

“A LINGUÍSTICA QUE APRENDI, A LINGUÍSTICA QUE ENSINEI, A LINGUÍSTICA QUE LEVARIA PARA A ESCOLA”: UM DIÁLOGO COM RODOLFO ILARI

“THE LINGUISTICS THAT I LEARNED, THE LINGUISTICS THAT I TAUGHT, THE LINGUISTICS THAT I WOULD TAKE TO SCHOOL”: A DIALOGUE WITH RODOLFO ILARI

Sandra Quarezemin¹

Rodolfo Ilari²

RESUMO

Este trabalho trata da relação entre a linguística e o ensino, focando nos aspectos gramaticais da língua portuguesa, na formação do aluno de Letras e na atuação do professor de gramática da rede básica de ensino. O artigo está desenvolvido em torno de um diálogo com o Professor Rodolfo Ilari, dividido em três partes: (i) a visão do ‘Ilari aluno’ sobre língua e o ensino de gramática; (ii) a visão do ‘Ilari professor universitário’ sobre língua e o ensino de gramática; (iii) linguística e o ensino segundo Ilari. Nesta última parte, o entrevistado se dirige aos professores da rede básica de ensino, e relata o uso da linguística que ele faria se tivesse a oportunidade de atuar como professor de português na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística. Gramática. Ensino. Educação básica.

ABSTRACT

This work deals with the relationship between linguistics and teaching, focusing on the grammatical aspects of the Portuguese language, on the formation of the student of Letters and on the performance of the grammar teacher of the basic education network. The article is developed around a dialogue with Professor Rodolfo Ilari, it is divided into three parts: (i) the ‘Ilari student’'s view on language and the teaching of grammar; (ii) the ‘Ilari university professor’'s view on language and the teaching of grammar; (iii) linguistics and teaching according to Ilari. In this last part, the interviewee addresses the teachers of the basic education network, and reports on the use of linguistics that he would do if he had the opportunity to act as a teacher of Portuguese at school.

KEYWORDS: Linguistics. Grammar. Teaching. Basic education.

Introdução

Muito se tem falado a respeito da relação entre a linguística e a escola, especificamente sobre o ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa. Acompanhamos um crescente aumento nesta área

¹ Professora Associada do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas e do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, coordenadora do Laboratório Linguística na Escola – LALESC, sandra@cce.ufsc.br, <http://orcid.org/0000-0002-8570-5389>.

² Professor Emérito da Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor colaborador do Departamento de Linguística, no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), ilari@iel.unicamp.br, <https://orcid.org/0000-0002-9474-8655>.

de pesquisa, professores universitários, alunos de graduação (PIBIC/PIBID) e de pós-graduação em linguística interessados em um ensino profícuo de gramática, que desmistifique os ruídos causados pelo ensino tradicional.

Este tópico de pesquisa não é novo, já na década de 1970 linguistas tratavam desse assunto. No livro *A linguística e o ensino de língua portuguesa*, Ilari (1985) defende as vantagens de um ensino de língua materna que não esteja voltado para o texto ou para a aprendizagem de uma metalinguagem crua. Como bem aponta Geraldí, no prefácio do livro *Introdução à semântica: brincando com a gramática*, a presença de Ilari

[...] nas discussões sobre ensino importava tanto pelos temas a tratamentos adequados com que fecundava o debate, quanto por sua assinatura de pesquisador reconhecido mostrando que o tema de ensino não era uma questão menor ou apenas o espaço de diletantes ou políticos militantes. (ILARI, 2004, p. 10)

Geraldí toca num ponto importante quando menciona que o tema de ensino não deve ser visto como uma ‘questão menor’, ainda que muitos linguistas não reconheçam tal fato. Também não deve ser tratado apenas com um viés político. É preciso apresentar um caminho alternativo para o ensino de gramática nas escolas, que não esteja pautado “na correção de erros ou em questões muito pontuais, que se resolvem facilmente, com explicações gerais, simplistas, simplificadoras e pouco fundamentadas”. (ANTUNES, 2007, p. 15).

Na década de 80, Carlos Franchi, no texto “Criatividade e Gramática”, já defendia a natureza criativa da língua e de suas regras gramaticais, concebendo, então, diferentes gramáticas dos falantes. O livro *Mas o que é mesmo gramática?* (2006) nos mostra que muitas das ideias sobre ensino partiram dos textos de Franchi, que aponta como é possível trabalhar com a gramática partindo da sistematização da intuição tanto dos falantes quanto da tradição gramatical.

Em 1985, Mário Perini já defendia uma renovação no ensino de gramática no seu livro *Para uma nova gramática do português*. Dez anos depois, Perini aprofunda a discussão de que a gramática deve ser entendida como qualquer outra disciplina científica que se ocupa da estrutura e funcionamento das línguas. Assim como Ilari e Perini, Ataliba de Castilho também contribuiu muito com os avanços nos estudos sobre ensino de gramática. Castilho (2010) aponta que o desinteresse pelo estudo de gramática está relacionado ao fato de as gramáticas tradicionais apresentarem uma série de inconsistências teóricas.

Um ponto em comum nos trabalhos voltados ao ensino de gramática de autoria de Franchi, de Ilari, de Perini e de Castilho é a defesa de um olhar científico sobre as línguas, que valorize a língua do aluno, que coloque o aluno em ponto de destaque (não apenas de mero espectador), que conceba o português como uma língua viva, que não esteja imbuído de prescrições e indicações normativas. Todos os autores privilegiam a língua falada como objeto de estudo a ser levado para as aulas de gramática, defendem um ensino mais criativo, motivador e completo, que possa levar os professores e os alunos “a ‘descobrir’ ou ‘reencontrar’ aspectos da linguagem que nosso ensino esqueceu por muito tempo” (ILARI, 2004, p. 12).

Possenti (1996) já defendia que o ensino de língua materna somente alcançará eficácia quando o professor tiver uma concepção clara do que é uma língua. Segundo o autor, seria “mais produtivo para a escola aceitar que os homens aprendem certos tipos de coisas – em especial, línguas – sem treinamento” (POSSENTI, 1996, p. 24). Tal afirmação remete ao fato de que, infelizmente, no Brasil, muitos professores não compactuam desta concepção de língua. Neste caso, o ensino de gramática torna-se mecânico e destituído de uma reflexão sobre o funcionamento da língua como ela é, não como deve ser.

A tríade *gramática, ensino e escola* vem ganhando destaque e um espaço cada vez maior na área da linguística teórica contemporânea. Muitos artigos sobre este assunto têm sido publicados; dissertações e teses sendo defendidas neste campo de conhecimento; livros que discutem este tópico em diferentes perspectivas, como Lobato (2010), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Pilati (2017), Avelar (2017), Medeiros Jr. (2020); além de materiais que reúnem trabalhos que tratam de diferentes estratégias para o ensino da gramática do português brasileiro, como os livros recentemente organizados por Pires de Oliveira e Quarezemin (2020) e por Müller e Paraguassu-Martins (2021).

Este artigo foi elaborado a partir de uma conversa realizada com o professor Rodolfo Ilari durante a gravação de um *podcast*, realizada em junho de 2020. O texto está dividido em três partes: a primeira está focada no contato com a língua que Ilari teve enquanto aluno (ginásio, colégio e universidade), também como professor de português na escola (ainda graduando); na segunda parte, Ilari apresenta um conjunto de iniciativas voltadas para o ensino que realizou enquanto professor universitário; a terceira parte relata o que ficou da vivência de Ilari como professor universitário que possa ser dito a quem vive o dia a dia do ensino. Com tamanha expertise no assunto, Ilari nos conta que uso faria em uma classe de quinta série, da linguística que aprendeu e ensinou durante meio século. O artigo se encerra com uma breve seção sobre a utilidade da linguística nas escolas.

Antes de passarmos à próxima seção, cabe fazer uma breve apresentação de Rodolfo Ilari, ainda que Ilari dispense apresentações pelo fato de ser conhecido nacionalmente e internacionalmente na área da semântica formal. Rodolfo Ilari é professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas. Ele fez parte do grupo que fundou o Departamento de Linguística da UNICAMP, no qual trabalhou até 2007. O professor Ilari formou com excelência muitos mestres e doutores que atuam na Teoria e Análise Linguística, com ênfase na semântica formal. Ao longo de anos de pesquisa, Ilari desenvolveu estudos sobre linguística românica, semântica, pragmática, aspecto verbal, e ensino de língua materna. São inúmeras as suas publicações, com destaque para os livros destinados ao ensino de linguística na graduação.

1. ‘Ilari aluno’ e o contato com a língua

Ao longo dos anos, Ilari tratou em diferentes momentos de temas ligados à relação entre linguística e ensino. O autor nos conta que ao olhar retrospectivamente para essas “excursões”, acredita que hoje elas tenham a ver tanto com as atividades de pesquisa, que desenvolveu por quase 50 anos na universidade, quanto com as experiências pessoais ligadas ao uso da língua, às quais deu na época pouca

importância. Segundo Ilari (2020), algumas dessas experiências voltam periodicamente à memória, o que o faz pensar que foram mais importantes do que foi capaz de perceber no primeiro momento.

A conversa inicia com as lembranças das aulas de latim do ginásio, principalmente os exercícios de tradução. Nessas traduções, Ilari e seus colegas chegavam frequentemente a impasses causados pela sobra ou pela falta de palavras no texto a ser traduzido, “numa situação parecida com a do *busilis* daquele rei Felipe de Espanha”, palavras de Ilari. Retrospectivamente, o autor percebe que essas situações denunciavam a incompreensão da frase a traduzir, e revelavam a incapacidade do grupo de captar sua estrutura. Segundo Ilari (2020), talvez tenha vindo daí, para alguns deles, a consciência da estrutura frasal, e é possível que isso o tenha endereçado no rumo da linguística.

A segunda experiência que Ilari julga importante registrar foi o ensino de português que recebeu no colegial de Jundiaí, onde foi aluno de Carlos Franchi. Ilari relata com carinho alguns momentos desconcertantes, como a aula de redação em que o Franchi pediu aos alunos que usassem a expressão “uma nesga de terra sáfara”, ou a pergunta lançada por Franchi à classe “quem escreveu Dom Casmurro de Machado de Assis?”, mas sobretudo, ressalta com ênfase Ilari, a impressionante experiência de terem sido solicitados a “corrigir” trechos de Vieira, Eça de Queiroz ou Euclides da Cunha, que Franchi havia precedentemente “estragado”. O desconcertante para Ilari vem do fato de que tudo isso foi realizado em uma época em que a prática corrente consistia em ler a gramática de Silveira Bueno, então titular de Filologia Portuguesa na USP, e gramático da moda.

Ilari entrou na USP em 1963, Rodolfo comenta que a universidade poderia ter feito dele um professor universitário de literatura italiana, mas o habilitou, mais modestamente, para dar aulas de francês no primeiro grau. Foi nesta época que Ilari teve o primeiro contato com a assim chamada “linguística contrastiva”, que comparava as fonéticas do português e do francês, com o objetivo bem definido de ensinar a pronúncia correta de sons inexistentes em português (o exemplo clássico fornecido por ele é *Je suis* vs. *J'essuie*). Segundo Ilari, era comum que os alunos na faculdade de letras, a partir do terceiro ano, se empregassem como professores de português na escola pública. Ocorre que estes alunos levavam às vezes para a aula (referindo-se neste ponto à escola da Rua Maria Antônia) problemas que revelavam em sua plenitude o desconhecimento que muitos professores têm por aquele outro mundo, o universo do aluno da rede básica de ensino. Como exemplo de um dos impasses, Ilari menciona o tratamento que o professor secundário deveria dar à gíria, sendo que o tamanho desse impasse ficou patente quando ele estava no terceiro ano e uma professora bem intencionada, mas infelizmente mal informada tentou explicar numa aula de filologia portuguesa o sentido do intensificador *pacas*.

Ilari relaciona esse episódio à sensação de pânico que teve quando ministrou a sua primeira aula de português, na altura do seu quarto ano de faculdade, para uma classe de quinta série³. Ele passou vinte minutos antes de entrar na classe pensando no trabalho de filologia sobre o manuscrito medieval da *Vida de São Bernardo* em que sua equipe tinha ganho nota máxima e repetindo a ele mesmo

³ Neste momento, Ilari enfatiza que jamais esquecerá da escola onde deu sua primeira aula, localizada numa região de São Paulo, que seria depois incorporada à cidade e fortemente reurbanizada graças à chegada do metrô.

que esse trabalho não o ajudava em nada para ser um bom professor de crianças. Certo momento, uma colega que já tinha entrado com pedido de aposentadoria percebeu o desespero de Ilari e deu um conselho que ele destaca como precioso, oportuno e inesquecível: “Para começar, vá à lousa e escreva o cabeçalho”.

Ilari foi contratado como professor da escola estadual Villalva Jr. Nesta época, ele tentava propor aos alunos de um primeiro colegial noturno exercícios não convencionais. Ilari menciona que um desses exercícios consistia em montar textos a partir de trechos de 3-4 linhas que deveriam ser escolhidos respeitando aquilo que os livros de linguística chamam ‘coesão’. De acordo com ele, essas experiências foram um fracasso, e nisso devem ter entrado vários fatores:

- 1) não era um exercício de análise; 2) Na realidade não parecia um exercício: talvez fosse fácil demais, e faltassem “pegadinhas”. 3) Talvez os alunos não sentissem vontade de comentar o que parecia óbvio. 4) Ou talvez o verdadeiro problema fosse o cansaço físico daqueles alunos: eram todos jovens operários que tinham enfrentado um dia de trabalho fora do bairro e chegavam à escola mortos de cansaço. (ILARI, 2020)

Antes de se tornar professor universitário, Ilari ainda escreveu junto com o professor Alfredo Bosi, que se tornaria mais tarde emérito da Universidade de São Paulo e membro da Academia Brasileira de Letras, os capítulos de gramática de um livro destinado às séries do antigo ginásio. Nos seus pontos de gramática, Ilari tratava da estrutura da frase como um quebra-cabeça cuja peça-chave era o verbo, e propunha exercícios “estranhos”, por exemplo, o de comparar frases com as palavras *sem* e *cem*. De forma saudosa, Ilari menciona que aprendeu muito com as outras partes desse livro, que falava de Brasil, mas esse livro acabou sendo o único de uma série prevista para quatro volumes que não foi para a frente. A série se chamava “A palavra e a vida”, e em sua capa de um azul intenso voava uma pipa vermelha, ou amarela, cuja linha se quebrou, nas palavras de Ilari.

2. ‘Ilari professor universitário’ e o contato com a língua

Anteriores a 1970, ano em que foi contratado pela Universidade de Campinas, as experiências descritas marcaram profundamente Ilari. Explica-se assim que, embora Ilari tenha centrado suas atividades acadêmicas na Universidade em uma área da linguística teórica (a semântica), sempre se preocupou em pensar como a linguística poderia contribuir com o trabalho dos professores de ginásio e colégio. Fato que por sua vez o levava, ciclicamente, a embarcar em iniciativas ligadas ao ensino de língua materna.

Ainda no início dos anos 1970, Ilari colaborou com os serviços pedagógicos da Secretaria da Educação de São Paulo revisando (na prática, reescrevendo) a primeira edição dos *Guias Curriculares para o Ensino de Português*, que, segundo Ilari, ficou conhecida em São Paulo como “a verdona”. Anos mais tarde, ele escreveria um ou dois capítulos para os Subsídios à Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa, os “verdinhos”.

Entre essas duas participações, Ilari traduziu para uso dos professores brasileiros e portugueses a edição francesa do livro de Genouvrier et Peytard, *Linguistique et enseignement du français*. Os direitos dessa tradução tinham sido comprados pela editora Almedina, de Coimbra-Portugal, e Ilari tinha sido recomendado como tradutor pelo mais velho dos autores franceses. Como não fazia sentido editar em português, num país de língua portuguesa, um manual destinado a orientar professores de francês língua materna, o texto original precisou passar por uma profunda adaptação, e acabou sendo publicado como *Linguística e ensino do português*. Ilari nos conta que foi um grande *tour de force*, mas as pessoas que sobreviveram dizem até hoje que o resultado foi bom.

Outra contribuição de Ilari, já na posição de professor universitário, foi ter participado, como banca, de alguns concursos de ingresso de professores secundários. Em um deles, Ilari relata que precisou arbitrar uma situação que se apresentou com frequência: a mesma prova de redação recebia a nota máxima de um dos corretores, e a nota mínima de um outro. Descobriu assim que, diante de uma redação diferenciada, a dificuldade não consiste em propor uma terceira avaliação (bastaria fazer a média das duas notas, e sendo ele então o presidente da comissão de correção, sua opinião prevaleceria), mas sim em entender o que teria levado dois colegas competentes e experientes, que agiam em absoluta boa fé, a chegarem a conclusões diametralmente opostas. De acordo com Ilari, é provável que a explicação resida, nesses casos, em concepções diferentes sobre como se deve redigir.

Como membro de banca de correção, e às vezes como elaborador de questões, Ilari também participou do vestibular Unicamp, em uma época em que a redação era a prova mais esperada e mais temida. Segundo Ilari, sempre foram levantados argumentos de custos e de tempo contra a prova de redação dos vestibulares, tendo a redação perdido importância nos últimos tempos.

Pessoalmente vejo nisso uma perda, não só para a formação dos futuros universitários, mas também para as próprias universidades. Nos anos áureos da redação, as universidades que respondiam pela elaboração de vestibulares tiveram que desenvolver uma competência de correção que não pode ser alcançada por outros caminhos. Essa competência se perde quando a própria redação é encarada como secundária, e quando a capacidade de ler, interpretar e expressar os próprios pontos de vista é posta em segundo plano. (ILARI, 2020)

Ilari também atuou em diferentes comissões do MEC, em uma delas participou de avaliações de materiais didáticos em que os livros a serem examinados eram dicionários. Entre as recordações de Ilari da época destas comissões está a felicidade de ter sempre convivido com colegas bem intencionados e eficientes, ao lado de alguns sonhadores que, segundo ele, era preciso puxar para a realidade. Infelizmente, as mudanças de governo impediram qualquer continuidade no trabalho, o que pode ser classificado como uma grande perda para a educação⁴.

Ao refletir em 2020 sobre o que Ilari considera um segundo grupo de iniciativas voltadas ao ensino, ele percebe que sua participação se deveu não só à sua disponibilidade em participar, mas

⁴ Sobre este assunto, Ilari lembra do fato de que ainda hoje pode pertencer a uma dessas comissões, a do Enem, que foi indicada no governo de Fernando Henrique Cardoso. De lá para cá, nunca mais foi convocada, mas também nunca chegou a ser extinta.

também aos contatos e convites que aparecem a quem tem a sorte de trabalhar numa universidade de prestígio. Ilari enfatiza que uma boa universidade não oferece a seus docentes apenas a oportunidade de atuar através de grupos de trabalho e comissões, mas também permite conviver com colegas que têm ideias e debater hipóteses que merecem ser discutidas e comentadas. Nas palavras de Ilari:

é a chance de cultivar interesses menos ocasionais e de pensar as práticas correntes (inclusive as do ensino) com base em propostas mais ricas. Acho importante citar aqui os nomes de pelo menos dois linguistas importantes, com os quais tive uma convivência próxima e com os quais aprendi muito sobre ensino: o Wanderley Geraldi e o Sírio Possenti, mas a lista poderia (e deveria) continuar. (ILARI, 2020)

A partir deste ponto, nosso diálogo se encaminhou para uma reflexão sobre o que ficou da vivência de Ilari como professor universitário que possa ser transmitido a quem vive o dia a dia do ensino. Em outras palavras, com que ideias mais maduras Ilari voltaria hoje (se fosse possível) para uma aula de gramática na educação básica, ou ainda, que uso ele faria em uma classe de quinta série, da linguística que aprendeu e ensinou durante meio século.

3. Linguística e o Ensino segundo Ilari

Antes de mais nada, de acordo com Ilari, é preciso reconhecer o papel crítico que a linguística exerceu a propósito das muitas afirmações erradas ou apenas meio certas que a gramática tradicional repete por inércia. Um bom exemplo é a definição de sujeito: o gramático tradicional sempre se viu obrigado a escolher entre três definições de sujeito: “o termo com o qual o verbo concorda”, “o ser que faz a ação”, “o assunto de que se fala”. Depois de escolher uma delas o gramático tradicional dá a entender que as outras duas são equivalentes, mas isso não é verdade.

A linguística deixou claro desde o final do século XIX que na frase “A lei da gravidade foi descoberta por Newton graças à queda de uma maçã” o assunto de que fala a sentença é expresso pelo mesmo termo que determina a concordância verbal (“a lei da gravidade”), mas o agente (Newton) é outro. Uma sentença como “No século XVII, foi descoberta por Newton a lei da gravidade”, poderia perfeitamente ter por assunto o século XVII, enquanto Newton continuaria sendo o autor da descoberta, e “a lei da gravidade” continuaria sendo a expressão que determina a forma singular do verbo.

Ilari observa que quando o professor de 5^a. série, repetindo o que fazem os livros didáticos, usa como equivalentes as três definições, é previsível que seus alunos fiquem desconcertados. Na realidade, depois de muitos exercícios e de muita nota baixa, eles terão que aprender a chamar de sujeito o termo com o qual o verbo concorda. Ilari ressalta que um exercício que ocupava o tempo das aulas de português na sua fase de formação era a análise sintática. Embora isso tenha mudado, mas o autor receia que não tenha mudado muito, no sentido de que se continua a analisar sintaticamente sentenças como se a análise fosse um exercício com fim em si. Mas o exercício de destrinçar a sintaxe de um período faz sentido sobretudo quando nos ajuda entender o sentido.

Como ilustração disso, Ilari recorda que em um vestibular da Unicamp foi solicitado aos candidatos que explicassem a frase “O ex-prefeito da cidade X terá de explicar-se à justiça pelo roubo de alguns milhões em carne e osso”. Esta sentença admite evidentemente duas interpretações diferentes, ambas desabonadoras pelo prefeito em questão, que teria embolsado ilegalmente alguns milhões. Pela primeira interpretação, o prefeito desviou um tanto de carne e osso, pela segunda, faz-se a previsão de que ele comparecerá perante a justiça pessoalmente. A ambiguidade tem a ver com o duplo sentido da expressão *em carne e osso*, mas também com o papel sintático que essa expressão desempenha no período: complemento nominal de *desvio* ou adjunto adverbial de *comparecer*.

Segundo Ilari, a distinção entre adjunto e complemento era a cereja do bolo das aulas de português nos seus tempos de colegial. Ilari lembra que “discutia-se encarniçadamente se o que vinha depois do *de* era um adjunto ou um complemento, mas ninguém se lembrava de perguntar “adjunto (ou complemento) do quê?” (ILARI, 2020). Perceba que esta pergunta é fundamental se quisermos usar a análise sintática para explicar a significação de um período gramatical mais complicado. Olhando linguisticamente para os fatos, podemos perguntar: nossa descrição é completa? Para onde nos leva?

Outro uso da linguística considerado muito salutar por Ilari consiste em perguntar se uma determinada prática pedagógica vai ao cerne dos fatos, ou é linguisticamente equivocada. Neste momento, Ilari menciona a prática da redação e, sobretudo, o modo como as redações eram (e possivelmente ainda são) corrigidas pela maioria dos professores. O professor lança mão de uma caneta vermelha e assinala na folha entregue pelo aluno, um após o outro, todos os erros de ortografia, concordância e regência. Ora, uma redação é antes de mais nada um exercício de natureza textual, e num texto, diferentemente de uma sentença ou período gramatical, há muitas coisas a observar que não são pertinentes naqueles níveis inferiores.

De acordo com Ilari, parece então mais eficaz trabalhar a concordância, a regência e a colocação no nível da sentença e do período gramatical, usando a redação para controlar o uso de características textuais como a coerência (lógica, cronológica), a coesão (temática, textual) ou a disposição das partes dentro de um plano. Erros propriamente textuais comuns em redações de crianças e adolescentes são o uso de anafóricos (como ele, ela) cujos antecedentes no texto não ficam claramente identificados, o controle imperfeito dos planos temporais, a indicação inexata das sequências de fatos, a incapacidade de separar assuntos que precisam de tratamento distinto, entre outros.

Os professores de linguística têm a tarefa nem sempre fácil de mostrar a seus alunos que a língua é uma realidade complexa, que vai muito além do que qualquer gramática pode mostrar. Ilari aponta que a língua varia com o tempo (ele sugere que leiamos algumas cartas do tempo do império, ou os anúncios que os comerciantes mandavam aos jornais das cidades costeiras no final do século XIX para verificar a variação presente), se desdobra numa infinidade de modalidades de fala e escrita (sugere comparar os escritos que rolam na internet, com os documentos oficiais ou a prosa dos jornais para identificação das diferentes modalidades). A língua veicula afirmações que se pretendem verdadeiras nos textos da ciência e do jornalismo sério, mas também dá asas à fantasia, e muito mais. Referido a essa riqueza, infelizmente, o ensino do português língua materna revela-se frequentemente

pobre e preso ao literal. Porém, Ilaria enfatiza que é na metáfora que reside o poder “constitutivo” da linguagem de que falava Carlos Franchi⁵.

Propositalmente, Ilari deixa para o fim da nossa conversa a observação que considera mais importante: “além de nos dar uma descrição mais fidedigna da língua encarada como sistema, a linguística tem muito a dizer sobre as situações em que a língua intervém” (ILARI, 2020). Infelizmente, em muitas dessas situações a língua tem sido um instrumento de preconceito. O professor de português tem condições privilegiadas para conhecer os mecanismos pelos quais a língua se torna um instrumento de preconceito, e para reagir contra isso. O problema dos termos de gíria, a qual Ilari já fez alusão, que apareciam cada vez mais numerosos na fala e nas redações dos alunos de primeiro e segundo grau é apenas um dos tantos casos de convivência de variedades diferentes de uma língua num mesmo espaço.

Infelizmente, segundo Ilari, os professores universitários da década de 1960 olhavam para a gíria como um erro ou um vício a ser extirpado, associando-a à delinquência e marginalidade. O estudo de como duas línguas convivem no mesmo espaço é um mundo bem mais interessante; e experiência dos pesquisadores mostra que as pessoas assimilam mais facilmente a segunda variedade de língua se a primeira, a que elas falam, for respeitada.

Por esta via, a linguística se opõe ao preconceito, porque reconhece que as diferentes variedades são adequadas em diferentes situações. Não se trata, como já se disse, de autorizar o vale-tudo, mas sim de reconhecer que, também em matéria de níveis linguísticos, a pluralidade pode ser um fator de riqueza. (ILARI, 2020)

Cabe destacar aqui que os linguistas não concebem a língua como um sistema sem ‘regras’, indo de encontro ao ‘vale-tudo’ mencionado por tantos jornalistas de plantão. Como apontado por Ilari neste artigo, os linguistas não consideram apenas uma única variedade da língua, que é aquela assumida pelos gramáticos tradicionais, mas sim diferentes variedades da língua. O professor de gramática que assume esta postura frente ao ensino de língua portuguesa na escola tem mais chances de despertar nos alunos o interesse pela investigação da sua própria língua.

4. Afinal, a Linguística é útil?

Muitos linguistas, com destaque para o Professor Ataliba de Castilho, já chamaram a atenção para o fato de que dois aspectos estão entre as maiores deficiências dos livros didáticos e do ensino de língua materna no Brasil: (i) a omissão no tratamento da oralidade e (ii) seu tratamento equivocado, apresentando, muitas vezes, a dicotomia “língua escrita como linguagem formal” e “língua falada como informal”. A pesquisa científica na área da linguística possibilita ao professor de língua apresentar fatos concretamente observados com todo o rigor possível. Também permite a valorização dos alunos, tomando a sua própria língua como ponto de partida para as reflexões gramaticais.

⁵ Ilari (2020) diz com carinho: “o mesmo Franchi que foi meu professor de colégio, e que acabou sendo meu colega no Departamento de Linguística da Unicamp e que nos legou escritos fundamentais”.

Ilari responde à pergunta desta seção de forma enfática:

Minha resposta é sim, mas é importante entender que a linguística, como tudo, tem que ser usada “cum grano salis”, isto é, com juízo. Isso significa, entre outras coisas, lembrar que a linguística é uma ciência descritiva, não um capítulo da didática, portanto não é sua função fornecer pronto ao professor um manual de ensino: ensinar a língua materna é ensinar a usar um instrumento, e a descrição de um instrumento não nos dá imediatamente uma prática, mas é claro que a descrição sugere aplicações possíveis (vale aqui a ideia de *affordability*). (ILARI, 2020)

É preciso reforçar o ponto levantado por Ilari sobre o papel da linguística, especificamente da linguística formal, na formação do professor de língua materna. “Diferentemente de um curso de pedagogia, com todo o respeito à área, a didática não é o foco da linguística, que é uma ciência descritiva”, como bem apontado por Ilari no trecho acima. O aluno de um curso de Letras que recebe uma formação linguística adequada tem em suas mãos instrumentos necessários para operar com a gramática da língua, sem precisar recorrer ao método tradicional.

Outro aspecto que convém ser destacado é que defender a importância da linguística no ensino não corresponde a dar uma aula de sintaxe ou de morfologia nos mesmos moldes em que isso é feito dentro da universidade. Segundo autor (2017), a linguística é uma ciência que, se bem empregada, pode despertar no aluno a curiosidade pela sua própria língua, além de fornecer subsídios ao professor de gramática sobre o funcionamento da língua portuguesa. Os professores precisam ser capazes de trabalhar o conhecimento explícito da língua de forma que seus alunos possam utilizá-lo em contextos diversificados, tornando-os usuários mais conscientes da sua própria língua.

Nestes termos, a linguística que defendemos como essencial e que deve estar nas aulas de língua portuguesa possibilita

ao aluno e ao professor o desenvolvimento do pensamento gramatical, da consciência linguística, que é bem diferente da mera reprodução de regras e esquemas previamente estabelecidos pela convenção da língua portuguesa, as quais limitam o aluno à memorização de conceitos e de uma metalinguagem que por si só não é muito esclarecedora. (QUAREZEMIN, 2017, p. 71)

Um dos nossos objetivos dos linguistas preocupados com o ensino de gramática é combater a transmissão de conteúdos prontos em prol da construção por parte dos alunos de diferentes gramáticas (cf. PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016). Assumindo esta postura, o papel do professor se altera, uma vez que “deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções” (POSSENTI, 1996, p. 95). A defesa de um ensino no qual o aluno é o participante ativo da construção de aprendizagem (cf. VICENTE; PILATI, 2012) não corresponde a extinguir o ensino da língua escrita, da norma culta empregada pelos usuários da língua com um grau alto de instruções. O ponto em questão é que este ensino deve partir de uma boa base linguística, por meio de um tratamento científico da língua (cf. PERINI, 2010), que dê valor e prioridade ao português brasileiro, à língua

dos alunos. Esta é a nosso ver uma grande contribuição da linguística para as aulas de gramática na rede básica de ensino.

Referências

ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AVELAR, Juanito. O. *Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar*. São Paulo: Parábola, 2017.

CASTILHO, Ataliba T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “Gramática”?*. POSSENTI, S. (org). São Paulo: Parábola, 2006.

GRAMÁTICA, Escola e Formação de Professor. Entrevistado: Rodolfo Ilari. Entrevistadora: Sandra Quarezemin. [S.l.]: Destarte UFSC, 01 jun. 2020. Disponível em: <https://destarte.paginas.ufsc.br/sandra-quarezemin-mario-perini-ataliba-de-castilho-sirio-possenti-e-rodolfo-ilari-gramatica-escola-e-formacao-de-professor/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martin Fontes, 1985.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica – brincando com a gramática*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LOBATO, Lúcia. *Linguística e ensino de Línguas*. PILATI, E. et al. (orgs.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

MEDEIROS JUNIOR, Paulo. *Gramática sim, e daí? Reflexões acerca do ensino de gramática nos anos da educação básica*. Curitiba: CRV, 2020.

MÜLLER, Ana Lúcia; PARAGUASSU-MARTINS, Nize (orgs.). *Ensino de Gramática: Reflexões sobre a Semântica do Português Brasileiro*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. Disponível em: <http://semanticaensino.fflch.usp.br/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

PERINI, Mário A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1985.

PERINI, Mário A. *Princípios de Linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PERINI, Mário A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra (orgs.). *Artefatos em Gramática: Ideias para aulas de Língua*. Florianópolis: Dados Eletrônicos, 2020. Disponível em: <https://neg.cce.ufsc.br/livros/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

QUAREZEMIN, Sandra. ensinar linguística na escola: um confronto com a realidade. Working Papers em Linguística. 18, n. 2, pp. 69-92, Florianópolis, ago./dez., 2017.

VICENTE, Helena Guerra; PILATI, Eloisa. Teoria gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos parâmetros curriculares nacionais. *VERBUM Cadernos de Pós-graduação*. n. 2, 2012. pp. 4-14. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/12793/9279>. Acesso em: 10 fev. 2021.