação formal do caráter abstrato e geral desse saber.

Como vimos no item 1 (e particularmente em 1.4), essas regras têm, sobretudo, um fundamento histórico, antropológico: constituem uma práxis social e nela se constituem. Por isso, possuem um grau de indeterminação que as torna dependentes de um sistema cultural de representação e do contexto real em que as expressões se enunciam. Por isso, também, elas não são uma bitola estreita mas uma multiplicidade de caminhos, abertos à opção, e mesmo à revisão e à violação. Como diziam os velhos retóricos, o que importa é o sucesso do texto! Por isso, finalmente, elas não se "aprendem" como se aprende uma tabuada mas se constroem em uma atividade social, partilhada, reciprocamente comprometida.

Nesse sentido, a gramática não somente não é "restritiva" ou "limitante" mas é mesmo condição de criatividade nos processos comunicativos mais gerais. É isso em dois sentidos: enquanto conjunto de processos e operações pelos quais o homem reflete e reproduz suas experiências no mundo e com os outros, podendo inclusive viajar, por meio deles, a universos inimagináveis compossíveis; enquanto sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas, que permite não somente ajustar as expressões aos propósitos e intenções significativas do locutor, mas ainda marcar, cada texto, com a marca de um estilo, não menos expressivo por ser estilo.

É preciso, porém, ampliar a concepção de criatividade. Ela não pode limitar-se ao comportamento original, à inspiração e ao desvio. Há muita criatividade na loucura e na esquizofrenia, mas também se cria quando se seguem regras históricas e sociais como as regras da linguagem. Há criatividade nas manifestações individuais e divergentes, mas também no esforço coletivo, comunicado, no diálogo com os outros que garante o exercício significativo da linguagem.

Se tenho razão, a crítica às atividades gramaticais nas escolas somente é válida para quem continua concebendo a gramática de um modo estreito e restrito ou para quem a pratica em exercícios escolares em que estão em jogo somente questões de segmentação, descoberta de traços categoriais, classificações e nomenclatura. Baseando-se quase exclusivamente em sua própria intuição e sensibilidade, pode o professor explorar em cada texto ou discurso, até na mais simples oração, as inúmeras possibilidades de um exercício gramatical diretamente relacionado com as condições lingüísticas de produção dos enunciados, com o desenvolvimento dos recursos expressivos de seus alunos, com a arte de selecionar entre eles os que mais lhe pareçam adequados a suas intenções e ao estilo com que se quer caracterizar.


IMPRENSA OFICIAL
DO ESTADO S.A. IMESP
SÃO PAULO — BRASIL

1992


GOVERNO DE SÃO PAULO
CONSTRUINDO UM FUTURO MELHOR