

O Ensino Gramatical: uma autópsia¹

Mike Dillinger

(UFMG)

O ensino gramatical é tido como a pedra fundamental do ensino de línguas em muitos lugares do mundo, há alguns séculos. No entanto, avanços recentes em pesquisa e teorização sobre a natureza das línguas e de sua aquisição mostram claramente que a abordagem gramatical se baseia em pressupostos incoerentes e destituídos de qualquer fundamentação científica. Procuramos aqui reunir e sistematizar os argumentos contra o ensino gramatical, à luz de teorias atuais da lingüística e da psicologia, além de indicar as direções que essas teorias apontam para a renovação do ensino de línguas. Argumentamos que o tão discutido fracasso do ensino de línguas – particularmente de língua materna – não é consequência da incompetência do professor, como defendem algumas entidades do governo, nem consequência da inaptidão do aluno, como defendem alguns professores. Pelo contrário, ver-se-á que esse fracasso é fruto de uma concepção incoerente e ultrapassada da natureza e dos objetivos do ensino de línguas, concepção essa que torna a tarefa de ensino/aprendizagem impossível.

BASES DO ENSINO GRAMATICAL

Ensino Gramatical baseou-se em três princípios fundamentais.

¹ Este trabalho foi desenvolvido com o apoio do CNPq, concedido para o Projeto Integrado “Interpretação Semântica: Estruturas e processamento” (processo 521784193-0). Uma versão preliminar dessas idéias foi apresentada na I Semana de Estudos de Língua Portuguesa (FALE/UFMG) e outra versão durante o IV Encontro Mineiro de Estudantes de Letras, realizado na FUNREI, São João del-Rei, MG. Agradeço as valiosas sugestões de colegas e alunos – em especial Delaine Cafiero, Hércules Corrêa e Luis Prazeres da UFMG – para o desenvolvimento deste trabalho.

O primeiro princípio equaciona uma língua a um conjunto de regras normativas ou descritivas e resume todo um complexo de teorias sobre a natureza das línguas. Podemos chamá-lo de o **Princípio de Regra Lingüística**. Resumidamente, este princípio defendia que uma língua é a mesma coisa que um conjunto de regras que descrevem os tipos de palavra e frase que são mais característicos de uma das variantes da língua – são estas as regras de estrutura morfológica e estrutura sintática que compõem a gramática. Essas regras eram chamadas de “regras de gramática” e constituíam, para o Ensino Gramatical, a essência da natureza das línguas. Em suma, saber as regras era saber a língua.

Ao segundo princípio chamaremos de o **Princípio do Ensino pela Descrição**. Este resume todo um complexo de teorias sobre como se pode ensinar e aprender uma língua de maneira eficaz. Resumidamente, este princípio defendia que uma língua pode ser aprendida eficientemente através de repetidas atividades de identificação e nomeação dos componentes de palavras e de frases de uma das variantes da língua – as tão temidas análises morfológica e sintática. Essas regras de identificação e nomeação chamavam-se de “regras de gramática” e constituíam, para o Ensino Gramatical, a essência do ensino das línguas.

O terceiro princípio é o **Princípio da Primazia da Norma Culta**. Este encerra a posição pela qual ter-se-ia uma compreensão privilegiada de uma língua como um todo pelo estudo de apenas uma de suas numerosíssimas variantes, destacada das demais para esse fim. Essa variante é chamada de a Norma Culta ou a Norma Padrão, utilizando o artigo definido para frisar que apenas uma das variantes poderia ser adotada como norma, tanto para fins prescritivos quanto para fins descritivos.

Argumentamos a seguir que todos os três princípios são simplesmente insustentáveis.

O PRINCÍPIO DA REGRA LINGÜÍSTICA

Para o Ensino Gramatical – que já constitui o “senso comum” de hoje uma língua é uma coisa, um produto da cultura de um grupo social, um objeto externo ao aprendiz, que de uma forma ou outra (normalmente pouco a pouco, pela repetição mecânica) teria que ser “internalizada”, isto é, passar do lado de fora do aluno (o meio) para o lado de dentro do aluno (sua memória). Esse objeto seria constituído de elementos chamados “regras” que identificariam e nomeariam os tipos de palavra e frase que são mais característicos da língua. A “aquisição” ou “aprendizagem” da língua designariam esse mesmo processo de internalização de um objeto externo.

Este princípio da filosofia do Ensino Gramatical caracterizava a natureza daquilo que se procurava ensinar – a língua. Defendia-se que uma língua era composta por regras, cada regra descrevendo algumas características morfológicas ou sintáticas de um tipo ou outro de palavra ou frase, sempre, é claro, palavras ou frases de uma só das variantes da língua.

Talvez o problema mais sério com esse princípio é que apesar de alguns séculos de esforço intenso, não existe para nenhuma língua um conjunto coerente de regras que seja consensual e descritivamente adequada. Isto é, mesmo que fosse viável conceber uma língua como um conjunto de regras (e veremos abaixo que não é), um tal conjunto de regras inexistente para o Português. Portanto, a prática de ensino da língua como um conjunto de regras é insustentável.

Um problema específico: a incompetência dos gramáticos. Os conjuntos de regras – “gramáticas” – que existem são, tecnicamente e didaticamente, totalmente inadequados e os livros texto elaborados com base nestas são, na maioria dos casos, ainda piores. Consideremos alguns dos problemas mais específicos, a seguir.

Em primeiro lugar, as definições que essas gramáticas propõem são incoerentes, tanto dentro de uma gramática, quanto entre uma gramática e outra. Por exemplo, uma gramática conceitua “sujeito”

como “o ser que pratica a ação do verbo” enquanto outra gramática o define como “o elemento da frase com o qual o verbo concorda”. HAUY (1987) dedica um livro inteiro à identificação e exemplificação dessas incoerências nas gramáticas mais usadas no Brasil. PERINI (1986) também discute este mesmo problema.

Em segundo lugar, mesmo que fossem coerentes, as definições usadas são simplesmente inadequadas para descrever os fenômenos da língua. Por exemplo, conceituar “verbo” como “palavra que designa ação, estado ou fenômeno da natureza” leva o aluno a dizer (coberto de razão, diga-se de passagem) que “chegada”, “doente” e “chuva” são verbos. “Chegada” designa uma ação, “doente” é um estado e “chuva” é um fenômeno da natureza, portanto são todos verbos, de acordo com a gramática.

Para dar outro exemplo, conceituar o “sujeito” como “o ser que pratica a ação do verbo” conduz o aluno a cometer absurdos como dizer (ainda com razão) que “os meninos” é sujeito de “A brincadeira dos meninos foi divertida”, já que eles praticaram a ação de brincar. Além disso, “brincadeira” seria o verbo (a ação não é de brincar?). Imagina-se facilmente a grande confusão que se produz na cabeça do aluno quando ele segue a definição da gramática ao pé da letra – como fizemos aqui – e mesmo assim o professor diz que sua resposta está errada.

Em terceiro lugar, há o problema da “doutrina implícita e doutrina explícita” identificado em PERINI (1986): em função da inadequação das definições dadas nas gramáticas, muitos professores exigem que os alunos aprendam um conjunto de definições para fins de conceituação (a doutrina explícita). Outro conjunto muito diferente de definições das mesmas entidades (a doutrina implícita) é exigida para fins de análise. Por exemplo, a doutrina explícita define o sujeito como o ser que pratica a ação, mas na hora de analisar o exemplo “A brincadeira dos meninos foi divertida”, a definição de sujeito tem que ser outra (a doutrina implícita), dada por exemplos de análise. Essa incoerência da prática do professor decorre da exigência dele ensinar

uma gramática incoerente. A dificuldade de aprendizagem só aumenta diante de mais essa incoerência.

Em quarto lugar, por serem incoerentes e inadequados, os conceitos da gramática são simplesmente incompreensíveis e, portanto, impossíveis de serem aprendidos. Ensina-se uma definição que é imediatamente desensinada pela análise de exemplos que não correspondem à definição. É importante frisar que essa incompreensibilidade não é por deficiência do professor ou do aluno e sim por deficiência do material a ser dominado.

Em quinto lugar, embora exista legislação regulamentando a terminologia padrão da análise gramatical, nem as gramáticas utilizam a Nomenclatura Gramatical Brasileira de maneira sistemática. Cada gramática usa uma terminologia diferente; tanto suas análises, quanto sua terminologia são variáveis. A grande maioria das escolas e editoras poderia até ser processada pelos pais dos alunos por infringirem à lei, pois as gramáticas são formuladas de maneira ilegal.

Finalmente, todo professor de Português tem uma lista de frases – retirados de suas gramáticas e de seu material didático do dia-a-dia – que não são analisáveis, ou que são analisáveis de várias maneiras, ou que nada têm a ver com o item gramatical em discussão, ou que simplesmente não fazem sentido. Muitas vezes os exemplos dados para análise simplesmente não são analisáveis nos termos dados pela gramática. Se um professor experiente tem dificuldade em resolver exercícios de análise gramatical, imagine, então, a dificuldade que sente o aluno inexperiente!

Vimos que o material didático disponível torna impossível a tarefa do professor e do aluno de Português, virtualmente garantindo o fracasso do ensino da língua, mesmo com professores competentes e alunos brilhantes.

Diante desse quadro há duas opções possíveis: rejeitar inteiramente a idéia do ensino gramatical e defender que o lugar da gramática é no

lixo, ou continuar a aceitar a idéia do ensino gramatical e tentar elaborar um material gramatical mais coerente e didaticamente viável. PERINI (1986) e outros defendem a segunda posição, que fundamenta o imponente Projeto do Português Falado (CASTILHO, 1989) e as defesas da utilização da “gramática do uso” para fins didáticos. Aqui vamos defender a primeira opção – que o ensino gramatical deve ser abandonado completamente – pelas razões elaboradas abaixo.

Um problema geral: o pressuposto errôneo. O Ensino Gramatical adotava a visão de que nossos conhecimentos de uma língua poderiam ser representados por um sistema de regras e que as regras seriam manipuladas para resolver problemas específicos de comunicação. Para demonstrar a viabilidade teórica dessa visão, seria necessário mostrar que a elaboração de tais gramáticas e de uma teoria de sua manipulação são, em princípio, viáveis. No entanto, há problemas sérios quanto à possibilidade dessa demonstração.

Desse ponto de vista, quanto mais regras o aluno soubesse, mais recursos teria para resolver seus problemas de comunicação. Mas a necessidade de aprender tantas regras leva a uma contradição teórica. Para uma gramática retratar fielmente os detalhes da língua, tem inevitavelmente que conter muitíssimas regras. Quanto mais regras, melhor é a descrição da língua e mais recursos o falante teria. Pelo menos, em princípio. No entanto, isto gera um problema sério para a aprendizagem dessa gramática tão volumosa: quanto mais regras, mais difícil seria a aquisição dessa gramática. Por outro lado, constatamos que as crianças aprendem uma língua muitíssimo complexa rapidamente sem nenhum esforço sobre-humano aparente, apesar da vasta quantidade de regras supostamente envolvidas. Essa visão, portanto, gera a seguinte contradição: quanto melhor é a gramática para descrever uma língua, PIOR é para a criança aprender. Esse é um problema teórico muito sério quando se procura utilizar a mesma teoria para falar de descrição e de aprendizagem. Em princípio não pode haver progresso em direção a uma teoria que

servisse aos dois problemas nesse quadro, por causa dessa contradição. Será necessário procurar outra abordagem.

Além disso, infelizmente, nunca foi possível desenvolver uma teoria sobre como se dá a manipulação de regras gramaticais – uma teoria do uso da língua. Conclui-se hoje que não foi possível porque os pesquisadores estavam preocupados com coisas irrelevantes (regras) e que assim nunca conseguiriam: as regras gramaticais simplesmente não são relevantes para o uso, pois são descrições da forma isoladamente do significado, da função discursiva, do objetivo comunicativo, etc. Enfim, já se sabe que uma teoria do uso formulada em termos de manipulação de regras gramaticais simplesmente não é viável.

Ainda outro argumento contra o uso de regras aponta para o fato de que são, por definição, generalizações muito restritas – dizem respeito a construções específicas de línguas particulares. Para fins de uma teoria que busca identificar as leis universais da linguagem, regras não representam contribuição nenhuma. Pelo contrário, para esse objetivo é necessário abandonar as regras específicas para procurar princípios universais, como se faz nas outras ciências naturais.

Esses argumentos – e outros mais – já conduziram os teóricos à conclusão de que o desempenho lingüístico não pode ser concebido em termos de manipulação de regras ou “uso” de conhecimentos. Concluíram que as regras da gramática não participam do uso da língua; são meras invenções (ver NASCIMENTO e DILLINGER, 1995 para outros argumentos técnicos). Essas observações conduzem à conclusão nítida de que o Princípio da Regra Lingüística é insustentável e que suas aplicações contribuíram fortemente para provocar o fracasso do ensino da língua. Em outras palavras, não usamos as regras da gramática quando lemos ou escrevemos – as regras simplesmente descrevem o produto – as frases – e não o processo de leitura ou redação.

O PRINCÍPIO DO ENSINO PELA DESCRIÇÃO

Para o Ensino Gramatical, conhecer a língua melhor, isto é, saber descrevê-la com mais detalhes seria indispensável para sua aquisição. As outras características e capacidades do aluno não seriam relevantes para a aprendizagem da língua, portanto não seriam relevantes para a aprendizagem da língua, portanto não seriam objeto do trabalho pedagógico.

Essa visão tradicional, que caracteriza igualmente, o ensino escolar de hoje, é o que chamamos aqui de ensino pela descrição: o professor ensina e o aluno aprende uma língua através da produção de descrições lingüísticas das frases e das palavras da língua em questão. Identificam-se as partes das frases e as partes das partes das frases, associando-lhes nomes esdrúxulos sancionados (ou não) pela legislação vigente.

Parece estar subjacente a essa visão o pressuposto de que pelo simples fato de identificar e dar nomes às partes das palavras e frases, o aluno terá maior domínio sobre estas. Pode ser que esse pressuposto implícito remonte à crença medieval de que saber o nome das coisas conferiria poderes especiais sobre elas. Esse suposto poder mágico da nomenclatura, no entanto, nunca foi comprovado e pelas teorias atuais não há como justificar uma tal posição.

Praticantes mais modernos do Ensino Gramatical reformaram o vocabulário milenar da gramática utilizando, no lugar dos termos da gramática tradicional, os termos da lingüística descritiva, da gramática do uso ou da gramática gerativa. Vê-se imediatamente que trocar um vocabulário incompreensível por outro não altera o essencial; o método é exatamente o mesmo: nessa ótica, aprender uma língua ainda é produzir descrições de suas partes. É muito importante frisar que a substituição da gramática tradicional por uma outra gramática NÃO ALTERA O MÉTODO, apenas altera os termos da descrição. Seja qual for a gramática adotada, ensina-se o aluno a descrever a língua, a fazer análise morfológica e a fazer análise sintática. Enfim, sustentar que ensinar a lingüística do

Português é um método melhor que ensinar a gramática tradicional é pura falácia, pois o método é idêntico; muda-se apenas a terminologia. Esta é mais uma razão para acreditar que não adianta querer “consertar” a gramática. Como veremos a seguir, é a própria idéia do ensino gramatical que não é viável.

PROBLEMAS COM O ENSINO PELA DESCRIÇÃO

Hoje em dia, do ponto de vista das teorias mais atuais da linguagem e de sua aquisição, essa visão do ensino pela descrição, por mais comum e por mais difundida que seja, é considerada simplesmente absurda. Desse ponto de vista, o fracasso do ensino das línguas era bastante previsível. Vejamos por que, começando pelas razões que supostamente justificariam o Ensino Gramatical.

Dar gramática facilita a comunicação?

Ensina-se a descrição da língua – a análise morfológica e a análise sintática –, segundo a concepção gramatical, para que o aluno possa comunicar-se melhor. No entanto, há algumas observações que levam a duvidar que o conhecimento da gramática conduz à habilidade comunicativa. Por exemplo:

- há muitos lingüistas e professores de Português que são sumidades em morfologia e sintaxe, mas que se comunicam mal;
- há jornalistas e escritores que se comunicam muito bem, mesmo sem saber análise gramatical;
- há alunos que adoram escrever, mas que detestam gramática;
- há alunos que tiram notas boas em Português, mas que redigem mal.

Essas constatações apontam para o fato de que saber descrever as palavras e frases da língua não garante saber usar a língua para se comunicar. Pior ainda, freqüentemente encontram-se casos em que a aprendizagem gramatical IMPEDE a comunicação, como nos casos

numerosos em que o ensino gramatical convence o aluno de que realmente não sabe a língua, portanto que que adianta tentar escrever. Enfim, supor que descrever palavras e frases ajuda o aluno a comunicar é como pensar que descrever as partes da bicicleta ajuda a criança a andar de bicicleta. É uma posição insustentável. O ensino da gramática é irrelevante.

Dar gramática facilita a revisão?

Procura-se justificar o Ensino Gramatical, às vezes, porque, segundo o que se acreditava, saber análise morfológica e sintática facilitaria a revisão. No entanto, existe um problema sério com essa justificativa: pouquíssimas pessoas fazem revisão. Muitas vezes nem editor de jornal tem o tempo necessário para uma revisão cuidadosa. Para a vasta maioria de nossos alunos, na prática, ou se acerta o texto da primeira vez, ou nunca.

Mais ainda, mesmo que fosse prática corrente fazer revisão, a análise gramatical não poderia desempenhar um papel importante, e isto por definição, já que a gramática analisa ou descreve a forma isoladamente do significado, da função discursiva, da estrutura retórica, dos objetivos comunicativos, etc. Como a produção de textos exige a adequação da forma lingüística ao significado, aos objetivos e à situação comunicativa, somos levados a concluir que ensinar gramática é inútil.

Ensinar gramática para aprender redação

Existe um problema mais grave ainda, que pode ser resumido assim: por um princípio primário e inquestionável da aprendizagem, sabe-se que uma pessoa aprenderá (no máximo) aquilo que pratica. Portanto, se o aluno praticar análise gramatical, aprenderá (no máximo) a fazer análise gramatical. Esse aluno nunca aprenderá a ler ou escrever melhor, por simples falta de prática. O tempo gasto com o ensino e a prática da análise morfológica, da análise sintática, da nomenclatura

técnica, etc. representa um tempo durante o qual o aluno poderia (mas a escola não deixa) desenvolver sua capacidade de lidar diretamente com a língua escrita. Assim, pode-se concluir que o Ensino Gramatical constitui uma maneira muito elaborada de garantir o analfabetismo funcional. COUTINHO (1990, p. 2) resume esse mesmo argumento ao observar que “ninguém aprende o domínio da língua pela gramática. Ninguém se torna escritor pela gramática. O escritor faz-se lendo as obras literárias”. Está claro que identificar e nomear partes de palavras e frases não é igual a comunicar-se oralmente ou por escrito. Portanto, é insustentável e incompreensível ensinar a gramática – seja qual gramática for – quando o objetivo é melhorar a capacidade comunicativa.

Descrever uma língua não é a mesma coisa que se comunicar usando uma língua. Assim sendo, seja qual for o tipo de gramática ensinado, vemos que o ensino gramatical é contraproducente.

PRINCÍPIO DA NORMA CULTA

O Ensino Gramatical sustenta que a análise sistemática de uma das numerosíssimas variantes da língua – a chamada “Norma Culta” – confere uma visão privilegiada da natureza da língua como um todo, particularmente quando aliada ao desprezo por todas as outras variantes. Há muitos problemas com esse pressuposto, alguns dos quais passamos a identificar.

Um problema inicial com o Princípio da Norma Culta é que não faz sentido algum: ninguém sabe explicar por que exatamente estudar uma variante da língua seria melhor, nem por que esta variante específica da língua em vez de outra. Transposto para outro campo, defender esse princípio seria como afirmar que basta estudar meu vira-lata Fido para saber tudo que há de importante a respeito de cachorros. Está claro que este princípio representa apenas uma afirmação dogmática sem respaldo algum.

Outro problema é que a gramática destaca para estudo uma forma do Português que nada tem a ver com a realidade brasileira de hoje. A gramática descreve o Português de Portugal, do século passado, utilizado por uma elite, em obras literárias (COUTO, 1987). No entanto, nenhuma justificativa por essa escolha é oferecida. É mera imposição arbitrária.

Por vezes, o Ensino Gramatical sustentava que a Norma Culta foi escolhida por ser a mais pura e casta das variantes da língua. Tal afirmação é simplesmente um atestado de ignorância da história da língua e das grandes influências dos idiomas dos Celtas, dos Bárbaros, dos Árabes e das línguas dos escravos e dos índios brasileiros. Como a Norma Culta e as outras variantes são fruto do mesmo processo histórico, obviamente têm as mesmas raízes. É no mínimo estranho querer falar em pureza quando se trata de uma língua que evoluiu a partir do Latim vulgar. Além disso, que critério adotar para estabelecer a “pureza” dessa ou daquela variante? Novamente, o Princípio da Norma Culta se demonstra mero dogma.

O Ensino Gramatical defendia, muitas vezes, que se deve ensinar a análise gramatical da Norma Culta para o aluno saber como o Português realmente é ou deve ser. O professor sabe como a Norma é e o aluno, para ser bem sucedido, deve passar a ter essa mesma opinião. Tanto é assim que são raríssimas as pessoas que afirmam “saber Português” – acreditam falar uma outra língua, parecida com o Português, mas decrépita e desprezível. Só gramáticas e professores muito bons de Português “saberiam Português”. No entanto, desse raciocínio resultaria uma cifra em torno de 0,000001 por cento da população (um milionésimo do total) de conhecedores da língua. Os outros 99,99999 por cento da população não saberiam Português; uma situação no mínimo muito curiosa, para não dizer obviamente absurda. As revistas para professores e os jornais reforçam essa visão com a atenção elogiosa que dão aos dinossauros da gramática (por exemplo, Napoleão Mendes de Almeida em PRADO e SÁ, 1990) e com seu repúdio aos erros horripilantes (quase sempre ortográficos) da plebe (por exemplo, VEJA, 1975; DIAFÉRIA, 1989). Essa

afirmação –absurda não encontra respaldo em nenhuma teoria ou evidência. É, claramente, uma tentativa de delimitar arbitrariamente uma elite e desprezar o resto da sociedade. Lingüisticamente e logicamente, não faz sentido nenhum.

Mesmo quando se procura valorizar as variantes incultas e belas da última flor do Lácio, a Verdade (= o Certo) está na gramática ou no professor. O aluno tem, obrigatoriamente, que se adaptar a essa Verdade. Se o aluno não fizer isso, incorre no Erro, um pecado que o coloca no caminho para o inferno gramatical. É por isso que se procura desenvolver gramáticas: para explicitar o Caminho da Verdade de uma vez por todas. Observa-se que pouquíssimos dos professores que dizem que “o falar do aluno tem que ser respeitado” fazem desse modo de falar o objeto de suas aulas, pois “ensinar a falar errado” seria para eles um absurdo. Com isso demonstram seu desprezo pelo modo do aluno falar fora da sala de aula.

Essa visão simplória do certo e do errado prepara o aluno para ser um consumidor passivo da Verdade: ensina-se que ela já foi descoberta (está nos livros) e o papel do aluno é aceitá-la sem questionamentos. Produz-se, de modo muito rápido e eficiente, uma pessoa que se acredita incapaz de entender e de produzir informações novas. Em vez de aprender a lidar com pontos de vista diferentes, o aluno tem que engolir uma Verdade absoluta. Em vez de aprender a fazer a sua contribuição para a compreensão e desenvolvimento da língua, o aluno vê que não há lugar para ele no estudo da língua. É nesse sentido que pode-se dizer que o Princípio da Norma é um instrumento de opressão, à medida em que define arbitrariamente um grupo grande a ser excluído da elite conhecedora.

A gramática como arma?

Ouve-se, às vezes, outro argumento em defesa do ensino gramatical: o aluno teria o DIREITO de aprender a gramática da Norma Culta porque esta seria um instrumento importante na luta de classes. A

gramática possibilitaria ao aluno “desfavorecido” um meio de subir na vida, uma arma para se proteger.

Se o objetivo for realmente esse de dar armas importantes para a luta de classes, parece ser muitíssimo mais eficiente ensinar o aluno a fazer cirurgia, a ganhar ou roubar dinheiro, a descobrir brechas na lei, a jogar futebol ou a desenvolver habilidades de persuasão e liderança. Mesmo sabendo gramática, não é possível entender a legislação vigente ou o funcionamento da ciranda financeira, duas coisas imprescindíveis para ser bem sucedido hoje em dia. O que é que a análise sintática e a Nomenclatura Gramatical Brasileira têm a ver com o progresso econômico e social? Nada. Há apenas uma correlação entre um e outro. Em suma, é irremediavelmente inocente afirmar que saber gramática é um instrumento importante na luta de classes. É difícil imaginar qualquer luta em que seria importante saber terminologia gramatical.

Existe, porém, um lado menos inocente de uma tal afirmação. Como citado acima, o ensino da gramática contribui para fazer com que os alunos sejam primordialmente consumidores de opiniões e de conhecimentos alheios. Aprender apenas a consumir opiniões faz parte da formação do “bom cidadão” – aquele que faz tudo que o governo manda, sem questionar. Vê-se, assim, que a gramática é usada como uma arma de opressão pura e simples, com muitos professores colaborando sem saber. O ensino da gramática simplesmente não deixa tempo para o bom cidadão desenvolver as habilidades de persuasão e de leitura crítica, impedindo-o assim de participar do exercício da democracia. Uma população com esse perfil é igualmente conveniente para políticos da direita e da esquerda: um povo passivo e acrítico é reconhecidamente mais fácil de persuadir, de governar e de manter na ilusão da democracia. No mundo de hoje (como no passado), um povo passivo está destinado a ocupar as margens do progresso, fadado à exploração e à miséria. O ensino da Norma Culta é uma prática bastante maquiavélica.

O ENSINO GRAMATICAL TEM QUE SER ABANDONADO

Em suma, vemos por essa discussão que o Ensino Gramatical se baseia em pressupostos incoerentes, sem qualquer fundamentação científica, ou em dogmas arbitrários. É por isso que é fácil mostrar que o Ensino Gramatical é contraproducente, irrelevante, inútil, nocivo e prejudicial. Em poucas palavras, a gramática é a causa principal do fracasso do ensino: é um descalabro e uma calamidade pública. Curiosamente, já foram apontados como causa do fracasso do ensino os professores, os alunos, o governo, mas nunca a gramática. Aceitando-se qualquer um dos argumentos acima expostos, a conclusão inevitável é que seria para o bem de todos que o Ensino Gramatical fosse abandonado imediatamente.

A dificuldade do Português

É importante reavaliar, nesse contexto, por que se acredita que “o Português é muito difícil”. Por “Português” entende-se aquilo que é descrito pelas gramáticas; “saber Português” é saber fazer análise morfológica e sintática de acordo com uma gramática maluca. Como as gramáticas fornecem descrições inadequadas e incoerentes, mesmo que descrevessem o fenômeno mais simples do mundo, não seria possível aprender a fazer as análises que descrevem. Nem aluno, nem professor – ninguém – consegue aprender, de caso pensado, a fazer uma análise incoerente e inadequada.

A língua Portuguesa não é difícil, nem um pouco; um menino de três anos de idade já sabe muitíssimo dela. O difícil é aprender a aplicar as baboseiras que as gramáticas malucas dizem a seu respeito. Vejam que do nosso ponto de vista, o que causa o tão discutido fracasso do ensino do Português não é a suposta incompetência do professor, nem uma hipotética falta de habilidade do aluno. A tradição escolar coloca para ambos – professor e aluno – uma tarefa impossível: aprender uma análise gramatical incoerente, incompreensível e irrelevante, através de um material inadequado e mal elaborado. Nessas

condições, nem o melhor aluno não aprenderia, mesmo tendo o melhor professor do mundo.

Dizer que o Ensino Gramatical precisa ser abandonado imediatamente e para sempre não é uma conclusão exagerada; é simplesmente uma conclusão coerente com as informações disponíveis. Diante dessa conclusão tão clara, no entanto, surgem uma série de preocupações que manifestam a insegurança do professor e sua resistência (bastante compreensível) à mudança.

A tão criticada resistência do professor diante de novidades é compreensível e previsível quando se leva em conta a pobreza de sua formação. Em primeiro lugar, sua formação frisa a obediência cega a normas externas, minando desde a escola primária qualquer tipo de criatividade ou independência de raciocínio. Em segundo lugar, a organização social da instituição escola é tal que reforça essa formação conformista a cada instante. Somando a isto o fato de que o professor nunca tem a oportunidade de refazer sua formação em novos moldes (quando muito vê fragmentos teóricos de uma nova abordagem), é previsível que tenha uma tendência conservadora. Por outro lado, é surpreendente que tantos professores, apesar dessa formação tão limitadora, ainda procurem ser criativos, elaborem alternativas e busquem novidades, particularmente dado das condições de trabalho tão aversas a isso.

Uma das preocupações que se levanta é que a gramática não pode ser abandonada, em função dos concursos públicos e exames vestibulares. Afinal, o professor se sente na obrigação de preparar seus alunos para o futuro. Mas este acaba sendo um argumento contra o ensino gramatical quando lembramos que a cada ano há menos universidades que incluem provas de análise gramatical no Vestibular – dão mais ênfase hoje à redação e à leitura, capacidades que são prejudicadas à medida em que o aluno estuda gramática. Além disso, é questionável confundir os objetivos de um cursinho pré-vestibular com aqueles do ensino de segundo grau: o segundo grau visa formar um cidadão mais competente e não apenas um vestibulando

competente. Quanto aos concursos públicos que teimam em incluir provas de gramática, ainda me parece que o professor atende melhor aos interesses do aluno propiciando-lhe a melhor formação possível em vez de prejudicar o aluno em função de um objetivo imediatista.

Outra preocupação importante é expressa ao dizer que a gramática não pode ser abandonada em função das pressões sociais: o supervisor, o diretor, os pais, os alunos, todos cobram o ensino gramatical. Muitas vezes o problema nesse caso é uma falta de comunicação: é necessário instruir pais, alunos e colegas para que entendam e participem das decisões pedagógicas que têm que ser tomadas. Normalmente, a cobrança se deve ao desconhecimento total das alternativas. Essas dificuldades à parte, no fim das contas quem decide o que ocorre dentro da sala de aula é o professor, portanto as pressões são apenas sugestões mais ou menos incômodas. De qualquer maneira, o professor tem que estar satisfeito de que está fazendo o que é melhor para seus alunos, senão não vai se sentir realizado.

Ainda outra preocupação de ordem social é formulada assim: não podemos abandonar a gramática porque o Estado exige o ensino gramatical. Em São Paulo e Minas, pelo menos, isto simplesmente não é verdade. Pelo contrário, todo o Programa de São Paulo (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 1986) (que vale a pena ler) é uma proposta sem gramática. O Programa de Minas Gerais (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 1989) utiliza a terminologia gramatical só como meio de comunicar-se com o professor, mas frisa que ao aluno deve-se ensinar o USO da língua e não cobrar terminologia gramatical.

Sistematicamente surge uma preocupação prática: com que material trabalhar depois de abandonar a gramática? A convivência com professores de 1º e 2º graus mostra que o material em si não é problemático: há textos de todos os tipos disponíveis na biblioteca, no jornal, no dia a dia, na produção dos alunos. O que causa maiores

problemas é uma falha grave na formação do professor no que diz respeito à elaboração de objetivos didáticos e a escolha ou criação de atividades em função desses objetivos. Muitas vezes o professor não sabe com precisão para que desenvolve esta ou aquela atividade com os alunos. Há mais discussão de objetivos abaixo.

Em suma, está claro que há dificuldades e desafios pelo caminho do ensino não-gramatical, mas está igualmente claro que não há razões importantes para continuar a defender o ensino gramatical. O ensino gramatical não encontra respaldo na lingüística, na psicolingüística nem na sociologia da linguagem; pelo contrário, não é difícil demonstrar que os pressupostos fundamentais do ensino gramatical são simplesmente falsos.

Como reagir a essas críticas?

Há diversas maneiras de reagir a críticas tão diretas ao Ensino Gramatical.

Alguns tentam atribuir as observações acima à ignorância do autor ou a sua inexperiência com o ensino público. Esses argumentos contra a pessoa do autor deste posicionamento são totalmente irrelevantes, por duas razões: 1) não atingem as idéias: os defensores da gramática ainda não foram capazes de demonstrar que esses argumentos são errôneos ou equivocados; 2) muitos professores experientes e instruídos defendem o mesmo posicionamento antigramatical.

Outros argumentam que à ausência da gramática, haveria o caos lingüístico: cada um falaria e escreveria de um jeito diferente. Isso simplesmente não é verdade. Em primeiro lugar, o caos já está instalado através das afirmativas incoerentes que passam por conhecimentos lingüísticos nas salas de aula deste país. O abandono do Ensino Gramatical não seria, portanto, a causa do caos.

Em segundo lugar, a gramática normativa não é um agente eficiente de uniformização lingüística, mesmo quando é aprendida, simplesmente porque é o linguajar da maioria da população que

predomina na evolução da língua e não a Norma Culta, por definição a variante própria de muito poucos.

Em terceiro lugar, a raça humana passa muito bem obrigado sem a gramática normativa. O que dizer do exemplo dos norte-americanos? Não têm Academia de Letras, não têm legislação sobre a terminologia gramatical padrão, quase nunca ouvem falar de gramática normativa e mesmo assim não surgiu nenhuma Babel: sobrevivem sem maiores sustos lingüísticos. Está longe de ser claro que a falta de uma gramática normativa teria consequências negativas.

Uma reação é triste e deprimente, e é uma das mais comuns: o professor que reage: “Português sem gramática? É impossível!” e com isto desiste de pensar no assunto. Este é sinal de um professor vencido, um fracasso na vida, um relógio de repetição. Este professor já está convencido de que não consegue fazer nada diferente, nada de novo, nada que seja seu, nada que seja melhor do que aquilo que fez ontem. São preferíveis os brigões, que mostram que ainda estão vivos: ficam revoltados, xingam e esperneiam na tentativa de digerir idéias tão diferentes daquelas que foram ensinadas. Mas, ainda assim, muitos concluem que enquanto não tiver método alternativo – completo e pré-digerido, já aceito pela direção e pela comunidade, prontinho para seguirem mecanicamente, sem pensar – não será viável abandonar a gramática, por mais nociva e contraproducente que ela seja. Esses também já desistiram, pois não têm uma causa para defender, um objetivo na vida, uma realização por realizar, um desafio pela frente. Fazem as mesmas coisas de sempre, do jeito que sempre foram feitas, como se fossem fotocópias animadas.

Finalmente, há uma reação rara, mas muito mais produtiva: avaliar objetivamente o valor das críticas feitas ao ensino da gramática e, à medida em que forem críticas razoáveis, procurar desenvolver alternativas para o ensino da língua. Essa reação encontramos em pessoas que têm um ideal e acreditam que são capazes de contribuir para a realização desse ideal. Essas pessoas entendem que têm uma contribuição importante a dar como indivíduos: a melhoria do ensino

se dá na sala de aula por professores individuais e não na Secretaria de Educação. Entendem que sua contribuição é ser diferente e melhor a cada dia. É essa reação que vamos levar para frente agora: procurar alternativas que em grande parte ainda não existem, a não ser em estágio parcialmente completo.

REPENSANDO O ENSINO DE PORTUGUÊS

Diante da morte do Ensino Gramatical, entre as perguntas mais importantes a surgir são: Se a gramática já se foi, então o que ensinar na aula de língua? O que se pode oferecer como alternativa?

Antes de tentar responder a uma pergunta dessas, é muito importante lembrar que este autor não é professor experiente de 1º e 2º graus, portanto seria um desaforo querer ditar para o profissional que conhece bem a situação da sala de aula o que é que deve ou não deve fazer. Pelo contrário, um papel melhor para o teórico e o pesquisador seria de alimentar o professor com idéias novas. Os pesquisadores podem tentar explicar o porquê de certos problemas que surgem na sala de aula – no caso, a falência do Ensino Gramatical – e produzir idéias ou diretrizes que podem servir como sementes na produção de práticas melhores. É o professor que tem que nutrir e cultivar essas idéias no “canteiro” de sua escola para ver que frutos darão e dar um retorno ao teórico. Assim, vê-se que o pesquisador depende do professor para ver os resultados práticos de seu trabalho teórico.

Com esta divisão de trabalho em mente, gostaria de elaborar uma visão alternativa de como o ensino do Português agora está sendo concebido; uma visão que é mais coerente com o estado atual do trabalho teórico em psicologia cognitiva e lingüística. É uma visão incompleta, sim, inacabada, sim, mas esboça um ideal para defender e desenvolver. Um ideal meu e de cada vez mais colegas. Um ideal que, se gostar, passa a ser seu ideal também. Um ideal seu para nutrir, seu para construir, seu para defender.

Prossigamos, esboçando esse ideal em forma de princípios ou diretrizes para o ensino. Esses princípios são idéias-ferramenta: podem ser usadas para construir uma visão diferente e mais detalhada da atividade didática, para consertar seus problemas e para imaginar suas possibilidades. O resultado final – é claro – depende principalmente de quem usa a ferramenta. Tem que ficar muitíssimo claro que esses princípios não representam a única, nem a melhor maneira de ensinar: não constituem uma Verdade única e absoluta, mas a experiência profissional de muitos professores já mostrou que esses princípios são muito importantes e que levam a uma experiência pedagógica muito mais enriquecedora.

Resumidamente, desenvolvemos, a seguir, algumas idéias básicas, elencadas aqui a título de introdução.

1. A importância dos objetivos pedagógicos do professor.

- a) As atividades pedagógicas têm que ser coerentes com os objetivos do professor.
- b) A cobrança sistemática do desempenho do aluno, em função dos objetivos do professor, é fundamental.
- c) Os objetivos do aluno precisam ser objetivos comunicativos, para o aluno aprender a comunicar-se melhor.
- d) A teoria (da produção e compreensão de textos) fornece um meio de elaborar objetivos específicos e sistemáticos,

2. A habilidade lingüística como habilidade natural.

- a) O aluno já traz uma habilidade lingüística muito complexa e bem desenvolvida para a escola.
- b) O professor não dá ao aluno uma habilidade antes inexistente, senão cultiva aquela que o aluno traz.
- c) A habilidade comunicativa do aluno tem que ser valorizada e conhecida para servir de ponto de partida para habilidades mais elaboradas.

d) O professor poderá provocar o crescimento comunicativo propondo desafios a serem vencidos.

3. O desenvolvimento da capacidade comunicativa como objetivo central do ensino de língua.

a) O objetivo de saber distinguir grosseiramente entre “o certo” e “o errado” arbitrariamente definidos constitui um retrocesso, pois a capacidade lingüística do aluno permite distinções muito mais refinadas.

b) Desenvolver a capacidade comunicativa é desenvolver no aluno a capacidade de perceber e produzir características mais sutis da comunicação.

c) No lugar de avaliação baseada em certo x errado, tem-se avaliação em termos de adequação a objetivos e situações de comunicação.

d) A capacidade comunicativa se desenvolve em termos da capacidade de lidar com a falta de colaboração da platéia, com as diferenças de conhecimentos entre autor e platéia, com a complexidade das informações a serem veiculadas e com a diversidade dos estilos de comunicação.

4. O significado como característica do leitor, e não do texto.

a) “Significado” é o nome dado à reação de um leitor diante de palavras, frases ou textos. Não é uma característica das palavras ou das frases – não “está” no texto.

b) Procurar um significado único no texto, em função da intenção do autor, é irracional.

c) O texto é um roteiro para raciocínio: indica um roteiro para seguir, que nem todo leitor seguirá e ao longo do qual cada leitor perceberá coisas diferentes.

5. Ler é a habilidade de identificar e relacionar pistas lingüísticas e culturais do texto, em função de um sentido coerente e um objetivo.

6. Redigir é a habilidade de selecionar e organizar pistas lingüísticas e culturais no texto, em função de um leitor e um objetivo comunicativo.

7. Ler e redigir são processos diferentes de seus produtos.

a) “Corrigir” um texto não afeta o processo de redação, apenas seu produto.

b) Desenvolver a leitura e a redação exige a elaboração de processos lingüísticos mais refinados.

Examinemos essas idéias um pouco mais detalhadamente.

PRINCÍPIO 1

O primeiro princípio é o mais simples mas o mais importante:

Cobrar sistematicamente o que é ensinado e ensinar precisamente aquilo que se deseja melhorar no aluno.

Nada de dar análise sintática e depois cobrar redação! Em outras palavras, o negócio da aula de Português é ler, escrever, falar e escutar, já que é isso que se quer desenvolver no aluno. Chega de análise morfológica, de análise sintática, de decorar vocabulário ou terminologia – essas atividades produzem pouco conhecimento e menos habilidade. Em termos comunicativos, são irrelevantes. Esse princípio chama a atenção também para a importância da cobrança sistemática que o professor faz em termos dos objetivos comunicativos que propõe, pois sabe-se que essa cobrança direciona de maneira muito direta e decisiva o trabalho do aluno, direcionando assim seu crescimento.

Essa é uma orientação simples e direta, mas raramente é respeitada no ensino de Português. Se o objetivo é fazer o aluno ler e escrever melhor, então o aluno tem que ler e escrever muito, em particular ler e escrever em função de objetivos e interlocutores diversificados (ver o Princípio 3 abaixo). Sabe-se que simplesmente ler, sem um objetivo comunicativo específico, não é suficiente para desenvolver essa capacidade: não há direção nem cobrança nisso.

Essa coerência entre as atividades e as cobranças do professor é dificultada atualmente pela inadequação de seu treinamento no que

diz respeito à elaboração de objetivos específicos e à análise de atividades didáticas em função deles. Essa dificuldade é constatada toda vez que se procura analisar com os professores o porquê de seus atos: têm uma dificuldade enorme em dizer com que finalidade escolheram tal ou tal atividade; que habilidade tal atividade vai desenvolver no aluno, etc. Em função desses objetivos pouco claros, o planejamento e a avaliação se tornam atividades penosas.

É com respeito a esse particular que o trabalho teórico pode oferecer uma contribuição direta e relevante. Um dos objetivos principais do trabalho teórico e da pesquisa sobre os processos lingüísticos (a leitura, por exemplo) é identificar os componentes desses processos e as características de cada componente, assim como os modos pelos quais os componentes interagem. O professor que conhecer esse trabalho teórico tem condições de formular seus objetivos em termos muito mais precisos, identificando subprocessos específicos para trabalhar com cada atividade didática. Com objetivos mais restritos e mais claros, os problemas de avaliar a adequação da atividade e avaliar o aprendizado do aluno se tornam muito mais fáceis e eficientes. É por isto que gosto de dizer que “na prática, a teoria é a mesma”. Infelizmente, o treinamento do professor normalmente não inclui uma discussão produtiva da relação entre teoria e prática, muito menos o desenvolvimento da capacidade de se fazer uma análise em termos teóricos de sua atuação pedagógica.

Tomemos um exemplo. Pergunto a um professor: “O que vai trabalhar esta semana?” Ele responde: “A leitura”. Seu objetivo está muitíssimo amplo; a leitura é um processo com muitas partes que interagem de maneiras diferentes. É como se um professor de física tivesse respondido “Esta semana? A Física.” Não é possível nem produtivo trabalhar a leitura como um todo. Pergunto: “Quais aspectos da leitura?” Ele responde: “A correspondência letra-sentido.” Desta vez ele repetiu a mesma resposta, mas em outras palavras, já que a leitura é o processo de estabelecer correspondências entre letras e sentido. Ele necessita precisar se deseja desenvolver a capacidade de ligar letras e sons, reconhecer palavras, estruturar

palavras formando frases, utilizar conhecimentos anteriores, ler nas entrelinhas, etc., etc. Com um objetivo mais preciso, poderá trabalhar cada um dos componentes da habilidade de leitura, concentrando seus esforços (agora de maneira muito mais eficiente) em um ou outro. Assim, tem critérios mais claros para escolher as atividades a serem desenvolvidas e as técnicas de avaliação formal ou informal que poderá usar.

Em suma, o primeiro princípio é: escolher atividades de treinamento e de avaliação que sejam coerentes com seus objetivos específicos.

PRINCIPIO 2

A língua não é objeto artificial externo ao aluno; é uma atividade natural e interna, que faz parte de sua própria constituição. Assim, podemos enunciar um segundo princípio: o professor não “dá” ao aluno uma habilidade lingüística que o mesmo não tinha anteriormente; pelo contrário, cultiva as habilidades que o aluno já traz em si através dos desafios comunicativos que propõe para este resolver.

Falar em ensinar ao aluno a usar o Português é igual falar em ensinar ao aluno a digerir um hambúrguer, ou a dizer que o professor de educação física ensina os meninos a correr. Mesmo antes de ir à escola, a criança atua lingüisticamente de maneiras muito complexas, sem saber descrever o que faz. Desconhecer ou desprezar essas capacidades pré ou extra-escolares traz dificuldades graves tanto para o aluno quanto para o professor.

Está muito claro nas pesquisas sobre o assunto que o aluno que procura aprender um segundo dialeto (ou uma segunda língua) em um contexto onde seu primeiro dialeto é desprestigiado não somente fracassa na aquisição do dialeto novo, mas deixa de desenvolver sua habilidade em seu primeiro dialeto! Isto é, tentar aprender a Norma Culta em uma escola que não valoriza o modo normal do aluno se expressar é destinado ao fracasso. Esse é obviamente o caso do

Brasil, onde os professores e a sociedade em geral desprestigiam o modo normal de se comunicar que o aluno e o professor trazem para a escola. Os pesquisadores chamam essa situação de “subtrativa” (W. LAMBERT, apud HAMERS e BLANC, 1988), porque o ensino do segundo dialeto diminui a capacidade de utilizar o primeiro. Por outro lado, uma situação “aditiva” se dá quando a capacidade inicial do aluno é valorizada; nesse caso o desenvolvimento de ambos os dialetos é maior. O surgimento de interesse por “gramáticas do uso” suscita a esperança de que o quadro “subtrativo” atual esteja começando a mudar.

Este princípio aparece, também, na visão de que é preciso trabalhar a habilidade oral do aluno para servir de base para sua habilidade de escrita. Se não fizer isto, corre-se o risco de tentar ensinar ao aluno duas coisas desconhecidas ao mesmo tempo: uma nova habilidade comunicativa (por exemplo, a argumentação) e, ainda, uma nova modalidade de expressão (o texto escrito). Introduzir duas novidades complexas ao mesmo tempo só dificulta o processo de aprendizagem.

Se o professor não “dá” nenhuma capacidade ao aluno, qual então seria seu papel? A língua não é adquirida, nem implantada de fora; pelo contrário, brota de dentro, sem a influência do professor. Lembrando os estudos de Piaget e de muitos outros que ressaltam a grande capacidade de adaptação da criança, o papel do professor, então, seria o de criar situações de desafio para o aluno a fim de fazer que este utilize todo seu potencial. Para se adaptar a essas situações de desafio, o aluno terá que elaborar estratégias para utilizar seus conhecimentos anteriores de maneira diferente ou para adquirir os conhecimentos novos necessários para essa adaptação.

Uma atividade que poderá ilustrar esse princípio é a seguinte que chamo de “Natureza morta”, por alusão ao tipo de quadro que os pintores fazem para fins de treinamento. Pede-se a dois alunos voluntários que se retirem da sala, explicando que ao retornar terão que seguir algumas instruções que os colegas vão redigir. São escolhidos aleatoriamente cinco ou seis objetos presentes na sala

(estojo, óculos, batom, tesoura, etc.) e são colocados de maneira complexa em cima de uma carteira ou mesa: uma haste de óculos dentro de uma abertura da tesoura que está inclinada sobre o estojo, etc. A tarefa é “simples”: os alunos presentes têm que elaborar uma descrição (ou conjunto de instruções) que seja suficientemente clara(o) e explícita(o) para que os colegas ausentes possam reconstituir a disposição dos objetos, ao retomarem à sala. “Só” isto. Depois das redações feitas e os objetos desarrumados, o primeiro dos ausentes retorna. Um dos redatores lê seu texto em voz alta, parando depois de cada frase (sem direito a repetições ou correções!), enquanto o “cobaia” tenta executar as instruções e reproduzir a disposição dos objetos. O próximo “cobaia”, idem, com outro texto.

Essa atividade apresenta um desafio: adaptar a maneira de o aluno se comunicar à ausência do interlocutor. O objetivo não é “dar” nada ao aluno redator, mas criar uma situação em que terá que crescer para enfrentar o desafio. Observa-se que a risada é geral quando os alunos descobrem que não levaram em conta os conhecimentos do leitor/ouvinte, por mais que o professor tenha insistido nisso. Normalmente, a primeira vez que fazem esta atividade é um fracasso retumbante, mas já na segunda são muito melhores – pegam logo a “malícia” da atividade –, e, se treinados, podem fazer descrições muito complexas. Já vi esta atividade feita, com grande êxito, até com alunos da quarta série e desconfio que pode ser trabalhada com alunos ainda mais novos (adaptando as expectativas do professor, é claro).

Pode-se observar que, nessa atividade, o professor não precisou “corrigir” as redações – no ato da leitura, pelas ações do interlocutor, o autor (e os outros presentes) percebe imediatamente as deficiências de seu texto. Aliás, nem faria sentido o professor avaliar o texto, pois não foi escrito para ele ler! A eficiência do texto tem que ser medida por seu impacto no leitor-alvo – aqui, os colegas que estavam ausentes.

Há muitas maneiras de criar variações dessa atividade, que procurou trabalhar especificamente a descrição espacial. Pode-se fazê-la com uma seqüência de ações simples ou a montagem de um objeto desconhecido, pode-se supor (ou providenciar) um interlocutor de outra região (portanto um que não conheceria algumas ou muitas palavras), supor um interlocutor “chato” que exige muita precisão, um interlocutor cego ou de olhos vedados, etc. Em todas as variações há duas coisas constantes: as condições de produção são bem explicitadas (objetivos, interlocutor, etc.) e há uma falta de informação que tem que ser sanada. O desafio consiste em “passar” as informações no contexto das outras dificuldades (falta de conhecimento, de vocabulário, etc.). Embora tais atividades sejam muitas vezes mais difíceis que os exercícios rotineiros de gramática, os alunos costumam executar essas atividades “difíceis” com mais prazer e mais proveito que os exercícios de gramática.

Esse princípio pode ser resumido como o do crescimento por desafios, defendendo que o aluno aprende melhor quando tem que alimentar as habilidades que já tem, diante dos desafios propostos pelo professor. Antigamente, acreditava-se que simplificar a tarefa escolar ajudava o aluno a aprender; hoje em dia, vemos que é melhor complicar (sem exagerar) para provocar a aprendizagem.

PRINCÍPIO 3

A escola, a priori, tem por objetivo produzir alunos com habilidades mais numerosas ou mais sofisticadas que as neles existentes ao entrarem para a escola. Assim, defendemos que *o objetivo maior do ensino de língua é desenvolver no aluno uma crescente sutileza de percepção e de produção, isto é, uma habilidade de diferenciação lingüística que se torna cada vez mais refinada.*

A sofisticação em termos de atuação lingüística não se contabiliza em termos de número de acertos ou erros ortográficos ou gramaticais. O “certo” gramatical às vezes é “errado” na prática e o “errado”

gramatical às vezes é “certo” na prática (como em uma conversa com uma criança de 3 anos de idade, ou com uma pessoa que tem pouca instrução). O que conta mais que corresponder a um “Certo” (com “c” maiúsculo) arbitrário é corresponder a uma adequação para determinadas situações e objetivos de comunicação. O julgamento grosseiro do certo e do errado deve, nessa ótica, ceder a vez para uma apreciação do que é apropriado para determinados objetivos em determinadas situações. Em vez de verificar se a interpretação e a produção do aluno são certas ou erradas, procura-se avaliar até que ponto “cabem” no contexto de situações específicas de comunicação.

Um exemplo disto é uma atividade usada por um professor de 3ª série: depois de ter lido uma aventura do Chico Bento (que fala um Português próprio do Brasil rural), pediu-se às crianças que reproduzissem a história, inclusive com o diálogo. É claro que as crianças “consertaram” a fala do Chico Bento, de modo que correspondesse à Norma Culta. Imagine o Chico Bento dizendo: “Gostaria de oferecer-lhe este presente”! O professor em questão usou esse exemplo para desencadear uma discussão sobre por que o “certo” nem sempre é certo, mostrando que há muitas maneiras aceitáveis de se falar Português. Com essa atividade, procurou desenvolver a sensibilidade dos alunos aos detalhes da língua e como estes variam.

SNOW (1991) faz uma análise muito interessante do conceito de ser “bom” ou proficiente em uma língua, procurando responder à pergunta: “O que é que o aluno precisa saber fazer para ser considerado proficiente em uma língua?” Ela observa (p. 67-68) que os tipos de tarefas ou problemas comunicativos que uma pessoa tem que resolver evoluem e se tornam mais complexos com a idade, exemplificando como se segue:

- A criança se comunica em um contexto de muito apoio da parte do interlocutor, enquanto o adulto se comunica de maneira muito mais independente da colaboração do interlocutor.

- Os assuntos da criança enfocam o aqui-e-agora, enquanto o aluno fala de uma gama maior de assuntos incluindo coisas ausentes, passadas, abstratas e hipotéticas.
- A comunicação da criança se dá em um contexto de muitos conhecimentos compartilhados, mas o adulto tem que lidar também com a comunicação no contexto de interlocutores que têm poucos conhecimentos em comum com ele.
- As funções da fala da criança inicialmente se limitam a ordens e comentários, mas no adulto incluem narração, argumentação, exposição, etc.
- Os contextos de comunicação da criança são limitados (em casa com familiares), enquanto o adulto se comunica em contextos muito mais variados.

A partir dessas observações, SNOW (1991) caracteriza o desenvolvimento da capacidade de uso da língua em termos de quatro dimensões de proficiência:

Participação da Platéia. O falante da língua traz para a escola a capacidade de lidar com a comunicação em situações onde pode contar com uma platéia presente e colaboradora, por exemplo, em situações de diálogo. Para haver desenvolvimento nessa dimensão, ele tem que aprender a lidar com uma platéia que não facilita a comunicação, ou pela distância (situações de palestra) ou pela vontade de tomar a palavra. Para isto é importante aprender a prever as necessidades comunicativas da platéia, “defender” a vez com a palavra, etc.

Em uma ponta dessa dimensão, a mais fácil, a platéia daria encorajamento, demonstraria interesse e completaria frases incompletas ou difíceis de entender, em suma, colaborando ao máximo para facilitar a tarefa do falante. Na ponta oposta, a mais difícil, a platéia não forneceria retorno nenhum (pense o exemplo de fazer um discurso na televisão) ou competiria ativamente pela vez (como em uma discussão acalorada).

Conhecimentos em comum. A criança normalmente chega à escola já muito capaz de se comunicar a respeito de coisas que são de conhecimento comum, como os objetos presentes, experiências vividas conjuntamente, etc. Demonstra dificuldade de explicar uma coisa que ela sabe para uma pessoa que não sabe (o que aconteceu enquanto não estavam juntos, por exemplo). O desenvolvimento dessa dimensão implica uma capacidade crescente de lidar com diferenças cada vez maiores entre seus conhecimentos e os de seus interlocutores.

Em uma ponta dessa dimensão de proficiência, a mais fácil, a criança descreveria um evento para um interlocutor, sendo que ambos presenciaram o mesmo evento juntos – teriam, todos os dois, muitos conhecimentos em comum a respeito do evento. Na outra ponta, a mais difícil, o locutor enfrentaria o problema de explicar um assunto abstrato ou técnico para uma platéia de leigos – a diferença de conhecimentos do assunto seria muito grande.

Complexidade das informações a serem comunicadas. Ao ingressar na escola, a criança é capaz de conceber e comunicar mensagens bastante complexas, por exemplo, a respeito de quem estava fazendo o quê, enquanto o outro fez aquilo outro. A frustração do estudante iniciando uma língua estrangeira muitas vezes vem do descompasso entre a complexidade das mensagens que consegue conceber e as que consegue formular. Para assegurar o desenvolvimento nessa dimensão, o aluno tem que dominar não somente idéias e informações cada vez mais complexas, mas também os meios lingüísticos para dividir e organizar tais informações.

Tarefas mais simples dessa dimensão são aquelas de comunicação de poucas informações: saudações, agradecimentos, as horas, etc. As tarefas mais complexas envolvem, por exemplo, a comunicação de uma série de eventos, de uma teoria ou do funcionamento de um aparente complexo. Um exemplo muito difícil seria a tarefa de descrever em detalhes o funcionamento de um computador ou os movimentos de um balé.

Polifonia ou coerência do(s) estilos de comunicação. A criança chega à escola dominando um só estilo de comunicação: sua modalidade informal de dizer coisas conforme sua própria visão do mundo. O desenvolvimento nessa dimensão de proficiência se dá à medida que o falante passa a adicionar outros estilos a seu repertório, ou assumir outras personalidades na comunicação. O exemplo mais óbvio é o estilo do discurso acadêmico ou “Norma Culta”; a aquisição desse seria, para alguns, a finalidade principal do ensino da língua. Como resultado dessa instrução, então, o aluno teria dois estilos ou duas “vozes” à sua disposição, permitindo comunicar-se de uma maneira mais adequada para as situações que encontra.

Essa dimensão, então, varia de tarefas mais simples, em que alguém se comunica no próprio estilo cotidiano, até tarefas literárias, por exemplo, onde pode ser preciso construir e manter a coerência estilística de vários personagens simultaneamente, como em um diálogo entre um surfista e um professor de latim. BECHARA (1989, p. 14) faz referência a essa mesma dimensão de proficiência ao observar que:

“No fundo, a grande missão do professor de língua materna (...) é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação) e até, no texto em que isso se exigir ou for possível entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade lingüística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens.

Vê-se que uma atividade tal como dar as horas é muito simples em todas as dimensões, mas escrever uma peça de teatro ou um romance é muito difícil em todas.

Para ilustrar esse princípio de sutileza crescente de percepção e produção, consideremos a atividade didática descrita a seguir, sugerida pela escritora Vivina de Assis Viana. Como é uma atividade

de reescrita, baseia-se em uma história previamente lida ou contada na turma (caso de um aluno, episódio de novela ou de notícias, conto de fada, episódios de grandes obras da literatura clássica, etc.). Assim, tomemos o exemplo da história de Chapeuzinho Vermelho, embora qualquer outra sirva. Os alunos, em grupos pequenos, recebem uma ficha ou cartão – uma por grupo – com uma ou mais características humanas (gaúcho, intelectual, 70 anos, brega, surfista, etc.) a serem atribuídas a um personagem (no início um só e sem falar diretamente), no caso, a própria Chapeuzinho Vermelho, sua vovó, o Lobo Mau, o Caçador, etc. Cada grupo tem que reescrever a história de maneira tal que os outros grupos possam adivinhar qual foi a característica atribuída ao personagem. No exemplo da história de Chapeuzinho Vermelho, um grupo faria com que a Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, seja percebida principalmente pelo modo dela falar – como tímida, outro grupo a faria mandona, outro surfista, gaúcha, brega, tarada, boba, esnobe, etc. Depois de ler a história em voz alta, os outros grupos têm que adivinhar a(s) de característica(s) que se procurou comunicar; a nota poderia ser o número de acertos produzidos nos leitores.

Há, é claro, muitas variações dessa atividade. A atividade pode se realimentar: a história com a Chapeuzinho Vermelho mais interessante pode servir de base para a reescrita do personagem do Lobo Mau e assim sucessivamente até se chegar a uma releitura (e reescrita) de todos os personagens, inclusive o narrador. Podem-se misturar personagens também: colocar o personagem titular do filme Pixote como protagonista do romance Dom Quixote (aí seria Dom Pixote, né?), por exemplo. Veja que a tarefa produz uma “desconstrução” detalhada dos personagens da história original; certamente seria possível mudar épocas, lugares, etc. para reconstruir os mesmos eventos em contextos diferentes (por exemplo, reescrever Os Lusíadas sob forma de aventuras de meninos de rua no Brasil de hoje, o que motivaria uma leitura mais atenta da obra e da situação dos meninos de rua). Por esses meios, pode-se promover uma síntese

do ensino da língua e o ensino da literatura (que não é menos problemático que o ensino da gramática; ver Princípio 4, a seguir).

Essa tarefa visa desenvolver o domínio da polifonia ou coerência estilística, apresentando dificuldades nessa dimensão, ao mesmo tempo em que as outras dimensões apresentam pouca dificuldade (a história é simples e conhecida por todos). A tarefa apresenta um desafio comunicativo, exige muita atenção aos detalhes lingüísticas da redação e desenvolve uma sensibilidade por aquilo que seria mais adequado para determinada situação, em vez de reforçar um conceito arbitrário e absurdo de um “certo” absoluto. É, ao mesmo tempo, uma atividade difícil e divertida.

Podemos resumir este terceiro princípio como a proposta de substituir “certo x errado” por “até que ponto adequado para a situação e para os objetivos comunicativos”.

PRINCÍPIO 4

O texto não tem significado, não “traz” ou “transmite” o significado; o objeto lingüístico é tini mero conjunto de rabiscos ou ruídos.

O sentido NÃO é uma característica do objeto lingüístico em si, da palavra, da frase ou do texto. Pelo contrário, o sentido é uma característica da REAÇÃO do leitor ou ouvinte diante do texto.

Se o significado fizesse parte da palavra Ou da frase, não haveria tantas palavras com vários sentidos. Aliás, quantas palavras no dicionário têm um significado só? Confira: nenhuma! Se o significado faz parte da palavra, como, então, lemos palavras desconhecidas? Como aprendemos uma língua nova morando no país? – ninguém explica o significado de todas as palavras! Se o significado faz parte do texto, porque textos literários oferecem tantas maneiras de serem interpretados? A maneira mais fácil de explicar isto tudo é partir do pressuposto de que o significado é construído ativamente pelo leitor, dadas as pistas do texto e os objetivos, conhecimentos, etc. que o leitor tem.

Por essas razões, procurar **O** sentido do texto, ou, ainda pior, **A** intenção do autor é irracional. Em muitos casos, o autor não está disponível para elucidar qual seria **O** sentido de seu texto ou sua intenção. (Como nunca conversei com Machado de Assis, não posso dizer qual era sua intenção ao escrever O Alienista. Isto quer dizer que não posso lê-lo, pois nunca saberei seu significado?) Mesmo nos casos em que é possível abordar o autor, este sempre desconversa ou, às vezes, diz diretamente que a pergunta a respeito de suas intenções não faz sentido. Além disso, o texto não tem um só significado para ser achado!

De acordo com esse princípio, a alternativa clara é provocar o aluno a elaborar seu próprio sentido para o texto – um sentido cada vez mais complexo: um sentido com mais ligações internas (ou coerência) e com mais ligações externas, isto é, com seus outros conhecimentos e experiências. É comum entender (mal) que uma tal visão da interpretação textual daria carta branca à imaginação do leitor – que qualquer leitura seria tão válida quanto outra. Deve estar claro que essa posição é absurda: a interpretação do texto, afinal, diz respeito ao texto em questão, portanto deve ser coerente com as informações indicadas por ele e deve ser justificada nesses termos. Como se diz por aí, parafraseando Umberto Eco: a obra é aberta, mas não é escancarada!

Essa visão alternativa caracteriza o texto como um “roteiro para o raciocínio” (o termo é de STANOVICH & CUNNINGHAM, 1991): o texto indicaria um caminho para todo leitor seguir, mas as vistas para cada lado seriam por conta da imaginação de cada um. O critério principal para avaliar as interpretações, novamente, é o conjunto de evidências textuais que sustentam essa ou aquela interpretação.

Para ilustrar esse princípio, consideremos o texto abaixo. Se o significado fosse uma característica do texto e não da reação do leitor, seríamos levados a concluir que este texto não tem significado:

– O procedimento é muito simples. Primeiro você separa as coisas em grupos diferentes. É claro que uma pilha pode ser suficiente,

dependendo de quanto há por fazer. Se você precisar ir a outro lugar por falta de equipamento, então esse será o segundo passo. Se não precisar, pode começar. É importante não exagerar. Isto é, é melhor fazer poucas coisas de cada vez do que muitas. Isto pode não parecer importante imediatamente, mas as complicações podem começar a surgir. Um erro pode custar caro. No início, o procedimento poderá parecer complicado. Logo, porém, ele será simplesmente mais um fato da vida. É difícil prever algum fim para a necessidade desta tarefa no futuro imediato, mas nunca se sabe. Depois de o procedimento ter sido completado, você deverá agrupar os materiais em diferentes pilhas novamente. Em seguida, eles podem ser guardados nos lugares apropriados. Um dia eles serão usados mais uma vez e o ciclo então terá que ser repetido. Contudo, isso faz parte da vida.²

De fato, é muito difícil identificar um sentido coerente para esse texto. No entanto, o mesmo texto, quando apresentado com o título “Como usar a máquina de lavar roupas” agora parece ter um sentido bem coerente. Confira você mesmo, relendo o texto com esse título em mente. Como é possível as mesmas frases ora terem sentido, ora não? Seria difícil explicar como o sentido que as palavras supostamente “têm” desapareceria em certas circunstâncias. Está claro, para muitos pesquisadores, que o sentido não é inerente às palavras ou frases, mas é uma característica de nossa maneira de reagir à presença de objetos lingüísticos tais como palavras e frases.

PRINCÍPIO 5

² Original em J. BRANSFORD & N. MCCARRELL, 1977. “A sketch of a cognitive approach to comprehension: Some thoughts about understanding what it means to comprehend”. In: P. Johnson-Laird & P. Wason (Eds.). *Thinking: Readings in Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press. Tradução de KLEIMAN, A. 1989. *Texto e Leitor*. Campinas, SP: Pontes, p. 48.

A atividade lingüística ocorre na modalidade chamada “compreensão” e na modalidade chamada “produção”, sempre enfocando as pistas lingüísticas do texto.

A habilidade lingüística é a capacidade de acrescentar ou relacionar, pistas lingüísticas em função de (entre outras coisas) um sentido coerente, uma platéia e um objetivo comunicativo.

A compreensão é o exercício da capacidade de construir, para determinado texto, um sentido coerente e completo, com base nas pistas (palavras, frases, pontuação, etc.) oferecidas no texto e nos conhecimentos não-lingüísticos (ou cultura) do leitor/ouvinte, entre outros fatores. Os processos principais da compreensão são os que ocorrem “nas entrelinhas” e são chamados “inferências”; os processos de “decodificação” das linhas fornecem orientações para as inferências, mas não esgotam a compreensão (ver SCOTT, 1985, para uma discussão interessante).

A produção de textos é o exercício da capacidade de selecionar e organizar pistas lingüísticas e culturais suficientes para o leitor poder construir um sentido coerente e completo para o texto. “Expressar” o pensamento ou passá-lo para o papel, na ausência de interlocutor e objetivo específicos, não desenvolve a capacidade de produção comunicativa. O processo principal da produção textual é a previsão: a cada escolha de pista ou modo de organização de pistas é necessário prever as reações possíveis do leitor/ouvinte.

A atividade citada na discussão do princípio 2 – de produção e compreensão de uma descrição de um arranjo de objetos – ilustra igualmente esse princípio: percebe-se nitidamente a variação na interpretação de um mesmo texto, em função de seus diferentes leitores ou escritores; vê-se que nem sempre as expectativas do autor se concretizam na interpretação do leitor.

Este princípio se resume na importância das características concretas do texto (as pistas) como enfoque da compreensão e da produção de textos.

Este Princípio se resume na importância das características concretas do texto (as pistas) como enfoque da compreensão e da produção de textos.

PRINCÍPIO 6

A gramática não existe na cabeça do aluno; é uma invenção que serve (no máximo) para a descrição de frases. O que realmente existe é a capacidade comunicativa, que não inclui a gramática (tradicionalmente concebida) como parte.

A capacidade comunicativa do aluno, que não inclui a gramática, é o que o professor objetiva desenvolver.

Pense na seguinte comparação. A capacidade comunicativa é como uma fábrica de carros: a partir de insumos diversificados, ocorre um processo que leva à existência de um produto (texto ou carro) que outras pessoas utilizam de maneiras diferentes. O carro não é um componente da fábrica de automóveis; a descrição do carro não caracteriza o funcionamento da fábrica. No entanto, há quem sustente que a descrição do texto (a gramática) caracteriza o funcionamento do processo comunicativo. A gramática descreve somente o produto do processo de comunicação: o texto; não diz rigorosamente nada a respeito do processo em si. Sustentar o contrário seria igual a dizer que o manual do motorista, que descreve o carro, explica o processo fabricação, o que é claramente absurdo.

Elaboremos a metáfora um pouco. Quando há um problema de qualidade nos carros/textos produzidos, o gerente de produção e o professor de Português tomam providências opostas. Para o gerente seria ineficiente simplesmente montar, uma equipe para consertar os carros defeituosos: consertar um ou dois ou dez carros não aumenta ou melhora a capacidade da fábrica! O gerente vai procurar identificar quais são os subprocessos de produção problemáticos e consertar apenas aqueles.

O professor de Português parece preferir a outra estratégia: corrige os textos e não identifica as partes do processo que são problemáticas. Infelizmente, corrigir uma ou duas ou dez redações não melhora a capacidade de escrever: o processo de produção de textos continua o mesmo. Esse tipo de correção é simplesmente tempo jogado fora, porque o aluno não sabe “consertar” o processo em função dos “erros” apontados pelo professor.

O essencial desse princípio é que a avaliação das atividades didáticas tem que ser em termos de suas características comunicativas: é necessário desenvolver o processo e não examinar o produto isolado de sua produção. Decorar uma lista de vocabulário e completar exercícios de sintaxe têm valor comunicativo zero; seguir uma receita para fazer um bolo tem valor comunicativo dez. Esse princípio pode ser visto, assim, como uma maneira de reafirmar a importância das condições de produção, em particular os objetivos comunicativos, no modo de conceber a atividade pedagógica.

E a agora?

O falecimento do Ensino Gramatical nos deu a ocasião para reavaliar suas contribuições, reais e imaginadas. Vimos que, quando avaliada de maneira objetiva, sua influência em vida foi uniformemente nefasta. Por outro lado, a sua morte proporcionou uma série de ensinamentos profundos e uma nova perspectiva sobre seus erros que certamente guiarão gerações futuras de professores de Português.

Agora, livres de sua presença dominadora e controladora, o falecido Ensino Gramatical nos inspira:

- a procurar novas modalidades de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa,
- a explorar e desenvolver a criatividade nos professores e alunos de língua,
- a valorizar as contribuições individuais de cada professor para o desenvolvimento dessas alternativas,

- a procurar maior coerência e comunicatividade em nossas atividades pedagógicas,
- a cultivar as habilidades e linguagens tão diversas que os alunos trazem para escola,
- a desenvolver no aluno uma capacidade cada vez mais sutil de perceber e produzir os aspectos mais diversos da língua – em todas suas formas,
- a levar o aluno a criar seus próprios significados para cada texto,
- a desafiar o aluno a selecionar e organizar pistas para que os outros possam construir significados para sete texto,
- enfim, a conduzir o aluno a comunicar-se com mais precisão e sutileza em função de leitores e objetivos comunicativos cada vez mais diversificados e complexos.

Está claro que o professor não faz parte do problema do fracasso do Ensino Gramatical; faz parte da solução. Que o Ensino Gramatical descanse em paz para sempre!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

- BECHARA, E. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo. Ática, 1989.
- CASTILHO, A. (Org.). *Português Culto Falado no Brasil*. Campinas: Editora da UniCamp, 1989.
- COUTINHO, A. Queime-se a gramática. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 25 out. 1990. p. 2.
- COUTO, H. H. *O que é Português brasileiro?* São Paulo: Brasiliense, 1987.
- DIAFÉRIA, I. Os erros do noço Portugeuis ruim. *Sala de Aula*, 2 (15), 1989. p. 10-16 [Matéria de capa].
- DRUCKER, P. *Sociedade Pós-Capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1993.

- HAMERS, J. E, BLANC, M. *Bilingualism and bilinguality*. Cambridge: Cambridge Press, 1988.
- HAUY, A. B. Da necessidade de uma Gramática-Padrão da Língua Portuguesa. São Paulo: Ática. 1987.
- NASCIMENTO, M. e DILLINGER, M. The lexicon and the form of a Minimalist Grammar: Evidence from Brazilian Portuguese. In: KOCH, I. e SCHIEBEN-LANGE, B. (Eds.). *Linguistik in Brasilien*. Tübingen, Alemanha: Niemeyer Verlag, 1995.
- PERINI, M. A. *Por uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1986.
- PRADO, A. C. e SÁ L. F. O caçador de erros [Entrevista com Napoleão Mendes de Almeida]. *IstoÉ Senhor*, n. 1062, p.3-8, jan. 1990.
- SCOTT, M. Lendo nas entrelinhas. *Ilha do Desterro*. Florianópolis, n. 13, p. 101-123, 1985.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Programa de Língua Portuguesa e Literatura: 1º e 2º graus*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 1989.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º grau*. São Paulo: Secretaria de Estado de Educação, 1986.
- SNOW, C. Language proficiency: Towards a definition. In: APPEL, G. & DECHERT, H. (Eds.). *A case for psycholinguistic cases*. Amsterdam: J. Benjamin. 1986. p. 63-81.
- STANOVICH, K. & CUNNINGHAM, A. Reading as constrained reasoning. In: STERNBERG, R. e FRENSCH, P. (Eds.). *Complex problem solving: Principles and mechanisms*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991.
- TEETER, K. Descriptive linguistics in America: Triviality vs. Irrelevance. *Word*, n. 20 (2), p. 197-206, 1964.
- VEJA. O nosso pobre Português. *Veja*, São Paulo, n. 375, p. 54-60, nov. 1975.