

Para uma gramática escolar. Linguística, uso linguístico e gramática na escola¹

A DIFICULDADE DA PROPOSTA

Talvez o passo mais difícil e arriscado na proposta de uma gramática escolar que parta do uso linguístico seja o que tem de ser dado da “dinâmica linguística” para a “descrição gramatical” (tomando emprestadas as expressões de Clairis, 1999, p. 35). Diz Clairis que o primeiro cuidado, dentro de um plano que pretenda levar em conta a “dinâmica linguística” na “descrição gramatical” é refletir sobre o próprio termo **gramática**, ver quando foi forjado, seguir sua trajetória histórica das origens até os nossos dias. Foi o que, de certa forma, se tentou fazer nesta obra, a partir do Capítulo I.

Ora, se não por conta de tal passo, seria por conta da própria empreitada de tentar elaborar uma **gramática escolar** que uma reflexão desse tipo se faria necessária, embora sempre correndo-se o risco – muitas vezes já verificado concretamente – de efetuar o percurso simplesmente pelo percurso. Quantos estudos assumem como tarefa inicial historiar a instituição da disciplina **gramática** e revisar historicamente o conceito de “gramática”; no entanto, não logram aproveitar esse excuro para a fixação das diretrizes da empresa de descrição gramatical a que visam!

AINDA UMA VEZ A NOÇÃO DE GRAMÁTICA

Como diz Clairis (1999, p. 35), qualquer indivíduo, se perguntado, terá algo a dizer sobre o que entende por **gramática**. Trata-se, pois, de um elemento da cultura geral, um produto que diz respeito a um público vasto. **Gramática** é, afinal, um termo familiar.

Não é difícil conciliar esse estatuto com a história do termo e do produto que ele nomeia. Clairis (1999, p. 36) volta ao título do manual de gramática de Dionísio, o Trácio (século II a.C.), *Téchne grammatiké*, para insistir no caráter de “técnica” da gramática alexandrina. Tenho preferido (Neves, 1987) insistir em seu caráter de “arte”², o que não muda muito o rumo da reflexão, mas retira do conceito a noção de “conquista tecnológica” que Clairis acentua nele, e, fazendo isso, afasta-o ainda mais de uma natureza possivelmente especulativa. De qualquer modo, trata-se de uma disciplina de caráter prático, de envolvimento público e de apelo cultural. Não poderia ser diferente uma atividade que, movida pela valori-

zação do que se considerava a boa e bela expressão linguística (os helenismos), sobre ela se debruçava para traçar seus paradigmas e oferecê-los como modelo. Mais ainda, o caráter público, cultural e prático se evidenciava pelo próprio móvel sociopolítico da atuação do *grammatikós*, cuja tarefa primordial era a preservação dos padrões encontrados em “poetas e prosadores”³. Explicando e julgando as obras, reconhecendo ou não sua autenticidade, apontando suas belezas e defeitos e fazendo a correção dos textos, o *grammatikós* era um *kritikós*, atividade que representava o “poder de decidir como juiz das obras escritas” (Neves, 1987).

Com efeito, lembra Clairis (1999, p. 36), as gramáticas, pelos tempos afora, representaram fator importante na constituição de estados/nações na Europa⁴. Isso ocorreu, ao longo da Idade Média, com os modistas, e, ainda, mais recentemente (século XVII) – influenciando até nossos dias alguns manuais escolares –, com os gramáticos de Port Royal.

AINDA UMA VEZ A RECUPERAÇÃO HISTÓRICA DA CONCEPÇÃO DE GRAMÁTICA

Há alguma coisa, se não estranha, pelo menos perturbadora, no histórico que temos recuperado para a nossa disciplina gramatical tradicional: falamos sempre de uma **gramática** que começou como investigação filosófica sobre a natureza da linguagem, mas que hoje se apresenta como “mero meio dogmático de obter correção” (Dykema, 1961, p. 5). Entre uma proposta e outra, muita coisa “além do que sonha nossa vã filosofia” precisa ser avaliada.

Que tal concepção primeira daquela que se tem chamado **gramática filosófica**⁵ não interessa e não pertence aos objetivos de um tratamento gramatical de escola fundamental ou média é absolutamente consensual. Na outra ponta, que aquela concepção de chegada de uma **gramática dogmática**⁶ constitui ponto polêmico, quando o que se tem em vista é esse nível de ensino, também é bastante evidente, e especialmente na discussão que se faz nos dias de hoje, em que há uma teoria linguística disponível para as avaliações. A primeira explicação para o fato de se vir mantendo essa concepção de uma gramática de paradigmas modelares é o peso da tradição, mas a recuperação dessa tradição, ancorada no que alguns chegam a chamar, indevidamente, de **gramática grega** (as lições dos primeiros filósofos e as de Platão e Aristóteles), não valida a concepção, já que uma gramática dogmática não é uma gramática lógica. Há meandros do percurso, decisivos na interpretação, que são desconsiderados com tal simplificação.

A AVALIAÇÃO DA GRAMÁTICA ESCOLAR NO CONTEXTO DAS DICOTOMIAS QUE TÊM CERCADO A NOÇÃO DE GRAMÁTICA

Proponho, aqui, uma discussão que busque avaliar a gramática escolar no concerto das controvérsias sobre o uso da linguagem. Estamos vendo que, ultimamente, com a grande exposição da questão do cuidado com a linguagem nos meios de comunicação, vem-se criando uma série de polêmicas que, de um lado, tocam pontos apenas pretensamente inconciliáveis, de outro, são dicotomias que, realmente, resistem a um bom acerto. Vou refletir sobre algumas delas⁷.

Certo x errado

Começemos pela mais problemática das dicotomias sobre desempenho linguístico: **certo x errado**.

Pode ser ponto de partida da reflexão sobre essas categorias aquilo que Mollica (2000, p. 234) considera uma “visão maniqueísta das filosofias educacionais tradicionais do ensino de línguas”, ligada à característica mais evidente da questão, que é a falta de uma reflexão sobre os fatos, especialmente no terreno da variação linguística.

Se, por um lado, pode-se argumentar que cabe à escola preservar seus educandos da discriminação social em que uma exposição ao “proscrito” os colocará, inevitavelmente, se eles não receberem a devida orientação escolar, por outro lado o temor do erro é uma questão que vem sendo muito mal conduzida, até pelos que fazem pregação radicalmente liberal sobre o modo de falar ou escrever dos usuários da língua.

Em primeiro lugar, desconsidera-se, no geral, que a avaliação de **certo x errado** é a admissão de uma dicotomia em que não cabe nenhuma concessão a meios-termos e nenhuma relativização para o estatuto discreto das entidades: aceita a dicotomia, fica aceito que o que não é certo necessariamente é errado, e o que não é errado necessariamente é certo. Nessa tomada de posição, torna-se imprescindível o estabelecimento de (pelo menos) uma fonte de autoridade que responda pela correção (“certo”) ou pela incorreção (“errado”) de cada palavra, construção etc.⁸

Estudiosos dos diversos ramos do saber que tratam o tema **linguagem** (professores de português, gramáticos, ministradores de lições de norma culta e até linguistas preocupados com o ensino da língua pátria) dão um primeiro escorregão quando entram nessa controvérsia por via da discussão da adequação de uso, discussão legítima e fundamental, como apontarei mais adiante, mas que não implica, por si, a postulação das categorias **certo** e **errado** na língua. Com efeito, defender

que à escola cabe facilitar que seus alunos adquiram a norma socioculturalmente prestigiada não implica defender que a escola se preocupe, no seu trabalho com a língua, com a categoria **certo** (proscurendo, assim, o que se enquadra na categoria **errado**), e isso simplesmente porque o conceito de norma-padrão, norma culta, norma de prestígio tem de passar pelo conceito de norma não padrão, norma coloquial, norma desprestigiada, mas não precisa – e não deve – ligar-se a acerto, numa ponta, e a erro, na outra, porque essa ligação significaria transferir do domínio social – que é o legítimo nessa controvérsia – para o domínio da língua uma tensão que de linguístico só tem o veículo no qual se emitem as peças postas sob exame.

A proposta e a manutenção de uma dicotomia com **certo** x **errado**, no exame do uso linguístico, não são condenáveis simplesmente pelo que elas poderiam representar de antidemocrático e preconceituoso, mas, especialmente, pelo que elas representam de anticientífico e antinatural, já que **certo** e **errado** são categorias que nem emanam da própria língua nem, no geral, se sustentam por uma autoridade social legítima. Questões de ortografia – legisladas que são – e questões de distribuição, como, por exemplo, o uso de um artigo definido antes de um pronome indefinido como **algum**, **nenhum**, **qualquer** – uso violador de compatibilidade linguística – realmente se incluem em uma dicotomia **certo** x **errado**, a primeira, pelo viés social, e a segunda, pela própria essência das categorias linguísticas. Esses são, porém, casos extremos, circunscritos, não exemplares, se cotejados com os casos contemplados em geral nas lições normativistas indiscriminadamente preceituadas.

Não basta assentar-se que “**certo** e **errado** são conceitos relativos, embora se coloquem como absolutos” (Scherre, 1999, p. 32). Mais que isso, **certo** e **errado** são conceitos impossíveis de estabelecer, a não ser em campos legislados, como a ortografia, ou em questões que tocam a própria **gramaticalidade**, isto é, em referência a sequências que escapam à gramática da língua, sequências nunca ocorrentes em produções linguísticas de falante nativo, por menos letrado que ele seja⁹.

Uso x norma-padrão

Continuemos pela dicotomia **uso** x **norma-padrão**, que representa, diferentemente, a mais legítima confrontação, quando posta em questão a atuação escolar no trabalho com a linguagem.

Genericamente, **norma** é uma categoria cientificamente instituída. Como termo técnico na linguística, **norma** é a média dos falares, determinada pela frequência e pela regularidade de uso de uma comunidade linguística, constituindo uma entidade que, numa visão estruturalista, recorta campo com as entidades **língua** e **fala**. Como termo assimilado pelo senso comum, por outro lado, **norma** se liga a **padrão**, e não tem determinação a partir do uso linguisticamente considerado, mas,

pelo contrário, se estabelece pela eleição de uma modalidade de uso tida como modelar (bom uso), e, a partir daí, invertendo a relação, opera a normatização dos usos segundo tal avaliação¹⁰. Resumindo, há uma norma à qual se chega com o estabelecimento de padrões pelo uso do conjunto dos falantes, e há uma norma (norma-padrão) da qual se parte para constituir o bom uso, fixado segundo o uso de um grupo de falantes.

Socialmente legítima, essa norma-padrão merece reflexão profunda e precisa estar sob consideração em todo esforço de instituição do lugar que a língua materna deve ocupar no espaço escolar, já que responde por adequação de desempenho, e adequação de desempenho linguístico é objetivo de qualquer ação formativa.

Ninguém há de dizer que assegurar um lugar para tratamento da norma-padrão na escola constitua manifestação de preconceito ou autoritarismo. Pelo contrário, é em nome do próprio caráter democrático obrigatoriamente característico da escola que o acesso ao “processo de sistematização dos saberes letrados” (Mollica, 2000, p. 234) tem de constituir uma das metas do tratamento escolar da linguagem. Autoritarismo é negar aos alunos que não têm a posse da norma prestigiada o acesso a esse padrão que lhes dará inclusão em estratos valorizados da sociedade, mas que, acima de tudo, lhes dará autonomia no uso da linguagem, pela multiplicação das possibilidades de escolha, caminho exato da maior probabilidade de adequação de registro. A escola é o foro institucionalmente preparado para colocar os falantes nas situações de uso prestigiado da língua, e isso tem de ser feito dentro do princípio de que a norma-padrão é um uso linguístico tão natural e legítimo quanto qualquer outro, e que dela tem o direito de apropriar-se todo e qualquer usuário da língua, a fim de que esteja preparado para versar em padrão adequado às diversas situações reais os seus enunciados. Para as situações informais de fala, e especialmente no seu próprio meio social, todos estão minimamente municiados desde que aprenderam a falar, mas o monodialetalismo – sabemos – é a maior fonte de barreiras, para a mobilidade social, além de – o que é mais importante – constituir fonte inegável de frustração pessoal. A insensibilidade diante da condenação ao imobilismo sociocultural dos socioeconomicamente mal dotados é que é, afinal, preconceito.

E não nos iludamos com as pregações demagógicas que, em nome da defesa do “todos são iguais”, condenam o cuidado da escola com a língua escrita e com a norma prestigiada, pregando com isso, em última análise, que as desigualdades de oportunidade e realização pessoal sejam mantidas e alimentadas. Não é necessário e não é legítimo que se invoque e se apregoe condição de inferioridade para os alunos que ingressam na escola sem nenhuma versatilidade na adequação de padrões, e exatamente pela falta de posse de outro padrão que não aquele de seu grupo familiar, desprestigiado. Partir da ideia simples de que isso é a configuração de um déficit é assentar as bases da atuação em caminho sem volta. A escola está instituída justamente para, desse ponto de partida, caminhar, em trabalho participativo,

para a colocação dos seus alunos em outras situações que acionem outros padrões, aos quais eles terão de chegar pela construção e pelo aproveitamento de situações vividas de interação, nunca pelo oferecimento de lições prontas – avulsas – de “boa” linguagem.

Língua falada x língua escrita

Uma terceira dicotomia – **língua falada x língua escrita** tem sido falsamente avaliada, especialmente quando se trata de trabalho escolar com a linguagem. Kleiman, Cavalcanti e Bortoni (1993, p. 476) atribuem a posições estruturalistas o equívoco das representações passadas aos professores de que a escrita é simples transcrição da fala. Na verdade, já a alfabetização – a atividade socialmente considerada como um mágico rito de passagem na escola – tem sido conduzida deste modo: parte-se do princípio de que alfabetizar é ensinar a codificar sons em letras e cadeia sonora em cadeia gráfica (e até sem preocupação de que a atenção para essa cadeia vá além do limite de cada palavra). O insucesso no desempenho escrito, que mais tarde se verificará, é inevitável, consequência do entendimento de que aquele desejável trânsito dos padrões distensos para o tenso, das normas coloquiais para a padrão, e aquela mobilidade entre os diversos registros para a necessária adequação devam ser obtidos em lições “gramaticais” desvinculadas do processo de interlocução.

Quando um simples “falante” da língua (um indivíduo que não sabe escrever) passa a ser “escrevente” daquela língua (um indivíduo que sabe escrever), ele terá de desenvolver uma série de habilidades específicas, terá de aprender a manejar unidades específicas e a operar distintas marcas de formulação¹¹, ele deverá ter a posse de um novo tipo de desempenho linguístico.

Uma lúcida apreciação da relação entre as modalidades falada e escrita da língua, vista no contexto da aprendizagem, está em Kato (1990), para quem, na fase inicial, a escrita tenta representar a fala – o que faz de forma parcial – e posteriormente é a fala que procura simular a escrita – o que também é conseguido parcialmente (p. 11). Isso culmina no fato, também observado por Kato (1990), de que “a fala-padrão nada mais é do que a simulação da própria escrita” (p. 23).

Na verdade, a atenção escolar se concentra na produção escrita. Quando algum cuidado se revela em relação ao fato de o desempenho na modalidade falada também ter seu papel no processo de elevação social, elege-se como modelo a ser perseguido o de aproximação com a língua escrita, o que constitui uma das maiores incoerências do tratamento da questão: ignora-se que as inúmeras possibilidades construcionais que a variabilidade da língua mantém à disposição de seus usuários para a constituição dos enunciados aproveitam tanto ao desempenho escrito quanto à produção oral, mas servem diferentemente às diferentes situações de uso, aí incluídas as diferentes modalidades de linguagem.

Sabemos que não é na fala, com certeza, que o usuário da língua “capricha” mais marcadamente para atingir o padrão. Retomemos a reflexão de Kato (1990), indo no reverso: pela vida afora, o nosso usuário da língua, inserido numa história civilizada e numa sociedade letrada, vai preocupar-se, prioritariamente, em pautar a sua escrita – mais que a sua fala – pelo padrão valorizado. Ocorre que, já nas primeiras produções escritas – que, por via natural, representariam a fala, como observa Kato – atua a pressão da escola no sentido contrário. Entende o sistema escolar que a desvinculação deva ser imediata, simplesmente não admitindo que a criança escreva “como fala”, mesmo no início de sua atividade de produção de textos escritos. E, sem propiciar ao aluno nenhuma condição de acionar um esquema interacional efetivo – que é o que ele naturalmente aciona quando usa a linguagem falada, em suas atividades de vida –, a escola exige que ele opere inequivocamente as estratégias comunicativas pertinentes à modalidade escrita, basicamente diferentes das estratégias da comunicação oral. O que ocorre na situação escolar de produção escrita é que, com condições de produção absolutamente rituais, com motivações artificialmente criadas, com finalidades ditadas do exterior, afinal com total ausência de uma situação consentida de interlocução, o aluno se põe a produzir um texto simplesmente na hora em que lhe dizem que está na hora de produzir um texto, sem mais quê nem por quê. E, afinal, o que a escola obtém, com essa atitude, é fazer a criança perder o domínio de seu desempenho em linguagem, e confundir a consciência intuitiva de linguagem que a fala lhe deu.

Aí é que a escola faz entrar a gramática escolar: para corrigir os problemas que então se verificam na produção de textos, a escola tem pronta a solução das lições gramaticais, que ela oferece em paradigmas – às vezes vistos como simples esquemas, às vezes vistos como rigorosos modelos – embora saiba de antemão que por essa via não vai chegar a nenhum reparo de desempenho, pela própria exterioridade mútua em que coloca as duas atividades, tal como concebidas e implementadas.

Descrição x prescrição

Chegamos a uma quarta dicotomia – **descrição x prescrição** –, que já não mais se situa no domínio do uso linguístico, do funcionamento da linguagem, mas pertence ao domínio da análise linguística, da investigação sobre o funcionamento da linguagem, e, ainda, da atuação no ensino da língua. Essa é uma diferença fundamental em relação às outras controvérsias até aqui examinadas, pois, nesta questão, as pessoas envolvidas não são os simples usuários, mas são os analistas (linguistas) ou os organizadores de modelos da língua portuguesa (gramáticos normativos), juntamente com os profissionais de ensino engajados em tarefa relacionada ao funcionamento da linguagem. Voltando às lições de Mattoso Câmara

(1972), podemos avaliar esta dicotomia usando a analogia da Linguística com a Sociologia e da Gramática Normativa com o Direito, embora a normatividade em língua não tenha contornos tão evidentes como tem a norma jurídica.

Na verdade, com esta dicotomia entramos realmente no domínio conceitual, deixando de limitar-nos a um terreno em que leigos de boas intenções podem ter algo a dizer, possivelmente algo de bom-senso. Aqui, exige-se mais. Discussões envolvidas serão, pois, de ordens tais como a própria concepção de gramática e a natureza das gramáticas.

UMA AVALIAÇÃO DA UTILIDADE DA GRAMÁTICA ESCOLAR

Já indiquei que são muitas as propostas de consideração do termo **gramática**, que sempre vai de uma concepção bem genérica até uma concepção bem específica, e de uma visão absolutamente descritiva até uma visão prioritariamente normativa¹². Diz Nogueira (1999) que se pode “apostar” (p. 103) em várias definições de gramática; como, por exemplo: “descrição do funcionamento de uma língua”, com particular incidência na morfologia e na sintaxe; conjunto de prescrições normativas; “sistema forma, construído pelo linguista, para estabelecer um mecanismo susceptível de construir frases consideradas como gramaticais pelos locutores de uma língua”; “sistema interiorizado pelo locutor-ouvinte de uma língua que lhe permita produzir e compreender as frases dessa língua” (p. 103).

Também já apontei que, se é difícil delimitar o conceito de gramática, não menos problemático é entender o que deva constituir uma disciplina “gramática”, ou um conteúdo curricular a ela ligado, dentro da grade curricular escolar nos graus iniciais¹³. Volto a Nogueira (1999), que, buscando “compreender a extensão e a variedade do conceito de gramática em função de suas implicações pedagógico-didáticas” (p. 104), considera três perspectivas complementares: “descritiva, normativa-prescritiva e produtiva”. Ele considera que a distinção entre as duas primeiras perspectivas é de validade indiscutível, “porque as línguas naturais são mecanismos cujo funcionamento decorre do rigor inerente à relação que entre si mantêm os elementos que as constituem como sistemas (relembre-se, por exemplo, o significado saussureano de valor) e porque a interação verbal, ou, por outras palavras, as práticas de uso da língua em situações concretas de enunciação e comunicação, implica(m), por parte dos falantes, a consciência, mais ou menos crítica, de que existe uma norma, entidade ideal que até certo ponto determina o estabelecimento de padrões de correção vigentes em períodos mais ou menos longos” (p. 104).

Na avaliação da natureza das gramáticas, parece-me um bom começo lembrar a indicação da famosa gramática castelhana de Nebrija (1492, *apud* González, 1999, p. 72), das três utilidades da gramática: fixar a língua para que não se corrompa (do mesmo modo que a gramática latina havia permitido que o latim clássico permanecesse invariável); facilitar o estudo da gramática latina; ensinar o castelhano a estrangeiros. São todas indicações de uma concepção – hoje não defendida – de que o imobilismo da língua é um ideal a ser perseguido, e de uma concepção – ainda desejada sociopoliticamente, embora não de modo confesso de que uma língua nacional deve ser preservada, como instrumento de dominação. Por outro lado, trata-se de uma concepção – hoje reafirmada – de que a língua nativa não precisa ser ensinada, apenas a língua estrangeira, o que leva a uma segunda implicação, também muito viva na ciência linguística, de que o ensino da gramática de língua estrangeira tem bases diferentes das do ensino de gramática da língua nativa.

Relacionado à natureza da gramática é o discurso dos manuais de gramática, que Barros (2001) investiga como “discurso da norma”, ou seja, o “conjunto de procedimentos discursivos que levam o enunciatário a acreditar na verdade e na necessidade de certos usos linguísticos” (p. 9). São propostos três tipos de discurso da gramática (bem como do dicionário, de que aqui não trato): aquele que produz uma imagem de língua única, homogênea, sem variação (a norma é única); aquele que aponta uma norma boa e uma norma má (a norma é prescritiva); aquele que considera ausência de norma, ou seja, contempla a existência de variantes (a norma é de frequência de uso). Situados em diferentes pontos de tipicidade nos três conjuntos, os manuais de gramática variam de um extremo em que a norma culta é instituída como a natural até o outro extremo, em que se prescinde do conceito de norma culta, passando, nos pontos intermediários, por uma catalogação dos usos com “prescritos”, “aceitos”, “proibidos” etc. (p. 11).

Na verdade, uma implicação básica da avaliação da natureza da gramática é o procedimento de fixação da norma, o qual se liga, primordialmente, ao papel conferido ao valor social da linguagem, e, por via disso, ao valor conferido à pressão sociocultural sobre os falantes, ou seja, ao preconceito social na linguagem.

○ QUE CONCLUIR

E por aí se pode fechar a reflexão sobre a natureza de uma gramática ligada aos objetivos do ensino escolar de Língua Portuguesa, isto é, sobre a concepção de uma gramática escolar.

Cruzando as dicotomias aqui tratadas e seus envoltimentos, pode-se concluir que tensões como as que se manifestam entre uso e norma-padrão, entre modalidade falada e modalidade escrita de língua, e, finalmente, entre descrição e prescrição

emergem da própria essência das línguas naturais, e são ingredientes obrigatórios da consideração do tratamento escolar da linguagem, mas que a tensão entre certo e errado, simplistamente erigida em foco de preocupação, é absolutamente espúria.

Pode-se considerar que os dois campos em que se situam os pontos das diversas controvérsias – que são o da Linguística e o da disciplina gramatical escolar – não podem ser vistos como estranhos entre si nem como atuações em competição e em processo de destruição mútua. Pelo contrário, nenhum dos dois campos precisa vencer e substituir o outro, exatamente porque eles se alimentam mutuamente. É absolutamente evidente, por exemplo, que renovações no ensino se devem à circulação da teoria linguística, assim como é evidente que claudicações na condução escolar da reflexão sobre a linguagem hão de emperrar um desenvolvimento da ciência linguística que aproveite maximamente à prática escolar da linguagem, à desejável atuação da escola no bom desempenho linguístico dos alunos.

Notas

- ¹ Uma primeira versão deste texto foi entregue para publicação no livro *Livro comemorativo dos 30 anos*. PUC-SP.
- ² Essa me parece a melhor tradução para o grego *téchne*, conforme se vê no título latino correspondente, *ars grammaticae*.
- ³ A atividade do *grammatikós* era complementar à do *philólogos*: enquanto este tentava “a revisão crítica dos textos e a compreensão da obra literária”, aquele se interessava “pela cultura em geral” (Neves, 1987, p. 104).
- ⁴ Clairis (1999, p. 36) cita Swiggers (1997, p. 158-159): “Cette mise en grammaire des langues européennes (et des langues de leurs colonies) s’inscrivait dans un programme politique, de centralisation du pouvoir et de revendication de droits territoriaux”.
- ⁵ As investigações da linguagem que fizeram os filósofos não foram, de modo algum, “gramaticais”. A linguagem nada mais era do que o meio palpável, examinável, avaliável, para tratar-se a lógica, e isso não é, absolutamente, gramática (mesmo que alguns termos gramaticais que ainda hoje usamos tenham sido cunhados pelos filósofos).
- ⁶ É também na história da gramática ocidental, com berço na civilização helenística, que se encontra o ponto inaugural da utilização do comentário filológico (busca de “helenismos”) que haveria de conduzir à valorização de modelos para uma determinada língua. Ver capítulo “As relações entre ciência linguística, uso linguístico e as noções de ‘certo’ e ‘errado’”, na Parte II.
- ⁷ Essas relações já foram examinadas nos capítulos anteriores a este.
- ⁸ Ver capítulo “A fixação da norma-padrão: a fonte e os limites”.
- ⁹ Refiro-me ao conceito chomskiano inaugural (Chomsky, 1965, p. 11) de gramaticalidade como conformidade às regras sintáticas da gramática na estruturação da frase.
- ¹⁰ Esse tema foi tratado na Parte II.

- 11 Lembre-se que as diferenças de veículo, de condições de planejamento, de condições de continuidade, de natureza de interação exigem a operação de diferentes esquemas construcionais, para adequação do produto às contingências da produção. Haverá, afinal, diferenças combinatórias a acionar diferentes unidades. O tema é tratado, neste livro, especialmente nos capítulos “Língua falada, língua escrita e ensino” e “O papel da escola na condução das atividades de produção escrita e de análise gramatical”.
- 12 Apresentei no capítulo “A natureza da disciplina *gramática* – Visão histórica” um panorama sucinto das concepções correntes de gramática.
- 13 Tratei a questão nos capítulos “A gramática no espaço escolar. Pressupostos” e “A gramática: conhecimento e ensino”.