

SESSÃO 4 – 29 DE MARÇO  
Tema: *Linguística portuguesa*  
Coordenador: Antônio Martins de Araújo (LLP/UFRJ)

A LINGÜÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM PORTUGAL

Jorge Morais Barbosa  
Universidade de Coimbra

1. Iniciando a minha exposição, permitam-me dizer que me venho opondo à ideia de que a lingüística como ciência se haveria iniciado com o comparativismo de finais do século XIX ou, conforme hoje em dia pretendem alguns mais radicais, com o gerativismo de meados do século XX. O que sucedeu, no caso do primeiro, foi a inovação dos critérios de observação e porventura de explicação dos fatos recenseados nas línguas, o que não deixou, claro, de ser proveitoso nem se deve esquecer; e, no caso do segundo, a meu ver, a sua deslocação para domínios exteriores à real natureza e funcionamento das línguas. Tenho para mim, com efeito, que a construção do pensamento é um *continuum*, sem dúvida pontuado de marcos mais ou menos significativos, os quais, porém, não deixam de ser isso mesmo, marcos ou, melhor, pontos de ligação e articulação entre o já adquirido e o que de novo se vai conseguindo atingir.

Não se tornará assim despropositado afirmar que, subjacente ao ensino das línguas, entre elas, claro, a portuguesa, sempre esteve presente algo que se pode chamar lingüística, entendido o termo como designativo de uma atividade reflexiva sobre a linguagem em geral e os instrumentos particulares que a manifestam, isto é, as várias línguas. As mais das vezes, porém, dispensaram-se os autores de explicitar os princípios teóricos em que fundamentavam as suas descrições, não raro preferindo reclamar-se de *auctoritates* gramaticais, nacionais ou estrangeiras, e do *exemplum* literário: bastará percorrer gramáticas e manuais afins publicados ao longo dos tempos para de tanto nos apercebermos. Hoje em dia, pelo contrário, as preferências parece irem no sentido de cada um se considerar obrigado a criar e exhibir a sua própria teoria lingüística, sempre julgada original e inovadora, com sacrifício da apresentação e explicação do real observado.

Sem evidentemente excluir as diferenças que se relevam de época para época e de obra para obra, criou-se uma tradição metagramatical que, provinda de Roma, de onde, aliás, não é originária, e instalada na Europa, tem percorrido os séculos até nossos dias e se caracteriza, creio, por dois objetivos principais, não necessariamente alternativos: por um lado, o propósito de ensinar uma matéria considerada, como outras, importante em si mesma, num primeiro momento para as elites sociais, que deviam primar pela ilustração, e depois para a generalidade dos cidadãos; por outro lado, o de ministrar a “arte” de ler e escrever corretamente.

Podem servir de exemplo, cada qual à sua maneira, no século XVI as gramáticas de Fernão de Oliveira<sup>1</sup> e João de Barros,<sup>2</sup> no seguinte a de Reis Lobato,<sup>3</sup> no século XVIII a *Ortografia* de Madureira Feijó<sup>4</sup> e o *Compêndio* de Monte Carmelo<sup>5</sup> e, já em inícios do século XIX, a *Gramática Filosófica* de Soares Barbosa.<sup>6</sup>

Publicada no último quartel desta centúria, portanto já no período dito “científico” da lingüística, especial referência merece a *Gramática Portuguesa Elementar* de Epifânio Dias.<sup>7</sup> Sem sacrifício do rigor que a distingue nem do fato de que nela “bastantes doutrinas aparecem pela primeira vez em lingua portuguesa”,<sup>8</sup> nem por isso deixa de apresentar um cunho também didático que

<sup>1</sup> Fernão de Oliveira, *Gramática da Linguagem Portuguesa (1536)*, Edição crítica, semidiplomática e anastática por Amadeu Torres e Carlos Assunção, Lisboa, Academia das Ciências, 2000.

<sup>2</sup> João de Barros, *Gramática da Língua Portuguesa*, Reprodução fac-similada, leitura, introdução e anotações por Maria Leonor Carvalhão Buescu, Lisboa, Publicações da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1971.

<sup>3</sup> Carlos Assunção, *A Arte da Grammatica da Língua Portuguesa* de António José dos Reis Lobato. Estudo, edição crítica, manuscritos e textos subsidiários, Lisboa, Academia das Ciências, 2000.

<sup>4</sup> João de Moraes Madureyra Feijo, *Orthographia, ou arte de escrever, e pronunciar com acerto a lingua portuguesa* para uso do excellentissimo Duque de Lafoens, Lisboa, Off. de Miguel Rodrigues, 1734.

<sup>5</sup> Fr. Luís do Monte Carmelo, *Compêndio de orthografia, com sufficientes catalogos, e novas regras [...]*, Lisboa, Off. Antonio Rodrigues Galhardo, 1767.

<sup>6</sup> Jerónimo Soares Barbosa, *Gramática Filosófica da Língua Portuguesa (1822)*, Edição fac-similada, comentário e notas de Amadeu Torres, Lisboa, Academia das Ciências, 1822.

<sup>7</sup> A. Epiphanyo da Silva Dias, *Grammatica Portugueza Elementar*, 5ª edição revista, Lisboa, Livraria Escolar de A. Ferreira Machado & Cia., 1882 [1ª edição, 1876], para o ensino liceal.

<sup>8</sup> *Ob. cit.*, Prefácio da primeira edição. Epifânio reclama-se em especial das doutrinas de Johan Nicolai Madvig, cuja gramática latina traduziu para português e reduziu a epítome: *Gramática Latina para uso das escholae*. Por I. N. Madvig; trasladada do alemão para português por Augusto Epiphanyo da Silva Dias, Porto, Tip. de Manoel José Pereira, 1872,

ainda hoje faz dela, porventura, a melhor e mais equilibrada de quantas para o ensino da língua que conhecemos em Portugal. Gramática escolar descritiva do uso seu contemporâneo, igualmente seria para quem o quisesse normativa.

Acrescentando-se-lhe a de Ribeiro de Vasconcellos,<sup>9</sup> a qual, embora bastante diferente dela em vários planos, nomeadamente o teórico, e sendo mais extensa e menos fácil de seguir, não merece contudo esquecimento, teremos dois exemplares de instrumentos de ensino do português solidamente apoiados no que de mais moderno se conhecia ao tempo em matéria de discurso metagramatical escolar, o que vale também dizer normativo.

Se é, e é, de gramáticas normativas que o ensino e aprendizagem da língua necessitam, pode afirmar-se que a tradição se manteve em grande parte do século XX, ao longo da qual viram a luz numerosos compêndios de tal natureza, entre os quais mencionaria apenas, por significativos, as gramáticas de Francisco Torrinha,<sup>10</sup> Martins Sequeira<sup>11</sup> e Nunes de Figueiredo e Gomes Ferreira.<sup>12</sup>

Convém entretanto notar que, contrariamente ao que por vezes se vê afirmado sobretudo por quem não viveu esse tempo escolar, o propósito das aulas de português nas escolas e liceus até meados do século passado não residia em levar os alunos a decorarem regras e preceitos abstractos e *Os Lusíadas* não constituíam apenas nem sobretudo matéria de divisão de orações. Pelo contrário, apoiavam-se as aulas em textos literários, lidos e apreciados tanto do ponto de vista estético e do conteúdo quanto do que à utilização da língua dizia respeito. Era essa a norma no então segundo ciclo dos liceus, frequentado, em condições normais, por alunos dos doze aos catorze anos de idade. Os alunos que seguiam no terceiro ciclo liceal, uma das vias que conduziam às Faculdades de Letras e Direito, frequentavam então a disciplina de

---

com várias reedições, a última das quais “acomodada aos programas modernos por Nicolau Firmino”, Lisboa, Académica de D. Filipa, s/d [1942].

<sup>9</sup> António Garcia Ribeiro de Vasconcellos, *Gramática Portuguesa*, Paris / Lisboa, Guillard, Aillaud & C<sup>ia</sup>, s/d [1899?]. Destinada aos alunos dos 3º, 4º e 5º anos do curso liceal, procurou o autor aplicar nela, conforme explica no Prólogo, o método “empregado nas mais autorizadas gramáticas, que nos últimos vinte e cinco annos se têm publicado [...] nos países onde os estudos philológicos e linguísticos mais têm sido cultivados”.

<sup>10</sup> Francisco Torrinha, *Elementos de gramática portuguesa*, Porto, Edição Marânus, 1931; 3ª ed., ib., 1935.

<sup>11</sup> Francisco Júlio Martins Sequeira, *Gramática de Português*, Lisboa, Livraria popular de Francisco Franco, s/d [1938].

<sup>12</sup> José Nunes de Figueiredo & António Gomes Ferreira, *Compêndio de Gramática Portuguesa para o 2º Ciclo do Ensino Liceal*, Lisboa, [Livraria Sá da Costa], 1965.

Português, na qual se percorria toda a literatura portuguesa, da Idade Média ao Romantismo e Realismo, e paralelamente se desenvolvia o conhecimento da língua, também no seu percurso histórico. Um ponto desejo salientar, sem receio de desmentido: os próprios alunos que seguiram outra via que não esta, ou que não prosseguiram a escolarização, incluindo os que frequentaram o chamado ensino técnico, adquiriram um conhecimento prático da língua que os habilitou a entenderem o que lêem e a exprimir-se, oralmente e por escrito, com propriedade. Recordo muitas vezes o recorrente aviso do meu professor daqueles meus anos de liceu, o Dr. Eduardo Antonino Pestana: “Mestre Pestana não deixa passar ninguém que não saiba escrever ao menos como um merceeiro deveria saber!” Os exercícios de divisão de orações não constituíam por si um marco final: encontravam-se, isso sim, ao serviço da primeira vertente de qualquer interpretação textual, que é a interpretação lingüística.

Tudo isso se passava, pois, sem expressamente se lecionar nem aprender teoria lingüística, mas tendo como pano de fundo os ensinamentos dela decorrentes. Estarão alguns destes agora ultrapassados? Sem dúvida, e mal seria que assim não fosse. Também os de hoje o estarão mais cedo ou mais tarde.

2. Por paradoxal que pareça, começou o ensino da língua a deteriorar-se há uns três decênios, quando certa lingüística explicitamente o invadiu e, pode dizer-se, se lhe substituiu. Mais importantes que a própria língua consideraram-se então conceitos como o das funções da linguagem, e encontrei crianças de nove, dez anos perguntando que era a função fática, quando não fática, da mesma... À construção do texto substituiu-se a sua desconstrução e o antitexto veio primar sobre o texto. Autores respeitáveis cederam o lugar a outros que nada tinham de exemplares, para ilustrar variações diafásicas e diatópicas da língua, noções que, juntamente com a de diastráticas, também então desde cedo adquiriram espaço privilegiado nas escolas.

Paralelamente, aqueles mesmos que criticavam o exercício de divisão de orações consideraram indispensável proceder à “arborização” dos textos, que, sem perfeita consciência do que faziam, se entretiveram os alunos a praticar tão mecanicamente como grande parte de seus professores, em geral pouco conscientes daquilo de que se tratava. E aí interveio um sem-número de erros na análise dos componentes oracionais: predicado, sujeito, complementos... Acresce que se passou e passa a repetir as matérias de ano para ano, com a agravante, do ponto de vista pedagógico, de as concepções poderem variar de professor para professor e de manual para manual de estudo. Para exemplificar a recorrência a que me refiro, bastará confrontar dois manuais escolhidos ao acaso, um, aliás muito bom, destinado aos alunos dos 3º e 4º anos do Ensino

Básico,<sup>13</sup> isto é, crianças de entre oito e nove anos de idade, o outro aos do 3º Ciclo daquele mesmo Ensino (alunos dos doze aos catorze anos) e ao Ensino Secundário (dos quinze aos dezessete anos).<sup>14</sup> Dir-se-á que, repetindo-se os assuntos, ocupam os alunos os anos de escola estudando sempre o mesmo: comunicação e linguagem, vogais, consoantes e sílaba, classes de palavras, relações semânticas, grupos nominal e verbal, conjugação dos verbos, flexão dos nomes, sujeito, predicado e complementos, etc. Tudo isso, no que respeita aos dois manuais referidos, com a diferença de, além de promover experiências aplicativas que se encontram ausentes do segundo, se me afigurar o primeiro mais consistente que este na doutrinação, levando sobretudo em conta as faixas etárias a que se destinam. Acresce que este segundo manual parece menos vocacionado para ensinar a língua que para transmitir conceitos de linguística. Contrariando o hábito de então de se estudar literatura mais pelos compêndios que pela leitura das obras literárias, advertia o meu saudoso professor Jacinto do Prado Coelho: “Primeiro aprender a nadar, depois ler livros sobre natação”. Era o que eu gostaria de ver, e não vejo, aplicado ao ensino do português nas escolas.

3. Não se deduza, contudo, de algo que atrás disse entender eu que o discurso metagramatical escolar, como foi o de Epifânio, deva permanecer imutável e que à linguística não deva caber o papel de o renovar. Se penso que um ensino eficaz da língua deve tomá-la como objeto próprio e primeiro e não a secundarizar relativamente aos avanços e recuos das doutrinas linguísticas, igualmente considero que ele beneficiará da incorporação do que estas contiverem de pertinente para o tornar mais atual e, porque não?, mais racional.

Custa-me dizê-lo, por haver sido amigo dos autores, mas a linguística perdeu uma excelente oportunidade de influenciar positivamente o ensino do português com a gramática de Celso Cunha & Lindley Cintra,<sup>15</sup> a qual não me parece digna da pena dos prestigiosos professores universitários que eles foram. Exemplifico: conceitos de fonema como unidade mental (pág. 28), de frase como enunciado de sentido completo (pág. 119), de sujeito como “o ser sobre o qual se faz uma declaração” e de predicado como “o que se diz do sujeito” (pág. 122), de substantivo como “a palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral” (pág. 177) ou de verbo como “uma palavra variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no

<sup>13</sup> Clara Amorim & Vera Costa, *À Descoberta da Gramática*, Porto, Areal Editores, 2005.

<sup>14</sup> Maria Beatriz Florido & Maria Emília Duarte da Silva, Supervisão científica de Joaquim Fonseca, *Gramática Básica da Língua Portuguesa*, Porto, Porto Editora, 2004.

<sup>15</sup> *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa, Edições João Sá da Costa, 1984.

tempo” (pág. 377), tudo isso sem se entender se se está no domínio da sintaxe ou outro e, pior, representando o que de menos refletido existia no tradicional discurso metagramatical português.

Levando em linha de conta adquiridos da lingüística contemporânea, jovens professores que foram meus alunos na Faculdade procederam já, com êxito, a experiências como a de ensinar que é substantivo o que pode ser determinado por *o*, o que lhes evitou terem de falar de adjetivos e infinitivos substantivados, ou que o sujeito se encontra no sintagma verbal (*-mos* em *cantamos*) e pode prolongar-se lexicalmente fora deste (*Nós cantamos*), o que evita falar de sujeitos ocultos, indeterminados e subentendidos e de verbos impessoais, ou que verbo é o que é comum a todas as formas conjugadas (*vou, ia, fui*: verbo “ser”) e não qualquer sintagma verbal (*vou, ia, fui*), etc.

Haveria também vantagem em não insistir na idéia feita de que a organização normal da frase é SVO e que as outras obedecem a critérios estilísticos, de realce, etc., dado não ser aquela que as mais das vezes se pratica, mas introduzir então conceitos operatórios como os de tema e rema, de conhecido e novo, de progressão do discurso, pois assim se daria melhor conta do real funcionamento da língua. São apenas exemplos entre muitos.

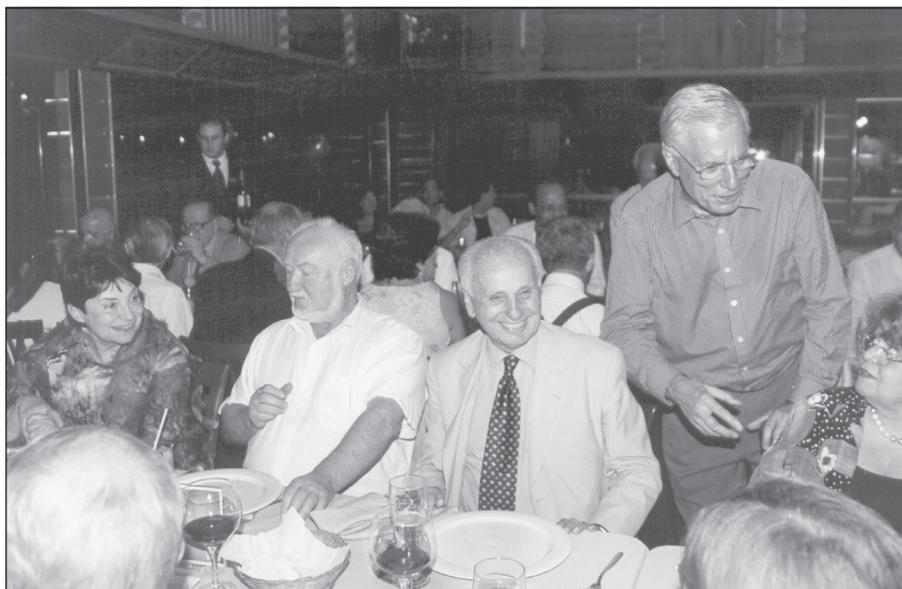
Infelizmente, porém, a recente *Terminologia Lingüística para os Ensinos Básico e Secundário*, de orientação muito marcada apesar da “neutralidade paradigmática” de que se reclama, conserva alguns anacronismos que bem podiam ter sido evitados, por exemplo, a definição de sujeito como “Função sintática central, desempenhada pelo constituinte do verbo que controla a concordância verbal” ou a afirmação que “A ordem não marcada é a ordem de palavras estruturalmente mais simples e discursivamente neutra numa frase declarativa”: porquê mais simples e porquê discursivamente neutra, senão por atavismo ou preconceito? Na realidade, não se “diz” o mesmo quando se afirma *Bebe café* e *Café bebe*, *Em Paris estive três dias* e *Estive três dias em Paris*, *A Mariana é inteligente* e *Inteligente é a Mariana*, etc.<sup>16</sup>

3. Terei sido muito crítico na minha exposição no que respeita às contribuições da lingüística para o atual ensino do português? Talvez sim, mas, sem saber se o fui bastante, certo estou de o não haver sido em excesso. A responsabilidade da situação não será à lingüística que se deverá imputar, mas sim à incapacidade manifestada pela didática de transpor para a escola os ensina-

<sup>16</sup> Por serem irrelevantes neste âmbito, deixo sem reparo pormenores como o de considerar o adjetivo *alegre* derivado do substantivo *alegria* (entrada “Não contáveis/ Não Massivos”), quando é aqui inversa a relação de derivação.

mentos dela oriundos. Refiro-me à didática em termos largos, como ciência aplicada que deveria ser, mas também como prática dos professores, para a maioria dos quais não existe relação entre o que aprenderam na Universidade e o que ensinam nas escolas: e o que ensinam nas escolas é o que aos orientadores dos estágios pedagógicos mais convém, por ser o que estes mesmos receberam enquanto fizeram a sua formação. A tal há que acrescentar a quota-parte de responsabilidade das universidades, que, tanto quanto me é dado perceber, nem sempre quiseram e nunca conseguiram articular-se com os graus de ensino que as precedem no percurso escolar, o que do mesmo modo vale para as que não integram e para as que integram nos seus currículos a componente pedagógica. Completar-se-ia o panorama se acrescentássemos algumas considerações sobre o que representa esta componente, bem como sobre a qualidade geral do ensino superior não universitário que forma professores de português em Portugal. Mas com isso entraríamos em terrenos perigosos e desviar-nos-íamos do assunto que aqui nos trouxe.

Quando as coisas vão mal, é hábito terminar exposições como a presente com uma palavra de otimismo ou de esperança no futuro. Por muito que me aprouvesse deixá-la aqui, não mo consentem nem o sentido das realidades nem o respeito que devo a todos vós.



Da esquerda para a direita  
Sra. Jean-Michel Massa, Jean-Michel Massa, Dr. Amadeu Pinto da Rocha, Antônio Gomes da Costa, Nélia Bastos.