

ISSN 0104-1886

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DOS SUL
INSTITUTO DE LETRAS

CADERNOS DO I. L.
Nº 17
JUNHO DE 1997

U F R S U

Biblioteca Setorial de Ciências Sociais e Humanas

Gramática: objeto descartável?*

Teresinha Oliveira Favero**

PERGUNTAS QUE MERECEM RESPOSTA

Pode um professor de Música ensinar sua disciplina, se quiser que seus alunos sejam criativos e criadores, sem levar a eles noções precisas sobre pauta, notas musicais, as possibilidades de compasso e suas relações com o ritmo? Pode um mestre das Artes Plásticas, se desejar que seus discípulos produzam obras de valor, negar a eles conhecimentos sobre linhas, perspectiva, volume, cores e os efeitos visuais da incidência da luz sobre diferentes combinações de nuances e texturas? Nessa perspectiva, coloca-se o questionamento central que deu origem ao título deste trabalho. Pode um professor de língua materna, se almejar para seus alunos o estatuto de leitores-produtores textuais críticos, competentes e operantes, sonegar a eles o domínio da palavra, seus efeitos fonológicos, morfossintáticos, semânticos e pragmáticos em diferentes textos de variantes lingüísticas diferenciadas e diferenciadoras? Tem o professor esse direito?

A crítica feroz ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, em função dos progressos da Ciência Lingüística, trouxe conseqüências nem sempre positivas em termos de atitude *professor x estrutura da matéria x escolha de conteúdos x aprendizagem* decorrentes de desvio e/ou superficialidade de leitura das teorias vigentes. Se, por um lado, tal crítica possibilitou um deslocamento do eixo *leitura-produção-gramática*, com nítido avanço pelo favorecimento às duas primeiras; ao mesmo tempo, condenou o ensino da gramática de forma radical, levando à produção do efeito negação-esquecimento. Assim, os

* Trabalho apresentado no I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Lingüística - 1994, na UFBA, em Salvador/Bahia

** Professora do setor de Língua Portuguesa do DECLAVE (LET 1) e doutoranda do CPG-EDU

conteúdos gramaticais foram abolidos de sala de aula pelos professores ditos *modernos*. Nas aulas de língua materna, passou-se a brincar de ler/escrever textos, contando-se apenas com a intuição professor/aluno, ignorando-se o manejo da língua como prática social.

Obviamente, ao ingressar na escola, os alunos já dominam a prática da variante lingüística que utilizam, que é a mesma a qual estão expostos. Essa lhes possibilita falar/entender os enunciados orais de sua língua. Não há dúvida, então, de que a tarefa da escola é ensinar o ler-escrever. Contudo questões essenciais permanecem não explicitadas e, portanto, irrespondidas. Como a escola encara a diferença língua oral /língua escrita? Que atitudes tomar em relação à variante, muitas vezes desprestigiada, falada pelo aluno? Que posição adota em relação à língua padrão? Que conhecimentos deve oferecer ao aluno para permitir opção/criação de estratégias de dizer adequadas a seus propósitos?

Este trabalho propõe uma reflexão sobre algumas dessas questões, enfocando possibilidades que as recentes abordagens da ciência da linguagem oferecem para a construção de um ensino de Língua Portuguesa mais conseqüente e produtivo, resgatando o lugar da gramática sob um novo enfoque.

A INTER-RELAÇÃO LINGUAGEM/ GRAMÁTICA/ ENSINO

A concepção implícita ou explícita de linguagem vigente em sala de aula determina a visão de gramática que lhe é subjacente, contaminando também o ensino em todas suas dimensões: enfoque a ser privilegiado, estrutura da matéria, conteúdos, metodologia e avaliação, delineando, inclusive, a relação professor-aluno.

Numa visão escolástica, a língua era vista como um patrimônio de iniciados e pouco acessível à maioria da população. Seu domínio era sinônimo de status social, o que conferia a esses iniciados o poder de interpretar o mundo. Nessa perspectiva, a gramática era produto acabado e imutável. À posse da língua correspondia a posse da gramática. Para aqueles que aspiravam tal façanha, só restava o trabalho árduo da memorização dos clássicos, detentores da chave desse *tesouro*, herança dos antepassados. Em sala de aula, a metodologia consistia na leitura dos clássicos e na memorização das normas rígidas da sintaxe portuguesa-

lusitana, que garantiriam ao aluno conhecimento suficiente para a elaboração de paráfrases, textos exigidos dos *discípulos*.

Com o advento da Lingüística, adotou-se uma concepção mais democrática de língua. Reconheceu-se à sociedade nacional esse privilégio. A língua, não sendo posse de um indivíduo isoladamente, representava-se na soma de todos os elementos do grupo social. "...o indivíduo sozinho não pode modificá-la."¹ (1954:22) Passou-se, assim, a outra caracterização gramatical. A gramática, também herança dos antepassados, deixa de ser produto acabado e imutável e torna-se produto cambiante e compartilhado. Para dominá-la, basta estar exposto à língua, que se modifica pela ação de todo o grupo.

Rompeu-se, ao longo desse tempo, a idéia de unidade de língua. Em seu lugar nasceu a concepção da pluralidade lingüística, dando espaço aos dialetos. Conferiu-se a eles legitimidade, originando-se a preocupação com a sua descrição.

A concepção de gramática, no caso, fez um giro de cento e oitenta graus. Gramática passou a representar as regras que permitem a estruturação de frases em uma língua, o que contabilizou um avanço para a ciência lingüística. Reconheceu-se, pela primeira vez, as diferenças geográficas e sociais como fator de interferência nas construções lingüísticas.

Durante esse processo, surgiu a Teoria da Comunicação, vendendo a idéia da *transmissão* da mensagem do emissor para o receptor, que trocam freqüentemente de lugar. Nessa fase, que convive na Escola com a anterior, passou a vigir a crença do "*comunicou tá comunicado*". Se todas as linguagens são legítimas, se o falante adquire a sua gramática de forma inconsciente, se o que importa é a transmissão *sem ruídos*, precisávamos, por isso, exercitar a língua.

Na Escola, a influência dessas concepções foi decisiva. Abandonou-se a gramática normativa nas aulas de língua materna e estrangeira. Os clássicos, agora execrados, foram substituídos pelos autores contemporâneos; o jornal invadiu a sala de aula; os textos coloquiais passaram à tônica. Os exercícios estruturais foram, então, utilizados em larga escala, abandonando-se a nomenclatura condenada e

¹SAUSSURE, 1954: 22.

abdicando-se da reflexão lingüística. Repetir, repetir e repetir era a ordem vigente, impregnando de início as aulas de língua estrangeira, para depois implantar-se também nas aulas de língua materna.

Com a evolução dos estudos dos diferentes ramos do Estruturalismo, instaurou-se a Teoria Gerativa, com seguidores em todo mundo, até os dias atuais. Trouxe à tona outros binômios como competência/desempenho, estrutura profunda/estrutura superficial, gramatical/agramatical, que se acrescentaram aos já existentes significado/significante, sincronia/diacronia, relações paradigmáticas/relações sintagmáticas. A concepção de gramática inverteu-se novamente num novo giro matemático. Desde que ela estava dentro do indivíduo e não fora, como se pregava antes, houve a busca da construção da assim chamada gramática dos universais lingüísticos. Pensava-se na possibilidade de um falante ideal com competência e desempenho de igual teor.

A Escola, longe dos estudos teóricos mais aprofundados, recebeu, a partir da segunda metade do século, respingos dessas teorias que se espalhavam através de cursos de pós-graduação nem sempre consistentes, espalhando-se nos livros didáticos, paródias autodigeríveis e altamente consumíveis, o que facilitou sua penetração. A sala de aula, principalmente de língua materna, passou a adotar a *salada metodológica* como norma vigente. Ali tudo era permitido: dos textos inconseqüentes às *interpretações objetivas*, das regras gramaticais aos exercícios estruturais, das paráfrases às paródias. Gramática Tradicional/Estruturalismo/Teoria da Comunicação/Teoria Gerativa passaram a conviver em *harmonia*, valorizando-se, sobretudo, a linguagem coloquial.

Como conseqüência, as aulas de língua portuguesa tornaram-se aulas de discussão temática. Violência, poluição, drogas, êxodo rural, sexo passaram a ser os assuntos preferidos para *debates*. Em geral, tais temas não são subsidiados por leituras afins, desembocando a discussão em repetição de idéias do senso comum. A produção textual era ou é inspirada em tais enfoques, reproduzindo as situações anteriores. Nesse tipo de texto, o professor avalia(va) a partir de critérios formais como acentuação gráfica, ortografia, pontuação, etc. Ignora-se, desse modo,

por que, para quem e para que tais textos são produzidos, ampliando-se o reinado do *tarefismo*, já de regra nas demais disciplinas.

Em decorrência do abandono dos estudos gramaticais, o aluno, até os dias atuais, entra e sai da escola, desconhecendo outro nível lingüístico que não o seu, de origem. A aprendizagem desse aluno consiste no treinamento do código escrito, restringindo-se o ensino a regras de acentuação e treinamento ortográfico, quando muito. As diferenças linguagem oral/linguagem escrita são desconsideradas, porque gramática (leia-se gramática normativa) é hoje palavra tabu em sala de aula. Mesmo assim, muitos professores ainda conservam o estudo gramatical moldado a partir da memorização de conceitos da gramática tradicional, alguns deles altamente questionáveis.

A GRAMÁTICA SOB O ENFOQUE DA INTERAÇÃO

Brandão² (1993:12) nos fala da língua que perdeu sua máscara. Ela não é neutra nem inocente, por estar comprometida com a intencionalidade; também não é natural, por ser o lugar por excelência de manifestação ideológica. Por isso afirmamos:

"Atualmente, os progressos da Lingüística não deixam dúvida de que a linguagem é de natureza social e histórica e, como tal, não pertence a um indivíduo isolado, nem a grupos hegemônicos que possuem tal pretensão. Ela é produto da coletividade que a utiliza e que com ela recorta a realidade, elaborando sistemas conceituais e valorativos com função categorial. Enquanto signos, os elementos lingüísticos se inter-relacionam, num processo contínuo de construção de Sujeitos que atuam uns sobre os outros *com e sobre* a língua"(...) "Assim, a língua que usamos, qualquer que ela seja, é dinâmica e mutável, apresentando, a cada uso, novas configurações que nela interferem. Além disso, a par do dinamismo que a caracteriza, a língua é e mantém-se como estrutura que constitui seu arcabouço, esqueleto sobre o qual se agregam

²BRANDÃO, 1993:12.

novos músculos que irão conferir a ela maior agilidade, ou, ainda, do qual são extraídos órgãos supérfluos ou tecido adiposo, flacidez, por desuso ou disfuncionamento, visando atender às novas necessidades de comunicação."³

Nesse contexto, a gramática, como a língua, diz Silva:

"...tem um sentido de *trabalho*, que, como tal, constitui historicamente seus falantes e é constituída por eles. Um trabalho com usos e valores, que por isso, mesmo com as trocas de seus enunciados, não esgota a nossa capacidade de produzir sempre novos textos, novas leituras: assim o que produzimos e trocamos não esgota o nosso domínio lingüístico."⁴

Tudo isso mudou a concepção estática anterior de língua.

EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Para tal visão de linguagem, torna-se impossível continuar pensando em aulas de língua materna nos moldes vigentes. Na virada do século, a Escola precisa assumir seu papel decisivo na formação de cidadãos críticos e atuantes. A análise lingüística precisa retornar sim, mas não inspirada em paradigmas do passado: seja como norma que se preceve, seja como simples estrutura a ser internalizada. Uma análise lingüística consistente deve partir do texto, numa perspectiva de espaço interlocutivo estruturado em função de intencionalidades enunciativas, de atos de fala subjacentes, e do sucesso maior ou menor alcançado por seus autores.

Por essa razão, reafirmamos que:

"... a função coesiva e os efeitos discursivos do léxico não podem, nesse contexto, ser esquecidos, bem como as relações hiponímicas, de oposição, gradação ou

³FAVERO, jul.1993, p.156.

⁴SILVA, 1986, p.27.

equivalência, sempre dentro de contextos semântico-pragmáticos. Também a ordem das palavras que às vezes alteram o sentido textual, suas funções restritivas, distributivas ou enfáticas precisam ser resgatadas numa prática que se pretenda produtiva."⁵

Portanto a *práxis* será distinta. As ligações identificadas não serão apenas de ordem lingüística, uma vez que as relações textuais, intertextuais e contextuais não atestam presença gratuitamente. Elas operam concomitantemente nos processos de leitura e produção textual, com propósitos indissociáveis do contexto da enunciação, interferindo, inclusive, no conteúdo semântico do texto.

Manusear pragmaticamente a linguagem escrita, com variação de textos clássicos e modernos, em diferentes contextos e situações, do mesmo modo como se faz com a linguagem oral, assim como refletir sobre seus diversos usos e possibilidades permitirão ao aluno construir categorias de conceitos. Ao mesmo tempo, este irá adquirir níveis mais elaborados de linguagem que possibilitarão graus mais complexos de raciocínio e criticidade. Contudo o professor não pode ignorar que o ponto de partida é o nível lingüístico onde se encontram os alunos.

Nessa perspectiva, o processo construtivo das regras gramaticais faz-se pela prática e reflexão da língua na variante culta (termo que merece, ainda, longa discussão) para que o aluno internalize, sim, novas regras, mas para que passe a utilizá-las conscientemente em contextos e situações pertinentes, buscando efeitos de sentido desejados para melhor interagir com os interlocutores pretendidos. O binômio *certo/errado* é substituído por *adequado/inadequado*. Descarta-se no caso, *de forma radical*, a memorização de regras como forma de introdução de conteúdos gramaticais, abolindo-se do mesmo modo a insistência no uso e identificação de complexa metalinguagem que nada acrescenta ao domínio lingüístico do falante. Para tanto, é indispensável uma rediscussão entre Universidade e Escola, redefinindo *língua/gramática/ensino*. Só assim será viável a construção de uma nova proposta que recoloca a gramática em seu devido lugar, não como objeto descartável, mas como *preocupação permanente*.

⁵FAVERO, Ibidem, p.160.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. SP: Cortez, 1954: 22.
BRANDÃO, H.N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: 1993:12.
FAVERO, T. O. Lexicologia em sala de aula. *Cadernos do IL*, POA, UFRGS, n.10, jul.1993, p.156.
SILVA, Lilian Lopes. et alii. *O ensino de língua portuguesa no primeiro grau*. SP: Atual, 1986. p.27.
FAVERO, T.O. *Ibidem*, p.160.

Love, marriage and power in *The Clerk's tale* and *The taming of the shrew*

Ana Maria Kessler Rocha*

INTRODUCTION

Genesis

The idea for this article first occurred to me while working with Shakespeare's *The Taming of the Shrew* (hereafter TS) as part of the work developed in the project "Aparência x Realidade na Obra de William Shakespeare - uma Abordagem Psicanalítica. Fase II: as Comédias". Indeed, the story of Katherine's "taming" by Petruchio, and Walter's "testing" of Griselda in Chaucer's *The Clerk's Tale* (hereafter CT) are similar in more than one aspect.

It might be argued that a medieval "pious tale" and a sixteenth-century Shakespearian comedy, or farse, which does not in the least provoke pity in the reader, would not apparently lend themselves to parallelisms, for the simple reason that they so diverge from each other in gender, form and style, that no common ground for comparison would be attainable.

I intend to show not only that the comparison is possible, but also that it manifests itself mainly in terms of the treatment given to love and marriage in relation to questions of power and authority in both poem and play, as reflections of English Medieval and Renaissance societies. It will become clear that both Walter and Petruchio are mainly concerned with power in their attitudes toward their wives; love, if any exists, is pushed to a secondary position.

The method and concepts used in this analysis are those proposed by Cultural Materialism, the mainly British wing of New

* Professora do setor de Inglês do Depto. LET 2 e doutoranda do PPG-Letras