

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Francisco Ribeiro Silva Júnior

A prescrição proscrita?
Linguística e gramática no ensino de língua portuguesa

São Luís
2019

FRANCISCO RIBEIRO SILVA JÚNIOR

A prescrição proscrita?

Linguística e gramática no ensino de língua portuguesa

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

São Luís

2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

SILVA JÚNIOR, FRANCISCO RIBEIRO.
A PRESCRIÇÃO PROSCRITA? : GRAMÁTICA E LINGUÍSTICA NO
ENSINO DE LÍNGUA MATERNA / FRANCISCO RIBEIRO SILVA JÚNIOR.
- 2019.
150 f.
Orientador(a): ANTONIO PAULINO SOUSA.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, SÃO LUÍMA,
2019.
1. EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA. 2. ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.
3. GRAMÁTICA. 4. LINGUÍSTICA. I. SOUSA, ANTONIO
PAULINO. II. Título.

FRANCISCO RIBEIRO SILVA JÚNIOR

A PRESCRIÇÃO PROSCRITA?

LINGUÍSTICA E GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Paulino de Sousa (Orientador)

Universidade Federal do Maranhão

Profª. Drª. Kátia Cilene Ferreira França

Universidade Federal do Maranhão

Profª. Drª. Ilma Vieira do Nascimento

Universidade Federal do Maranhão

Profª. Drª. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (Suplente)

Universidade Federal do Maranhão

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

- aos meus pais, Francisco Ribeiro Silva (*in memoriam*) e Maria da Glória Leite Silva, fonte de inspiração e apoiadores incondicionais da minha trajetória acadêmica;

- a minha tia Antonia Ribeiro Silva, uma segunda mãe que Deus me deu e que, mesmo com suas limitações fonoaudiológicas, sempre esteve presente em minha vida, como fonte de amor e carinho;

- aos meus queridos irmãos Rosimary Silva Lima (*in memoriam*), Francy Glória Silva Abreu, Almir de Jesus Leite Silva e Wanderley Leite Silva, pela solidariedade e pelo apoio ao longo de todo o meu percurso acadêmico e profissional;

- ao professor Dr. Antonio Paulino de Sousa, que, para além de mero orientador, tornou-se meu amigo dileto e, para mim, um exemplo de homem virtuoso e dedicado ao trabalho;

- a todos os amigos e amigas que, de forma direta ou indireta, me incentivaram, brigaram comigo nos momentos de baixa motivação e levantaram o meu *astral*, estimulando-me a continuar superando os percalços próprios do caminhar. Em especial às amigas Socorro Prazeres e Manira Santos, pessoas importantes na minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de vida e amor infinito, que nos guia no caminho da retidão e da realização.

A meus pais, Francisco Ribeiro Silva (*in memoriam*) e Maria da Glória Fernandes Leite Silva, pela educação baseada em valores morais e éticos, e pelo constante estímulo ao estudo e ao progresso pessoal.

Ao professor Dr. Antonio Paulino Sousa, pelo incentivo contínuo em todos os momentos de elaboração deste trabalho e pelo relacionamento amistoso e motivador.

À coordenadora do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, professora Dr^a Marisa Borges Wall, pela delicadeza no tratamento dos alunos, pela paciência para com as minhas falhas e, sobretudo, pelo seu apoio e solicitude.

A Andréa de Jesus Chagas Lima e Keyla Dias Corrêa, funcionárias da Coordenação do Mestrado, sempre demonstrando alegria e boa vontade no atendimento às demandas dos alunos, entre os quais me incluo.

A todos aqueles que, de uma ou de outra forma, me ajudaram a transpor os muitos obstáculos que se interpuseram nesta jornada.

“Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto do seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele”.

(Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*)

RESUMO

O presente texto dissertativo trata do ensino de língua materna, tendo como objetivo esboçar um panorama do estado das discussões teórico-metodológicas acerca do ensino de língua portuguesa na Educação Básica brasileira. Para tanto, usou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica dos autores mais abalizados no cenário da ciências da linguagem, em especial aqueles que se ocupam do ensino de língua portuguesa no Brasil. Há décadas, sobretudo a partir da introdução da Linguística nos currículos dos cursos de Letras no Brasil, passaram a surgir as primeiras publicações sobre a temática, pondo em relevo a questão central abordada neste texto, que constitui o mote da presente investigação: a centralidade da gramática no ensino de língua portuguesa na Educação Básica em oposição a um ensino pautado também em pressupostos das ciências da linguagem, especialmente a *Sociolinguística*, a *Linguística Textual* e a *Teoria dos Gêneros Discursivos e Textuais*. Os autores pesquisados ocupam posições diversas e por vezes antagônicas sobre a pertinência de se ensinar gramática explícita nas escolas, considerando-se o caráter eminentemente normativo, as incoerências e inconsistências teórica que, de modo geral, esta apresenta. Com as grandes discussões acerca do tema, vem sendo delineada uma proposta de *educação linguística* que contemple pressupostos de vários campos de estudo linguístico, em detrimento do ensino puramente gramatical. As atuais discussões sobre ensino de língua portuguesa no Brasil têm apontado para a necessidade e a urgência de uma mudança de paradigma no ensino de língua materna que amplie os conhecimentos linguísticos prévios do aluno e, portanto, a sua competência linguística, através não apenas do ensino gramatical, mas também, aliado a ele, da ampla diversidade de aspectos que a língua/gem apresenta.

Palavras-chave: educação linguística – ensino de língua materna – gramática – linguística.

ABSTRACT

This dissertation deals with the teaching of mother tongue, aiming at sketching an overview of the state of theoretical-methodological discussions about Portuguese language teaching in Brazilian Basic Education. To do so, we used as a methodological procedure the bibliographic research of the most accomplished authors in the field of language sciences, especially those who deal with Portuguese language teaching in Brazil. For decades, especially since the introduction of Linguistics in the curricula of the Brazilian Letras courses, the first publications on the subject have appeared, highlighting the central issue addressed in this text, which is the motto of the present investigation: the centrality of grammar in the teaching of Portuguese in Basic Education as opposed to a teaching based on the assumptions of the language sciences, especially *Sociolinguistics*, *Textual Linguistics* and *Discursive and Textual Genres Theory*. The authors studied occupy diverse and sometimes antagonistic positions on the pertinence of teaching explicit grammar in schools, considering the eminently normative character, the incoherences and theoretical inconsistencies that, in general, it presents. With the great discussions about the subject, a proposal of linguistic education has been outlined that contemplates assumptions of several fields of linguistic study, to the detriment of purely grammatical teaching. The current discussions on Portuguese language teaching in Brazil have pointed to the need for and urgency of a paradigm shift in the teaching of mother tongue that broadens the student's previous linguistic knowledge and therefore their linguistic competence through not only the teaching of grammar, but also, along with it, the wide diversity of aspects that the language presents.

Key-words: linguistic education – mother tongue teaching – grammar – linguistics.

SUMÁRIO

Capítulo 1 – PALAVRAS INTRODUTÓRIAS	1
1.1 Escolhas metodológicas, problemas de pesquisa, fundamentação teórica	12
1.2 Objetivos	15
1.2.1 Geral	15
1.2.2 Específicos	16
1.3 Estrutura do texto	16
Capítulo 2 – HISTORICIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	18
2.1 O português no Brasil: subsídios de história da língua	19
2.2 A instituição / constituição da disciplina Língua Portuguesa no Brasil	31
Capítulo 3 – GRAMÁTICA: CONCEITOS, CLASSIFICAÇÃO E HISTÓRIA	41
3.1 Conceitos e classificações de gramática	43
3.2 Evolução histórica da gramática – um esboço	49
Capítulo 4 – LINGUÍSTICA, GRAMÁTICA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	64
Capítulo 5 – CONCLUSÕES PROVISÓRIAS	119
REFERÊNCIAS	123

CAPÍTULO 1

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

No Brasil, a língua portuguesa passou a se constituir em disciplina escolar em meados do século XIX, e desde então o seu ensino tem sido alvo das mais severas e diversificadas críticas. É senso comum a afirmação de que o ensino dessa disciplina não consegue atingir os objetivos a que se propõe, levando, como seria de se esperar, os alunos a ampliarem seu desempenho oral e escrito em língua materna. A cada época, em consonância com as crenças linguísticas em voga, tais críticas se traduzem em “chavões repetidos à exaustão” (BAGNO, 2008, p. 47), revelando uma visão negativa a respeito da língua e de seu ensino (“o português é a língua mais difícil do mundo”; “ninguém consegue aprender português”; “só os portugueses falam bem nosso idioma”, etc.).

Desde o início da década de 1960, com a introdução da Linguística nos cursos de Letras das universidades brasileiras¹, vem ganhando destaque cada vez mais significativo nos meios acadêmicos a crítica generalizada ao ensino de língua materna (doravante LM) no país. Uma vasta literatura vem sendo produzida desde então, abordando aspectos diversos dessa disciplina e de seu ensino, o qual tem se revelado inócuo para o desenvolvimento da *competência* e, por conseguinte, do *desempenho linguísticos*² dos estudantes. Tal ineficiência

¹ Como se verá no segundo capítulo, a obrigatoriedade da disciplina Linguística nos cursos de Letras das universidades foi determinada por Resolução do Conselho Nacional de Educação de 1961. Tal determinação legal foi acompanhada de grandes dificuldades em sua implementação, uma vez que o Brasil carecia de professores habilitados ao ensino dessa ciência nos 83 cursos de Letras então existentes no país. Somente nos anos de 1963 e 1964, em face da demanda reprimida por professores habilitados ao ensino de Linguística é que foi ministrado o primeiro curso intensivo dessa ciência, sob a coordenação do professor Aryon Dall'Igna Rodrigues nome importante na implementação e consolidação da Linguística no meio acadêmico brasileiro. Para maiores informações sobre a trajetória do ensino de Linguística nas universidades brasileiras, ver: VANDRESSEN, Paulino. **A linguística no Brasil**. Disponível em <www.comciencia.br> Acesso em 22 de novembro de 2011.

² *Competência linguística x desempenho linguístico* – décadas depois de Ferdinand de Saussure, o “pai da Linguística moderna”, ter proposto a dicotomia *langue / parole* (língua / fala) como base para seus estudos linguísticos, elegendo a primeira (a língua em seu aspecto estrutural) como objeto preferencial da investigação linguística, o estadunidense Noam Chomsky instaura, em 1965, uma dicotomia paralela à de Saussure e igualmente importante para a teoria linguística que ele (Chomsky) criara: *competência / desempenho*. Para Chomsky, a competência linguística (mais ou menos um sucedâneo do conceito saussureano de *langue*) é o conhecimento gradualmente adquirido, pelo falante, das formas / estruturas de uma língua determinada e das

tem se evidenciado no baixo desempenho textual (produção e compreensão de textos, escritos e falados) dos alunos da Educação Básica e mesmo do Ensino Superior, e tem sido corroborada tanto pelas muitas pesquisas realizadas no país sobre a competência textual dos alunos nos diferentes níveis do ensino quanto pelos resultados alcançados pelo alunado nos sistemas oficiais de avaliação do ensino (SAEB, ENEM, Provão, etc.).

Segundo Rojo (2009, p. 8), esse baixo rendimento denuncia um

[...] quadro de ineficiência das práticas didáticas que nos leva a perguntar: como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? A que práticas de leitura e propostas de letramento³ estiveram submetidos por cerca de dez anos? A que textos e gêneros tiveram acesso? Trata-se de ineficácia das propostas? De desinteresse e enfado dos alunos? De ambos? O que fazer para constituir letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista?

Todas essas e muitas outras indagações passaram a suscitar – sobretudo a partir das décadas de 1970 e, mais intensa e consistentemente, de 1980 – um

regras gramaticais que regem as combinações dessas estruturas, que possibilitam a criação e a compreensão / decodificação do infinito número de frases possíveis na língua em questão, capacitando-o a reconhecer aquelas que são bem formadas, inteligíveis e, portanto, compreensíveis como frases genuínas. Por seu turno, o *desempenho* (conceito paralelo ao de *parole*, de Saussure) é definido como a capacidade de criar e/ou usar com efetividade tal conhecimento em situações comunicativas reais. Assim, a competência é (tal a *langue* de Saussure) abstrata e consiste num conhecimento internalizado pelo falante, ao passo que o *desempenho* se traduz efetivamente pelos eventos comunicativos concretos de que esse mesmo falante participa (BORTONI-RICARDO, 2004).

³ *Letramento* – termo de uso relativamente recente na língua portuguesa do Brasil, mas já apropriado pelo discurso pedagógico, com significados frequentemente díspares, muitas vezes como sucedâneo de *alfabetização*. No entanto, geralmente os autores que tratam do assunto negam que os dois termos (*letramento* e *alfabetização*) sejam intercambiáveis, atribuindo-lhes significados bastante diversos: *alfabetização* se refere à aquisição da capacidade de decodificação pura e simples da escrita; o *letramento* vai muito além disso, incluindo as múltiplas competências necessárias à inserção do indivíduo na cultura letrada. Neste texto, uso a noção de *letramento* tal como descrita por Rojo (2009, p. 11), segundo a qual: “O termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”. Por sua vez, Magda Soares (2010, p. 18) adianta que “Letramento é [...] o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Para essa mesma autora, o *letramento* envolve “usos e práticas sociais da leitura e da escrita”, rumo “a uma adequada imersão no mundo da escrita” (SOARES, 2010, p. 22). Desse modo, o *letramento* implica necessariamente “[...] a ideia de que a leitura e a escrita trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-las” (SOARES, 2010, p. 17).

acirrado debate acerca do assunto, ora buscando-se as causas do problema, ora apontando-se alternativas ao modelo predominante de ensino de língua portuguesa (doravante LP), ainda bastante centrado na gramática normativa⁴.

Esse debate, em geral liderado por linguistas, analisa o problema sob variadas perspectivas, tendo como ponto principal a centralidade da gramática e a exclusão da língua falada (inclusive e, sobretudo, em suas *variedades*⁵ mais estigmatizadas socialmente) no ensino da disciplina, as práticas de leitura e escrita numa perspectiva de letramento, etc. Enseja, desse modo, questões como: Quais os objetivos do ensino de LP, considerando-se que os alunos já chegam à escola dominando proficientemente pelo menos a modalidade linguística a que têm acesso em seu meio social? Qual o papel da gramática no ensino de LP? Que tipo de gramática deve-se ensinar na escola? Deve a gramática ser banida das aulas de Português? Em caso afirmativo, que conteúdos e abordagens deveriam substituir as prescrições gramaticais? Deve-se substituir o

⁴ *Gramática normativa* – os atuais estudos linguísticos apresentam diversos conceitos e classificações de *gramática*, de acordo com a perspectiva teórica e as concepções linguísticas que os fundamentam (v. capítulo 2 desta dissertação). Neste texto, parto do conceito de *gramática* como *conjunto de regras que regem os usos linguísticos*. Embora trate do assunto gramática no capítulo 3 deste texto, adianto, por motivos didáticos, o conceito de *gramática normativa* ou *prescritiva* como sendo aquela cujo objetivo é normatizar o uso considerado *culto* da língua, prescrevendo as regras do “bem falar” e do “bem escrever”, a partir dos usos considerados modelares encontrados, principalmente, na literatura nacional dita *clássica*. Esse tipo de gramática implica um conceito de língua como entidade abstrata, estática e homogênea, em consonância com a visão estruturalista de Ferdinand de Saussure. O escopo da gramática normativa é ditar as normas de como a língua deveria ser, ou seja, regulamentar os usos linguísticos considerados “corretos” e valorados socialmente como prestigiosos, embora tais usos não sejam passíveis de verificação empírica, uma vez que constituem apenas uma idealização da língua em sua vertente chamada *culta*. Essa é a gramática geralmente adotada pelas escolas da Educação Básica. Para um aprofundamento dos conceitos, classificações e discussões sobre gramática, ver, entre diversos outros autores: Bagno (2003; 2008); Franchi (2006); Mendonça (2006); Neves (2002; 2004; 2005); Vieira e Brandão (2009).

⁵ *Variedade linguística* – termo definido pela Sociolinguística como conjunto de formas linguísticas que caracterizam ou constituem o modo de falar típico de uma determinada comunidade ou mesmo de um indivíduo (idioleto). Grosso modo, as *variedades linguísticas* podem ser consideradas *socialmente prestigiosas* (aquelas usadas pelas camadas sociais abonadas ou tidas como cultas) ou *socialmente estigmatizadas* (as empregadas por pessoas sem ou com baixa escolaridade e que estão em desacordo com as normas da gramática normativa ou prescritiva). Trata-se de cada uma das diferentes modalidades linguísticas forjadas no processo de *variação* inerente a toda e qualquer língua em uso, em decorrência do “caráter heterogêneo, instável e mutante das línguas humanas” (BAGNO, 2007, p. 36). Conforme se verá adiante, no capítulo 4, a variação linguística é determinada por diversos fatores, entre os quais a *identidade social dos interlocutores* e o *contexto de uso da língua*.

ensino da gramática tradicional (normativo-prescritiva) pela prática de *análise linguística*, nos moldes propostos por Geraldi (2003; 2006)⁶.

Quanto à primeira das questões acima, assim se manifesta Hawad (2011, p. 153): “Parece não haver divergências quando se trata de determinar os objetivos do ensino de língua materna na educação básica: desenvolver a competência discursiva do aluno. Parece também não ser polêmico que, para alcançar isso, é necessário ‘trabalhar com textos’”. Apesar desse aparente consenso quanto ao objetivo primordial do ensino de LP, bem como quanto à sua metodologia, o cotidiano das salas de aula, conforme relatado por diversos autores, alguns deles respaldados em pesquisas empíricas (NEVES, 2005; BRITTO, 1997; etc.), parece não apresentar uma prática tão consensual assim, visto que

a prática pedagógica tem se realizado, em linhas gerais, a partir de duas posições distintas.

A primeira delas põe a gramática no centro do processo, pressupondo que conhecê-la é o melhor – possivelmente o único – meio para obter o domínio prático da variedade linguística de prestígio. “Trabalhar com textos”, nessa perspectiva, é retirar de textos os enunciados que serão objeto de análise gramatical das atividades pedagógicas. A segunda postura relega a gramática a posição secundária e, às vezes, chega a rejeitá-la, como se nela estivesse a origem das deficiências observadas no ensino. A gramática seria perniciosa à formação dos jovens, pois desviaria o foco da produção linguística em si – particularmente da leitura e da escrita – ao priorizar a memorização de conceitos e a análise de formas artificiais, distantes do uso real, afastando o aluno da

⁶ *Análise linguística* – procedimento didático-pedagógico defendido Geraldi (2003; 2006) como alternativa ao ensino de gramática normativa pura, em sua abordagem estritamente formal, sem correlacionar o aspecto estrutural da língua à historicidade em que se insere toda interação comunicativa e pautado no ensino compulsivo e compulsório da nomenclatura gramatical de forma descontextualizada e, portanto, estéril. A análise linguística, diferentemente, busca refletir tanto sobre as formas ou estruturas linguísticas quanto sobre os fatores que influenciam seu uso efetivo nas diferentes situações de interação comunicativa. As palavras do próprio Geraldi (2006, p. 74) explicitam em que consiste essa forma de investigação e estudo dos fenômenos linguísticos: “O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações, etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina”.

intimidade com sua língua materna e reduzindo sua autoconfiança ao usá-la (HAWAD, 2011, p. 153).

Assim, polarizam-se, de um lado, aqueles que propugnam pelo ensino da gramática como indispensável para a aquisição da competência do “ler, falar e escrever corretamente” e, de outro, os defensores de um ensino de LM não centrado na gramática e baseado nos “inegáveis avanços das teorias linguísticas” (BAGNO, 2002, p. 11). Entre esses dois extremos, observam-se posturas medianeiras, que tentam conciliar o ensino da gramática com a exploração do texto como unidade comunicativa essencial.

As respostas aos demais questionamentos postos acima, geralmente traduzidas em propostas colocadas por diferentes campos de estudos linguísticos e pedagógicos, são variadas e nem sempre uníssonas. Mas é possível identificar, entre elas, algumas que já se encontram incorporadas mais ao discurso pedagógico do que à efetiva prática de ensino, sendo que, em ambos os casos, nem sempre apresentam o rigor e a precisão dos conceitos e preceitos científicos que lhes servem de base.

Trata-se de uma problemática complexa e de difícil equacionamento, uma vez que a solução para o baixo rendimento do alunado na disciplina – e, de modo mais amplo, para o desenvolvimento da competência linguística – não consistiria, como querem alguns, na mera substituição de conteúdos gramaticais por conhecimentos balizados pela ciência linguística. Muito mais que isso, a construção de um novo paradigma de ensino de língua portuguesa demanda um *corpus* teórico que embase uma (re)definição de objetivos, conteúdos e métodos, respaldados, por um lado, nos pressupostos da Linguística e, de outro, nas ciências da educação, configurando-se como tarefa interdisciplinar.

Além disso, o problema em tela envolve também a formação docente, tanto inicial quanto continuada. Sabe-se que os cursos de Letras, no Brasil, não instrumentalizam seus estudantes para o exercício pleno da função docente, como ocorre, aliás, com a maioria ou talvez a totalidade dos cursos de licenciatura. Tanto assim que Guedes (2006, p. 14) afirma que

A tarefa a ser realizada na aula de língua portuguesa é esse trabalho de construção de uma identidade que vem sendo desempenhado pela literatura brasileira. A qualificação do professor de português para realizá-la não é mais a sua

capacidade de decorar as picuinhas da gramática, mas seu domínio da língua em que se escreve a literatura brasileira, o instrumento de apropriação cultural da terra e da realidade social pelos brasileiros, a língua da resistência à diluição colonizada e da produção de conhecimento a respeito de nossa realidade pessoal e social.

A transformação paradigmática do ensino de LM, portanto, constitui um desafio cuja superação exige um esforço conjunto de todos os envolvidos – professores, linguistas e pedagogos – na construção de uma pedagogia que possibilite a renovação de um ensino de LP voltado para a educação linguística (v. capítulo 4 deste texto).

Os documentos oficiais relativos à política educacional (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM –, Referenciais Curriculares, Diretrizes de Ensino, etc.) recomendam que o ensino de LP inclua conteúdos pautados em pressupostos de diversas áreas dos estudos da linguagem. Entre essas áreas, destacam-se como os mais adequados e mesmo indispensáveis para o alcance dos referidos objetivos do ensino da disciplina a *Linguística Textual* (ou *Linguística do Texto*), a *Teoria dos Gêneros Discursivos e Textuais* e a *Sociolinguística* (tratados no capítulo 4 desta dissertação), entre outros.

Como nos revela a história da disciplina Língua Portuguesa, por muito tempo o ensino de língua portuguesa foi sinônimo de ensino de gramática, concretizado na transmissão de uma pesada nomenclatura e de preceitos inflexíveis e desarrazoados. O lado prático da disciplina se restringia a exaustivos exercícios – mecânicos e descontextualizados – de análise morfológica e sintática, ignorando-se completamente os fatores intra e extralinguísticos que configuram a textualidade. Hoje, é indiscutível que a gramática não ultrapassa, em sua taxonomia e seus preceitos, os limites da frase.

Durante muitas décadas, predominou, nas discussões acadêmicas acerca dos fenômenos linguísticos, a concepção estruturalista de Linguística deixada por Ferdinand de Saussure (2004), segundo a qual a língua seria um ente *abstrato*, mas – ao mesmo tempo e paradoxalmente – *social*. Já em meados do século XX começaram a surgir autores que passaram a se preocupar com o aspecto social e interacionista da comunicação humana, entre os quais se podem mencionar Roland Barthes, Oswald Ducrot, Émile Benveniste e muitos outros. Assim, foi-se

configurando um gradual e “progressivo afastamento da influência teórico-metodológica da Linguística Estrutural saussureana” (BENTES, 2006, p. 246), ao mesmo tempo em que foram se ampliando os estudos e pesquisas sobre os aspectos contextuais e enunciativos da interação sócio comunicativa.

Logo se passou a postular que a unidade básica de toda interação comunicativa (ou da *enunciação*, para usar o termo introduzido por Émile Benveniste) é o *discurso* ou o *texto*⁷, quer se constitua de uma ou de várias frases. Foi a partir dessa constatação que, na década de 1970, alguns linguistas passaram a se (pre)ocupar em construir uma base teórica que permitisse estudar além da sintaxe e da semântica frasais, incluindo os mecanismos da textualidade. Assim surgiu a *análise transfrástica*⁸, uma espécie de precursora da moderna Linguística do Texto ou Linguística Textual. Essa nova perspectiva permitiu vislumbrar os fenômenos que fazem de um texto mais do que um aglomerado de frases, sendo, como é, uma unidade significativa de interação comunicativa. Esse novo nicho de estudos, como afirmei acima, tem se desenvolvido bastante nos últimos anos e apresentado grande aplicabilidade no ensino de LM, embora sua exploração em sala de aula ainda seja incipiente.

⁷ A distinção entre *discurso* e *texto* não é unânime entre os estudiosos, havendo mesmo muitos que nem chegam a estabelecer as diferenças de sentido entre os dois termos. No entanto, essa distinção é essencial para a compreensão e o estudo da interação sócio comunicativa. Encontrei em Fiorin (2012, p. 146) uma elucidativa distinção de ambos: “Paul Ricoeur dizia que o sentido do texto é criado no jogo interno de dependências estruturais e nas relações com o que está fora dele. Isso significa, de um lado, que o texto é uma estrutura, no sentido de que ele é um todo organizado de sentido, que é composto com procedimentos linguísticos próprios. Com efeito, ele não é uma grande frase nem um amontoado de frases, mas se constitui com processos específicos de composição. Por outro lado, sabemos que não temos acesso direto à realidade, porque nossa relação com ela é sempre mediada pela linguagem. Por isso, um discurso não se constrói sobre a realidade, mas sempre sobre outro discurso. É essa ligação que dá dimensão histórica ao discurso. O discurso é um objeto linguístico e um objeto histórico”. Em suma, pode-se inferir que o termo *texto* é a configuração estrutural de um discurso ou, como preconiza o mesmo Fiorin (2012, p. 148), “[...] há diferenças entre texto e discurso. Este é da ordem da imanência e aquele, do domínio da manifestação. [...] A manifestação é a presentificação da forma numa dada substância, o que significa que o discurso é do plano do conteúdo, enquanto o texto é do plano da expressão. Em outras palavras, este é da ordem do sensível, enquanto aquele é do domínio do inteligível. O texto é a manifestação de um discurso. Assim, o texto pressupõe logicamente o discurso, que é, por implicação, anterior a ele”.

⁸ *Análise transfrástica* – segundo Bentes (2006, p. 247), “Na análise transfrástica, parte-se da frase para o texto. Exatamente por estarem preocupados com as relações que se estabelecem entre as frases e os períodos, de forma que construa uma unidade de sentido, os estudiosos perceberam a existência de fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas: o fenômeno da co-referenciação, por exemplo, ultrapassa a fronteira da frase e só pode ser melhor compreendido no interior do texto”.

Nas últimas décadas, sobretudo a partir da retomada das teorias elaboradas por Mikhail Bakhtin, publicadas postumamente, surgiu o campo de estudos conhecido como *Teoria dos Gêneros Discursivos e Textuais*. Segundo Bakhtin (2003), todas as manifestações discursivas, isto é, comunicativas e linguísticas, constituem textos que se atualizam através de formas mais ou menos flexíveis – os gêneros. No dizer de Costa (2008, p. 15), o ponto fulcral da Teoria dos Gêneros é a busca da “compreensão das práticas de oralidade, escrita e leitura como atividades enunciativo-discursivas presentes nas várias instituições e em várias esferas sociais”.

Logo os meios pedagógicos passaram a lançar mão dessa teoria, aplicando-a ao ensino, por apresentar um importante cabedal para o desenvolvimento da compreensão teórica e prática dos usos da linguagem, ou seja, da competência linguística dos estudantes. O ensino dos gêneros tem sido, inclusive, recomendado pelos diversos documentos oficiais referentes ao ensino, entre os quais os PCNEM. Os livros didáticos de LP mais recentes têm mostrado o esforço de seus autores em utilizar a Teoria dos Gêneros nos livros que produzem, embora, ao que parece, ainda com pouca ênfase e escassa diversidade de enfoques e abordagens.

Em face da constatação científica, proveniente da Sociolinguística, de que toda língua varia, constituindo-se de um conglomerado de variedades linguísticas com pesos (ou prestígios) sociais distintos, a aplicação da gramática ao ensino passou a se mostrar, segundo a ótica dos linguistas, equivocada, ineficiente e autoritária, servindo “de instrumento de violência simbólica e exclusão social” (FARACO, 2007, p. 35), vez que preconiza uma homogeneidade que em nada corresponde à realidade de qualquer língua viva. Além disso, a maioria dos gramáticos brasileiros se esteia ou reproduz uma norma-padrão elaborada ainda no século XIX, quando as elites do país se esmeravam por instaurar “seu projeto de construir um país branco e europeizado” (FARACO, 2007, p. 37).

Já na década de 1970, o sociólogo francês Pierre Bourdieu, em parceria com Jean-Claude Passeron, em seu célebre livro intitulado *A reprodução*, discute o sistema de ensino francês, introduzindo no debate acadêmico novos conceitos como os de *capital linguístico*, *capital cultural* e *violência simbólica*, e passando a

valorizar o conhecimento prévio que o aluno detém ao chegar na escola. Para Bourdieu, a escola, como *aparelho ideológico de Estado* (ALTHUSSER, 2003) que é, trabalha como reprodutora dos condicionamentos ideológicos dominantes e, portanto, contribui para a manutenção do *status quo* social.

A escola faz isso por via, principalmente, do linguístico: ao mesmo tempo em que menospreza e reprime o capital linguístico e cultural próprio do aluno e do meio social de que provém, impõe de modo incisivo e até coercitivo a modalidade linguística socialmente prestigiosa. Essa violência simbólica frequentemente constitui fator da exclusão escolar e mesmo social, visto que, no *mercado das trocas linguísticas*, um falante vale o que vale a modalidade linguística de que ele se utiliza (BOURDIEU, 2008). Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2004, p. 9),

nas disputas do mercado linguístico, *diferença é deficiência*. Por isso cabe à escola levar os alunos a se apoderar *também* das regras linguísticas que gozam de prestígio, a enriquecer o seu repertório linguístico, de modo a permitir a eles o acesso pleno à maior gama possível de recursos para que possam adquirir uma *competência comunicativa* cada vez mais ampla e diversificada – sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade linguística, adquirida nas relações sociais dentro de sua comunidade.

Contrapondo-se à gramática – ou, antes, realizando a crítica ao ensino gramatical –, as diferentes teorias linguísticas têm inspirado e influenciado professores e autores de livros didáticos de LP. Através de seus diferentes ramos ou disciplinas, a Linguística contemporânea tem empreendido profundas reflexões sobre a linguagem, proporcionando também uma compreensão mais precisa e aprofundada de suas relações com o ensino. Graças à contribuição desses estudos, muito se tem avançado no sentido de uma transformação qualitativa do ensino de LM.

Porém, considerando-se a magnitude da transformação pretendida, observa-se que há ainda muito que se fazer para traduzir essas reflexões numa “educação linguística”, tal como descrita por diversos autores, como o já citado Bagno (2002; 2004; 2008; 2010), Bechara (1985) e Ilari (1997). Pode-se então afirmar que já não resta dúvida de que o ensino de LP precisa e deve ser transformado. Alguns autores chegam, inclusive, a identificar um “momento de

mudança de paradigma que atualmente domina o ensino de português em nosso país” (SOARES, 2008, p. 7).

As ciências da linguagem vêm evidenciando, cada vez mais enfaticamente, a interveniência de fatores extralinguísticos (situação sociocultural dos falantes, natureza da interação comunicativa, aspectos contextuais e pragmáticos, etc.) sobre o uso das estruturas linguísticas. Com isso, têm demonstrado claramente a inadequação de se ensinar a língua em seu aspecto exclusivamente estrutural (gramática), isto é, fechada em si mesma, idealizada, como colocado pela gramática normativa / prescritiva, desconsiderando a sua dimensão sócio histórica. Quanto a isso, não se pode esquecer que, como afirma Mendonça (2006, p. 36), “O linguístico [...] é ideológico em todas as suas manifestações: não existe palavra sem valor ideológico. Nesse sentido, a língua está sempre afetada pelo que lhe é exterior, este sendo constitutivo dela”.

Se já é praticamente consensual o reconhecimento da necessidade de transformação e mesmo da existência de mudanças já em curso, é também incontestável que ainda há muitas questões por resolver. De fato, apesar dos inegáveis avanços já auferidos, os muitos aspectos ainda a trabalhar demandam a continuação dos debates e dos esforços para constituir uma pedagogia linguística em consonância com os pressupostos das ciências da linguagem.

A esse respeito, Faraco (2007, p. 40) afirma que “a intervenção dos linguistas nos debates sobre o ensino de português tem trazido contribuições pedagógicas interessantes”. Segundo esse autor, já se obtiveram progressos em várias áreas, como, por exemplo, no que diz respeito à leitura. Porém, o mesmo ainda não se pode dizer sobre a produção textual e principalmente sobre o problema da diversidade linguística, secularmente banida das salas de aulas de LM, num movimento sutil de silenciamento de vozes que perdura ao longo de toda a história de nosso país.

Trata-se ainda de (re)definir objetivos, conteúdos e métodos, buscando situar a língua, no âmbito do ensino, em sua historicidade e em sua pluralidade, considerando a situação social, política e cultural dos usos linguísticos – uma genuína “pedagogia da variação linguística” (FARACO, 2007). Desse modo,

configura-se uma problemática cuja discussão tem sido bastante acirrada, mas que tem provocado “mudanças no ensino de língua portuguesa determinadas pelos avanços da linguística” (GREGOLIN, 2007, p. 51), apesar dos problemas e impasses ainda por resolver.

Assim, como já enfatizei anteriormente, muitos são os questionamentos que se impõem no cenário da discussão sobre os destinos do ensino de LP: deve ele se balizar pelos pressupostos e teorias linguísticos? Em que medida a Linguística tem contribuído para uma transformação positiva do ensino de LP? Deve a gramática normativa / prescritiva ser substituída nas salas de aula por conteúdos inspirados na ciência linguística? Qual o papel da gramática no ensino de LM? Que tipo de gramática ensinar na escola?

No âmbito deste trabalho, não pretendo encontrar respostas a todos esses questionamentos, mas tão somente inventariar, de forma breve, os principais contributos das ciências da linguagem para a tão almejada mudança de paradigma didático-pedagógico aqui referida, no que diz respeito ao ensino de LP.

De qualquer modo, essas e outras perguntas são fundamentais para a caracterização do problema do ensino da disciplina de LP e principalmente para a urdidura de possíveis soluções. A julgar pela bibliografia disponível sobre o assunto, porém, muitas delas ainda continuam em aberto, ou seja, ainda há muito que se fazer para chegar à transformação desejada e desejável: “temos ainda o desafio de detalhar e consolidar uma pedagogia que organize práticas de ensino” orientadas para a educação linguística (FARACO, 2007, p. 31).

Foi diante dessa problemática, colocada nos termos acima expostos, e como resultado de inquietações e buscas ao longo de mais de três décadas de atividade como professor de LP, que me senti instigado a discorrer, no presente trabalho dissertativo, sobre esse ensino, seus avanços e retrocessos, salientando as valiosas contribuições de alguns campos de estudo linguístico para a educação linguística. Pretendo desvelar, com esta pesquisa, o caráter inovador e renovador de três abordagens ou campos de estudo linguístico – a *Linguística Textual*, a *Teoria dos Gêneros Discursivos e Textuais* e a *Sociolinguística*, buscando identificar em que medida tais campos são potencialmente capazes de

transformar o olhar que a escola lança sobre a língua e a linguagem, bem como sobre as práticas de ensino de LM.

O ensino de LP pode vir a se tornar – se já não está se transformando – uma oportunidade de ampliação do capital linguístico dos alunos e, por conseguinte, de acessibilização dos bens culturalmente instituídos, no âmbito de uma sociedade grafocêntrica como esta em que vivemos.

1.1 Escolhas metodológicas, problema de pesquisa, fundamentação teórica

A escolha metodológica, bem sei, não pode impedir que eu, como pesquisador, me perca. Mas deve possibilitar que eu me reencontre, para novamente me perder e me achar sucessivas vezes, tantas quantas necessárias para vislumbrar um percurso, ainda que inicial, provisório e flexível, para a pesquisa que me proponho realizar.

Trata-se de um procedimento análogo ao da psicanálise do conhecimento proposta por Bachelard (1996), em que o discurso, na tentativa de ocultar intenções e interesses (muitas vezes inconfessáveis), acaba por desvelá-los através de omissões e atos falhos; em que a própria enunciação denuncia o enunciador, anunciando motivações recônditas e veladas. Significa, portanto, aprender a ouvir a própria fala e se nortear por ela, mesmo que para contradizê-la, expurgando-a de pré-noções e outros obstáculos e armadilhas (BACHELARD, 1996).

Escreveu o poeta Ferreira Gullar (1981, p. 4) que “caminhos não há / mas os pés na grama / os inventarão”. Tal é a natureza da pesquisa científica: um caminho a ser forjado na própria caminhada e que pode levar a um lugar desconhecido e imprevisível. Não há, pois, um porto seguro, um lugar de chegada previamente determinado, em que se encerre o percurso. O que há é apenas um ponto de partida, algumas ferramentas e o próprio percurso, que nunca se encerra: em pesquisa, tudo é provisório e muito é improvisado, sempre no rascunho.

Desse modo, tenho consciência de que o método em pesquisa é sempre uma projeção, uma aproximação, através de elucubrações preliminares, que

precisam ser constantemente passadas a limpo e/ou refeitas, qual trabalho de Sísifo. Diante disso, tomo a pesquisa que ora começo a expor como um desafio e ao mesmo tempo um problema: um problema sobre um problema. Corazza (2007, p. 108) adverte que é “preciso propor um problema de pesquisa” e que “os problemas não existem, porque não existe uma realidade referente onde ir buscá-los” (p. 112). Eis, então, o problema do problema: como problematizar o que não é visto ou o que é visto pelo olhar costumeiro como óbvio e dado?

Consciente de que, para alguém se tornar arqueiro, necessita arregaçar as mangas, empunhar arco e flecha e ousar o arremesso, utilizo-me de flechas arremessadas por outros arqueiros, mais experientes, para, por minha vez, fazer meu próprio arremesso (arremedo?), passando a integrar uma rede interminável de arremessos (CORAZZA, 2007).

Essa imagem da pesquisa como trabalho em rede me evoca o poema *Tecendo a manhã*, de João Cabral de Melo Neto (2001, p. 151): “Um galo sozinho não tece uma manhã: / ele precisará sempre de outros galos. / De um que apanhe esse grito que ele / e o lance a outro; de um outro galo / que apanhe o grito que um galo antes / e o lance a outro; e de outros galos [...]”. Um galo sozinho não tece uma manhã; um pesquisador sozinho não se constitui pesquisador: no trabalho aparentemente solitário, insinua-se uma polifonia com a qual deve se afinar, para ouvir e se fazer ouvir, ou com a qual tem de destoar, mostrando novas possibilidades de entoação, criando e recriando continuamente o canto.

Assim, realizo esta pesquisa na certeza de instaurar mais perguntas do que respostas, de produzir menos certezas do que dúvidas. E é na convicção de que as certezas precisam ser “colocadas em suspenso” (BACHELARD, 1996) que encontro em mim a propalada insatisfação com o dado, o prévio, o estabelecido (CORAZZA, 2007).

Diante disso, fruto de uma vivência de mais de três décadas de ensino de língua portuguesa em escolas particulares e públicas, desde logo me despertou interesse a questão da suposta e propalada ineficiência do ensino da referida disciplina escolar. E sempre me senti insatisfeito, não apenas com a própria situação do ensino-aprendizagem de LP em si, mas também com as

explicações produzidas ao sabor do senso comum – “O português é a língua mais difícil do mundo”, “Ninguém consegue aprender bem o português”, assim como outros semelhantes lugares-comuns.

Não conseguia (e continuo sem conseguir) entender por que os alunos, mesmo depois de cerca de onze anos de estudo quase diário de sua própria língua materna – com a qual lidam proficientemente, minuto a minuto, em seus cotidianos –, representam suas concepções acerca dessa disciplina afirmando que não sabem essa mesma língua. Diante disso, sempre me perguntei se esses alunos, que conseguem se expressar de forma tão rica e variada no dia a dia, participando das mais diversas situações de interação comunicativa, têm consciência de que já a dominam, pelo menos em sua modalidade falada ou coloquial.

Poderia, a esse respeito, enumerar uma série de considerações relacionadas ao cotidiano de sala de aula que escamoteariam a complexidade da questão, antecipando respostas e reduzindo a questão à sua configuração aparente. No entanto, cioso de não me deixar levar por ideias pré-concebidas e sabedor de que a realidade – sobretudo social – não é uma “coisa”, algo dado, mas construído pela ótica dos saberes instituídos, dos interesses e pré-noções do sujeito do conhecimento, evito me precipitar em explicações aligeiradas e conclusões de última hora.

Foi a partir dessas inquietações e da constatação de que os autores vêm apontando novas perspectivas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa, fundamentadas nos pressupostos da ciência linguística, que decidi investigar, em minha dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, o ensino de língua portuguesa, enfocando as contribuições das ciências da linguagem para sua evolução positiva.

Ciente da insuficiência dos meus poucos recursos teóricos e metodológicos, procuro colocar-me em estado de “reflexividade obsessiva” (BOURDIEU, 2008), na tentativa de ir gradualmente imprimindo maior nitidez ao aspecto do referido objeto a ser estudado, isto é, ao meu problema de pesquisa. Isso evoca um alerta dado por Corazza (2007, p. 117):

Os instrumentos para a constituição de um problema de pesquisa – com os quais montamos as estratégias e táticas dessa *guerrilha*

de suspeição – não podem ser outros que os das teorizações que já foram produzidas. Por isso, a nosso modo e com nossos limites, temos o dever de nos apropriar – pela via do estudo – dos territórios teóricos e com eles estabelecer interlocuções, ao mesmo tempo em que vamos elaborando as teorias.

Tenho clareza de que a iniciação nos meandros da pesquisa científica é uma espécie de salto no escuro, que vai sendo atenuado pela luz da experiência proporcionada pela aproximação com a empiria e com a produção teórica já existente, que, como faróis, vão aos poucos clareando o chão necessário ao caminhar.

Não tenho, portanto, a pretensão de realizar uma pesquisa exaustiva e original, definitiva e grandiloquente, lembrando sempre das recomendações de tantos autores de que o pesquisador, sobretudo em início de carreira, tenha humildade e consciência dos limites do possível. Antes, faço-me ciente de que o tema a ser estudado é recorrente e sobre ele uma farta literatura, baseada em pesquisas teóricas e empíricas, vem sendo produzida no Brasil. Ainda assim, acredito em sua relevância no que diz respeito à realidade educacional, ainda pouco estudada sob o viés que me proponho.

Nessa perspectiva, a educação será tomada como prática eminentemente social, cuja conformação é condicionada por fatores históricos, socioeconômicos e políticos, com os quais se relaciona dialeticamente: o processo educacional determina parcialmente a história e a vida social, econômica e política, ao mesmo tempo em que é parcialmente determinada por estas últimas.

Para tanto, a consubstanciação da pesquisa aqui apresentada é eminentemente bibliográfica, tendo, portanto, como procedimento investigativo a revisão de literatura concernente às questões, conceitos e categorias relacionados ao objeto de estudo.

1.2 Objetivos

O presente trabalho dissertativo tem como objetivos:

1.2.1 Geral

- Delinear o estado das discussões sobre o ensino de língua materna na Educação Básica brasileira, no que diz respeito à importância concedida à gramática e aos estudos do texto e da variação linguística, mediante as contribuições de três campos de estudos linguísticos – a *Linguística Textual*, a *Teoria dos Gêneros Discursivos e Textuais* e a *Sociolinguística*.

1.2.2 Específicos

- Fazer um resgate histórico da língua portuguesa no Brasil e de seu ensino;
- Discutir o ensino da gramática e a sua histórica centralidade no ensino de língua materna;
- Inventariar as contribuições da Linguística para o ensino de língua materna, mais especificamente dos estudos da *Linguística Textual*, da *Teoria dos Gêneros Discursivos e Textuais* e da *Sociolinguística*.

1.3 Estrutura do texto

Além desta introdução, computada como primeiro capítulo, a presente dissertação está estruturada em mais quatro capítulos, os quais são explicitados a seguir.

Compreendendo que, por um lado, todo e qualquer fazer humano é historicamente situado e, por outro, que “escrever história é adotar um certo ponto de vista que determina nossa maneira de olhar o passado”, visto que “toda história é narrada de um certo lugar e, exibindo os contornos dessa singularidade, torna-se impossível a neutralidade do sujeito que a constrói e a experimenta” (GREGOLIN, 2007, p. 52), senti a necessidade de incursionar na história da disciplina língua portuguesa para melhor contextualizar a problemática que dá corpo a este trabalho.

Assim, o segundo capítulo, *Historicizando o ensino de língua portuguesa*, ocupa-se em situar historicamente o objeto estudado, esboçando o percurso que vai da instituição / constituição da disciplina escolar Língua Portuguesa até os

dias atuais, em que se configura um ambiente de “crise do ensino de língua” (GREGOLIN, 2007, p. 53). Antes, porém, de adentrar especificamente na história da disciplina escolar Língua Portuguesa, detenho-me, num primeiro item, em esboçar a história da língua portuguesa no Brasil. Essa incursão se justifica pela necessidade de contextualizar o ensino dessa mesma língua no âmbito das políticas linguísticas implementadas ao longo da história do país, propiciando uma compreensão mais acurada da inserção da língua portuguesa como disciplina escolar nas escolas brasileiras.

Dando sequência lógica ao anterior, o terceiro capítulo, que se intitula *Gramática – conceitos, classificações e história*, aborda a gramática em seus vieses histórico, epistemológico e didático-pedagógico, fazendo, também, a crítica de sua centralidade no ensino de LM. Também resultante de minha preocupação em situar historicamente o objeto em análise, o capítulo enfoca a gramática sob três aspectos: seus diferentes conceitos e classificações; sua história, circunscrita na história das ideias linguísticas; e suas relações com o ensino. Cada um desses aspectos constitui um tópico desse capítulo.

O quarto capítulo, intitulado *Gramática, Linguística e ensino* busca levantar os pressupostos provenientes de três campos de estudo linguístico – a *Linguística Textual*, a *Teoria dos Gêneros Discursivos e Textuais* e a *Sociolinguística* – tencionando inventariar-lhes os pressupostos considerados proveitosos para o ensino escolar de LP.

Por fim, no capítulo cinco, que fecha este texto, teço *Conclusões provisórias*, título que tem o propósito de evidenciar o caráter limitado e não conclusivo do presente trabalho, considerando-se que a história continua e a evolução do ensino de LP, com seus avanços e retrocessos, segue seu curso. Busca também sugerir que minhas palavras e minha maneira de olhar e racionalizar o problema estudado é parcial e passível de mutações, críticas, acréscimos e supressões, não obstante meus esforços em prol de uma abordagem coerente e, sobretudo, comprometida com a transformação.

Capítulo 2

HISTORICIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Mostra-se essencialmente falha, redutora e ineficaz qualquer tentativa de abordar a problemática de uma disciplina escolar (e, de resto, de qualquer objeto de estudo) que desconsidere a sua historicidade. Assim, é no quadro de uma *história da disciplina escolar língua portuguesa* que se pode compreender a “instituição e constituição de certos conteúdos” – no caso em apreço, saberes linguísticos – “em disciplina escolar” (SOARES, 2004, p. 157).

O recém-inaugurado campo de estudos da história das disciplinas escolares fornece subsídios indispensáveis à compreensão da problemática do ensino em sua evolução temporal, possibilitando uma visão mais acurada de sua configuração atual. O escopo de tal estudo histórico, pois, seria reconstituir / resgatar criticamente os percursos e processos pelos quais conteúdos produzidos em determinada área do conhecimento são escolhidos como saberes ensináveis, passando a integrar o currículo e/ou a constituir uma disciplina escolar.

Abordar a história da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil, porém, também implica necessariamente reportar-se à história da língua portuguesa no Brasil, que, em última instância, se inscreve na história das ideias linguísticas. Por essa razão, é necessário lembrar que

Não há como tratar das ideias fora das condições históricas. Em outras palavras, não há ideias ou filosóficas ou científicas senão aquelas que se constituem pela prática humana. Deste modo, falar da história das ideias linguísticas no Brasil é tratar da constituição de um saber linguístico (metalinguístico) nas condições próprias da história brasileira: a história de uma colônia portuguesa que se torna um Estado independente no início do século XIX (GUIMARÃES; PULCINELLI, 1996, p. 9).

Considerando isso, proponho-me abordar panoramicamente, no presente capítulo, a trajetória histórica através da qual determinados conhecimentos sobre a língua portuguesa passaram a constituir uma disciplina escolar, situando-os no âmbito tanto da história da própria língua portuguesa no Brasil quanto da história

das ideias linguísticas no país. Entendo que tal procedimento possibilita uma visão mais nítida do objeto em foco, propiciando o desvelamento das múltiplas e mútuas relações que se estabelecem entre esses diferentes campos de estudo.

Assim, tendo em mente a necessidade dessa contextualização, estruturei o presente capítulo em dois itens. O primeiro (1.1) se intitula *O português no Brasil: subsídios de história da língua* e aborda, de forma sucinta, aspectos da história do português no Brasil que considero cruciais para se compreenderem as determinações sociais, políticas e culturais que levaram à constituição do idioma em disciplina escolar.

Por sua vez, o segundo item (1.2), intitulado *A instituição / constituição da disciplina Língua Portuguesa no Brasil*, enfoca os fatos históricos que levaram à constituição e evolução da língua portuguesa – ou, mais especificamente, de saberes sobre ela – como disciplina escolar.

Assim, avançando na direção proposta por Soares (2004, p. 156) e sem a pretensão de encontrar ou formular respostas a todos eles, mas antes adotando-os como *faróis investigativos*, tenho presentes os seguintes questionamentos na elaboração do presente capítulo:

Como se definem esses saberes escolares? Por que processos e com que critérios certas áreas de conhecimento, e não outras, são escolhidas para compor o currículo escolar? Por que processos e com que critérios certos conteúdos, recortados de um certo campo do conhecimento, constituem-se em uma disciplina curricular? (SOARES, 2004, p. 156).

2.1 O português no Brasil: subsídios de história da língua

Embora Pedro Álvares Cabral tenha aportado em terras brasílicas em 1500, a verdadeira *descoberta* destas plagas pelos portugueses só veio a se concretizar de fato em 1532, quando aqui chegaram as primeiras levas de colonos portugueses. A partir daquele momento, “a língua portuguesa, transportada para o Brasil, começa a ser falada em um novo espaço-tempo”. Como veremos ao longo desta exposição, “Estas novas condições de funcionamento do português, no entanto, não são homogêneas ao longo dos séculos de colonização” (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 22).

Ao chegarem ao território brasileiro, os portugueses encontraram uma espantosa pluralidade étnica, cultural e, evidentemente, linguística:

À chegada dos portugueses, pouco mais de um milhão de indígenas, distribuídos por cerca de 300 línguas diferentes, povoavam o território. Designados genericamente Tupinambás por nossos primeiros cronistas – que se referiam com certeza às tribos que habitavam o litoral – os índios foram constantemente dizimados, restando hoje cerca de 200 mil falantes de cerca de 170 línguas. Até o século XVIII, dada a superioridade numérica dos indígenas, os portugueses tiveram de aprender o tupinambá, ocorrendo uma situação de bilinguismo (CASTILHO, 2006, p. 239).

Não há consenso, entre os autores pesquisados, sobre os números da população indígena encontrada por ocasião do *descobrimento*; tampouco acerca das línguas faladas por esses gentios. Sendo assim, como contraponto a Ataliba de Castilho (2006), acima citado, menciono Silva (2004, p. 76), que assevera: “Sobre a multiplicidade das línguas indígenas no Brasil no momento da chegada dos europeus, é impossível um cálculo exato. As avaliações variam”. No entanto, mais adiante, a mesma autora afirma:

Quanto às línguas indígenas, admite-se que, no início da colonização portuguesa, no que viria a ser Brasil, se usavam mais de mil línguas indígenas, de vários troncos e famílias linguísticas. Cálculo elaborado por um especialista renomado na questão, Aryon Rodrigues [...], propõe que teriam sido, nos inícios da colonização, 1.175, das quais 85% desapareceram no período colonial e depois continuaram a desaparecer, ou porque os seus falantes se integraram na sociedade nacional, ou porque foram dizimados intencionalmente ou por epidemias. Dos calculados cinco milhões de indígenas em 1500, diversos cultural e linguisticamente em mais de 1.500 povos, admite-se 800.000 ao fim da colonização, talvez 300.000 no final do Império e cerca de 262.000 hoje (SILVA, 2004, p. 94).

As palavras da autora acima citadas evidenciam o alcance da política verdadeiramente genocida que perpassou todo o processo colonizatório do Brasil, o qual dizimou milhões de indígenas e fez desaparecer milhares de povos, com suas culturas e línguas. Para Bagno (2004, p. 185), essa foi apenas uma das facetas cruéis da extrema violência que caracterizou a política colonial brasileira e que apresenta ecos até hoje, constituindo um “mecanismo ideológico de ocultamento e apagamento dos conflitos sociais provocados pela realidade das inúmeras situações passadas e presentes de multilingüismo e diglossia”.

Assim, configurou-se, durante o período colonial, uma complexa situação linguística: ao lado da língua trazida pelo colonizador – o português –, coexistia uma vasta pluralidade de línguas indígenas, diante da qual a única alternativa para fins de comunicação era a adoção de (pelo menos) uma das muitas línguas faladas pelos colonizados – os indígenas. Essa língua *inculta*, tão amplamente utilizada ao longo de mais de dois séculos, recebeu a designação de *língua geral*, *língua brasileira* ou *tupi jesuítico*, e constituiu “uma espécie de língua franca [...] falada pela maioria da população. Os contatos entre índios de diferentes tribos e entre índios e portugueses são feitos pela língua geral” (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 22).

Acerca da *língua geral*, faço duas observações. Primeira: não encontrei fontes que definam com precisão o termo *língua geral*. No entanto, creio ser esclarecedora a esse respeito as seguintes palavras de Silva (2004, p. 94):

[...] havia uma certa homogeneidade cultural e linguística, ao longo do litoral, a partir do Rio Grande do Norte, e também na Bacia do Paraná / Paraguai, em que predominavam povos indígenas do tronco tupi, sobretudo da família linguística tupi-guarani e, em vários pontos litorâneos, os tupinambás e os tupiniquins, inimigos históricos, mas de línguas de família tupi-guarani muito semelhantes [...]. Com essa homogeneidade litorânea, tornou-se possível a gramaticalização da *Língua mais falada na costa do Brasil*, título muito adequado da gramática do Pe. José de Anchieta, publicada em 1595, e que serviu de base para a catequese inicial e, provavelmente, para a sua aprendizagem pelos primeiros colonizadores letrados. Essa língua mais usada na costa do Brasil estará na base do que, só no século XVIII, veio a se designar de língua geral [...].

Segunda observação: embora seja mais comum encontrar referências a *uma* língua geral (no singular), não chegam a ser raras as menções no plural – *línguas gerais*. A esse respeito, é ainda Silva (2004, p. 94-95) quem esclarece que havia

[...] duas línguas gerais, a paulista, de base tupiniquim e/ou guarani, que terá sido a língua de intercomunicação entre colonizadores, colonos e índios nas bandeiras para os interiores do Brasil, a partir de São Paulo, no século XVII; e a língua geral amazônica, de base tupinambá, que, a partir do Maranhão, começou a avançar na colonização da babélica Amazônia [...].

Naro e Scherre (2007, p. 28) corroboram a existência de mais de uma língua geral:

[...] pode-se atestar no Brasil documentação da existência de duas línguas gerais de base indígena, a língua geral paulista e a língua geral amazônica, que, em momentos distintos e durante muito tempo, serviram de veículo de contato dos europeus e seus descendentes mestiços com outros povos indígenas e que eram faladas como primeira língua pelas mulheres indígenas e seus filhos e como segunda língua pelos pais europeus.

O panorama multilíngue que caracterizou praticamente todo o período colonial brasileiro se complexificou ainda mais com a gradual chegada, a partir de meados do século XVI, de sucessivas levas de africanos e suas línguas nativas, trazidos pelo tráfico escravagista: “o português seria mais extensivamente exposto à influência das línguas africanas, pois de 1538 a 1855 foram trazidos 18 milhões de escravos negros, sujeitos a um contato mais intenso com a população branca” do que os índios, que eram de difícil sujeição à escravização (CASTILHO, 2006, p. 239).

Embora não ainda haja estudos conclusivos sobre as características culturais e linguísticas dos africanos trazidos para o Brasil, sabe-se que eles procediam de dois grandes troncos étnicos: o banto e o sudanês (CASTILHO, 2006; SILVA, 2004). Estima-se, inclusive, que a contribuição das línguas africanas para o léxico português seja de cerca de 300 palavras, embora sejam “ainda escassos os estudos sobre as influências linguísticas dos negros” (CASTILHO, 2006, p. 239-240).

Conjetura-se que tenha existido alguma espécie de arranjo linguístico resultante da convivência entre negros e índios, pois “A extraordinária complexidade linguística dos africanos, associada à prática portuguesa de misturá-los aos indígenas para dificultar as revoltas, deve ter dado origem, após o século XVII, a um ‘dialeto das senzalas’ [...]” (CASTILHO, 2006, p. 240).

Há também quem levante a possibilidade de ter havido línguas gerais de base africana, tese que teve na figura do maranhense Nina Rodrigues, no início do século XX, um dos principais defensores. Segundo Naro e Scherre (2007, p. 30),

[...] dado o fato de que as populações africanas eram muito concentradas geograficamente, com os falantes de língua banto para o sul e os da região do ioruba mais para o norte, parece inevitável a existência, entre os africanos no Brasil, de pelo menos duas línguas gerais de base africana, de forma semelhante aos sistemas de base tupi atestados. De fato, essa é

a hipótese clássica na linguística brasileira, sugerida tão cedo quanto o início do século XX passado. Nina Rodrigues [...], em *Os africanos no Brasil*, avança a hipótese de dois sistemas de base africana resultantes do contato de várias línguas africanas entre si e dessas com o português: um pidgin⁹ de base ioruba mais ao norte (de uma língua sudanesa) e outro com base no quimbundo mais ao sul (de uma língua banto).

O que se sabe ao certo é que, uma vez chegados ao Brasil, os negros eram submetidos a um aprendizado forçado da língua dos dominadores:

A massa escrava sucessiva para aqui trazida desde a quarta década do século XVI até avançado o XIX, mesmo com a extinção do tráfico oficial em 1830, com suas 200 a 300 línguas, teve de aprender a língua dos senhores, a partir de ações precárias de exposição à língua-alvo, o português (SILVA, 2004, p. 100).

Desse modo, a situação linguística do Brasil colonial pode ser sintetizada nas palavras de Silva (2004, p. 99): “Até meados do século XVIII terá predominado um multilinguismo / multidialetalismo generalizado no Brasil”. Em face de toda essa complexidade linguística prevalente no período colonial, sobretudo nos três primeiros séculos, Orlandi e Guimarães (2001) identificam quatro momentos na história da língua portuguesa no Brasil, os quais tomo por base nesta reconstituição histórica que passo a caracterizar a seguir.

O primeiro deles abrange do início da colonização até a expulsão dos holandeses, em 1654, e “se caracteriza, basicamente, por não haver ainda estudos de língua portuguesa no Brasil” (GUIMARÃES, 1996, p. 128). De fato, o campo dos estudos linguísticos, no início do período colonial brasileiro, ainda se apresentava incipiente, considerando-se que a primeira gramática de língua portuguesa só veio a ser publicada em 1536, em Portugal – a *Gramática da lingoagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira –, seguida de “várias gramáticas e ortografias [...] produzidas no correr do século XVII”, também em Portugal (SOARES, 2004, p. 159).

⁹ *Pidgin* – “Termo usado na Sociolinguística com referência a uma língua que mostra uma redução significativa de estrutura gramatical, léxico e estilística, em comparação com outras línguas, e que não é língua nativa de ninguém. Os *pidgins* são formados por duas comunidades de fala que tentam se comunicar, cada uma delas se aproximando sucessivamente dos traços mais óbvios da outra língua. Tais desenvolvimentos necessitam de uma motivação considerável por parte dos falantes. Por isso, não surpreende ver as **línguas pidgin** florescerem em áreas de desenvolvimento econômico, como nos *pidgins* baseados em inglês, francês, espanhol e português, nas Índias Ocidentais e Orientais, na África e nas Américas. Os *pidgins* se tornam *crioulas* quando passam a ser língua materna de uma comunidade” (CRYSTAL, 2000, p. 201).

No Brasil, como se verá adiante, o processo de gramatização¹⁰ só iria verdadeiramente se constituir e se consolidar em meados do século XIX, no calor das discussões sobre a uniformidade / distinção existente entre o português falado e escrito em Portugal e no Brasil. Tais discussões constituíram um polêmico e insolúvel dilema (pois que continua até a atualidade) acerca da existência ou não de uma língua brasileira, tendo como pano de fundo o objetivo de constituir uma identidade nacional. Uma das consequências mais importantes desse debate / embate foi a elaboração de uma norma-padrão inspirada preponderantemente no português clássico, já naquela época de cunho acentuadamente arcaizante.

Em suma, durante esse primeiro período apontado por Orlandi e Guimarães (2001), coexistem, ao lado das numerosas línguas indígenas (representadas genericamente pela *língua geral* ou pelas *línguas gerais*) de uso predominante, o *português*, língua oficial do Estado de Portugal, as muitas línguas africanas trazidas pelo tráfico escravagista e ainda o *latim*, cujo uso se estabeleceu e se consolidou com a chegada da Companhia de Jesus, com o seu trabalho educacional.

De uso forjado pelas necessidades pragmáticas de comunicação dos portugueses com os índios e mesmo destes entre si, a língua geral era o idioma predominante. Foi também a língua que, codificada pelos jesuítas, era utilizada na catequese dos índios. E, exatamente com o propósito de tornar mais eficiente a catequese, chegaram a ser escritas nessa língua peças teatrais de teor evangélico. A língua geral constituía, também, o meio de comunicação dos bandeirantes, tendo dado origem, em consequência disso, a uma farta nomenclatura de elementos da fauna e da flora, bem como grande quantidade de topônimos.

¹⁰ Não encontrei, nos dicionários consultados (HOUAISS, versão eletrônica 2003 e 2010; AURÉLIO, versão eletrônica, 2010; CRYSTAL, 2000; TRASK, 2006; NEVEU, 2008), o verbete *gramatização*, algumas vezes intercambiável com *gramaticização* (como em SILVA, 2004). No entanto, posso afirmar que esse termo designa a produção de conhecimentos gramaticais explícitos, geralmente sob a forma de livros ou compêndios. Não confundir com *gramaticalização*, "processo que consiste em transformar vocábulos lexicais, ou palavras, providos de semantema, em vocábulos gramaticais" (CAMARA JR., 2007, p. 161).

Embora desfrutando o *status* de língua oficial, o português era de uso restrito a “um pequeno número de pessoas”: “letrados, grandes proprietários de terras (os senhores de engenho) e uma pequena minoria de funcionários” (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 22). Era mais falado nos centros urbanos, razão pela qual Antonio Houaiss (apud SOARES, 2004, p. 158) lhe atribuiu, nesse período, um “caráter de insularidade nos centros urbanos emergentes”.

Por sua vez, o latim, trazido pelos missionários jesuítas, desfrutava de imenso prestígio, tanto por ser a língua eclesiástica quanto por ser o idioma preferencial do ensino praticado pela Companhia de Jesus, através do *Ratio Studiorum*¹¹. Não se pode ignorar, portanto, o importante papel desempenhado pelos jesuítas nesse contexto. Primeiramente, pelo trabalho educacional pioneiro que desenvolveram, cuja base era constituída pela língua de Cícero.

Além disso, foi um jesuíta – o Pe. José Anchieta – quem primeiro empreendeu estudos linguísticos no Brasil, ao descrever o idioma tupinambá ou tupi antigo (a mais difundida das línguas gerais), em sua *Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil*: “a gramática de Anchieta e as listas de palavras e dicionários bilíngues que são feitos no Brasil com a tarefa de estabelecer relação com os índios” foram as primeiras incursões brasileiras no campo dos estudos linguísticos (GUIMARÃES, 1996, p. 127).

O segundo momento identificado pelos autores referenciados tem início em 1654 e se estende até 1808, ano da chegada ao Brasil da família real portuguesa. Nesse período, o aumento do número de escravos negros trazidos ao Brasil complexifica ainda mais o panorama linguístico brasileiro, propiciando um contato mais estreito entre as línguas africanas e o português. Soma-se a isso a chegada de colonos provenientes de diferentes regiões de Portugal e, portanto, detentores de “uma grande variedade regional de falares portugueses” (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 22).

Ao expulsarem os holandeses do território brasileiro, os portugueses se deram conta da necessidade de tomar posse efetiva da colônia. Assim, dão início

¹¹ *Ratio studiorum* – expressão latina que significa literalmente “relação de estudos” e designava, no dizer de Soares (2004, p. 158), o “programa de estudos da Companhia de Jesus por ela implantados por todo o mundo”.

a um novo momento na ação colonizatória, com o aumento do número de portugueses no Brasil e, por conseguinte, do número de falantes da língua lusa. Como afirmei no parágrafo anterior, esse fato contribuiu ainda mais para a heterogeneização linguística do Brasil, de modo que “A relação entre o português, língua do colonizador, e as diferentes línguas faladas no Brasil é então modificada” (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 22).

É também nesse período que o uso e o ensino de línguas indígenas, inclusive da própria língua geral, ficam proibidos em território brasileiro, graças a uma determinação do Marquês de Pombal:

Fato marcante da nossa história colonial no que diz respeito à política linguística foi a decisão do primeiro-ministro português Marquês de Pombal, em 1757, de proibir o ensino de qualquer outra língua em território brasileiro que não a portuguesa. A medida visava, sobretudo, a prática pedagógica dos jesuítas, que se serviam da chamada *língua geral*, de base tupi, para catequizar os índios brasileiros (BAGNO, 2004, p. 180).

A interpretação dessa proibição é controversa: Soares (2004, p. 160) afirma que “as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola”. Para Bagno (2004, p. 180), porém, “A reforma pombalina [...] constitui o primeiro exemplo dos procedimentos autoritários que caracterizarão as políticas linguísticas no Brasil a partir de então”, as quais culminariam, no século subsequente (XIX), na elaboração de uma norma-padrão conservadora e lusitanizante, em detrimento das evidentes peculiaridades da língua falada no Brasil, conforme se verá adiante.

Essa nova política linguística pombalina elevou o português, “a uma só vez, a língua de Estado e a língua dominante” (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 22), ocasionando uma paulatina regressão do uso da língua geral: “O desenvolvimento do uso do português implica uma diminuição do uso das línguas francas de base indígena (a língua geral), do que decorre seu progresso no processo de colonização” (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 23).

Ainda segundo Orlandi e Guimarães (2001, p. 23), a chegada da família real portuguesa ao Brasil, acompanhada de cerca de “15.000 portugueses”, inaugura na história da língua portuguesa no Brasil um terceiro momento, que se estende até o ano de 1826, “data na qual a questão da língua portuguesa

como língua nacional no Brasil é oficialmente formulada” (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 23). Embora breve, a permanência da família real teve profundas repercussões no panorama linguístico e cultural do Brasil, provocando uma relativa unificação da língua portuguesa, especialmente no Rio de Janeiro. A criação, nesse período, de órgãos públicos como a Imprensa Régia e a Biblioteca Nacional iria “mudar as relações entre as línguas faladas no Rio de Janeiro” (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 23), provocando um efeito de unificação em torno da língua falada e escrita no Brasil e criando condições para a intensa produção gramatical que viria a ocorrer a partir, sobretudo, do final do século XIX.

Finalmente, o quarto momento na história da língua portuguesa no Brasil, conforme apontado pelos autores referidos, inicia-se, como colocado acima, no ano de 1826, quando “um deputado propôs que os diplomas dos médicos no Brasil fossem redigidos em *linguagem brasileira*” (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 23). Esse fato deflagrou um intenso debate sobre “a questão da língua portuguesa como língua nacional no Brasil” (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 23), que culminou com a aprovação de uma lei que “estabelece que os professores devem ensinar a ler e a escrever utilizando a gramática da língua nacional” (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 23).

Esse debate acabou se transformando numa polêmica insolúvel (que ainda ressurgiu de tempos em tempos), atravessando todo o século XIX, até ressurgir nas primeiras décadas do século XX, sobretudo com o advento do Modernismo. Nesse embate, as discussões acerca da identidade nacional assumiram tamanha proporção que chegaram a se arrastar por várias décadas, ressurgindo com grande força na década de 1920, a partir da Semana de Arte Moderna, quando se tornou crucial para a definição da identidade brasileira, proposta fundamental da agenda modernista.

O dilema envolveu uma minoria integrada pelas elites letradas do país e se inseria na questão mais ampla da constituição de uma identidade nacional e no

projeto político da elite brasileira pós-independência de construir uma nação branca e europeizada, o que significava, entre outros muitos aspectos, distanciar-se do vulgo [...], isto é, da população

eticamente mista e daquela de ascendência africana (FARACO, 2008, p. 110).

Logo após a independência (1822), quando têm início tais discussões, delineiam-se dois grupos de atores: de um lado, os conservadores e puristas, que defendiam que a língua nacional seria o português, tal como falado e escrito em Portugal, preconizando uma suposta unidade da língua portuguesa e ignorando as especificidades do idioma tal como falado no Brasil; e, de outro, aqueles que advogavam o *brasileiro* como idioma pátrio. Segundo Ilari e Basso (2009, p. 214), “muitos intelectuais optaram por denominações como ‘língua nacional’ ou mesmo ‘língua brasileira’ – denominações nas quais Portugal não estava presente”. Esse grupo de intelectuais enfatizava as especificidades e diferenças entre o português falado no Brasil e o português europeu, bem com a “absorção, na escrita, de características próprias do modo brasileiro culto de falar a língua” (FARACO, 2008, p. 112).

Nesse contexto, não foram poucas as personalidades de renome, sobretudo escritores, que se manifestaram de um e doutro lado, defendendo pontos de vista distintos e às vezes irreconciliáveis. Ilustrativo da primeira posição, a do purismo da língua, é o exemplo dado por Faraco (2008, p. 112) de uma discussão travada na Assembleia Constituinte de 1823, sobre a melhor localização da futura universidade brasileira: “O grande argumento para sediá-la no Rio de Janeiro foi exatamente o da conservação da pureza da língua. [...] era na Corte [Rio de Janeiro] que melhor se falava o português” (FARACO, 2008, p. 112).

Em contrapartida, exemplificando a posição oposta, o autor referenciado menciona palavras de José Bonifácio, quando este

convoca “os futuros engenhos brasileiros”, “agora que abre nova época no vasto e nascente Império do Brasil à língua portuguesa” para que ousem enriquecer a língua portuguesa com muitos vocábulos novos [...]. Tem ele certeza de que, “apesar de franzirem o beço os puristas acanhados, chegará o português, já belo e rico agora, a rivalizar em ardimento e concisão com a língua latina, de que traz a origem” (FARACO, 2008, p. 112).

De fato, esse debate tem início já com o advento do Romantismo na literatura brasileira, quando os escritores românticos

interpretaram o ideário de sua escola literária num contexto criado pela independência política; por isso, entenderam a exaltação da natureza como exaltação da natureza tropical e elaboraram um mito das origens da nacionalidade em que no lugar do cavaleiro medieval aparece o índio (ILARI; BASSO, 2009, p. 214).

Deu-se início a um grande ufanismo, segundo o qual deveriam ser retratadas e, mais do que isso, exaltadas as características da cultura brasileira. Assim, pode-se afirmar que foi no contexto da (re)criação literária da *brasilidade* que foi levantada a questão da língua em que deveria se expressar a literatura brasileira, isto é, a necessidade de definição de uma norma literária. Essa questão logo ganhou destaque nos debates em nível nacional, conquistando adeptos pro e contra uma – por assim dizer – *brasilianização* da norma linguística padrão. O clima provocado por essas discussões assumiu ares de uma controvérsia intermitente, não raro descambando para o campo pessoal, com embates entre autores portugueses e brasileiros, aqueles criticando o modo de escrever destes (ILARI; BASSO, 2009).

Ilustrativo dessa situação é o caso da polêmica entre o escritor romântico brasileiro José de Alencar e o filólogo português Pinheiro Chagas, que acusava o romancista brasileiro de escrever em mau português, num estilo “frouxo e desleixado” (FARACO, 2007, p. 34). Alencar não tardou em apresentar a sua resposta, “acrescentando à segunda edição de *Iracema* (1870) um *post-scriptum* que se tornou célebre” (ILARI; BASSO, 2009, p. 214).

Houve ainda outros embates igualmente apaixonados:

[...] em 1879-80, outra polêmica do mesmo tipo, mas conduzida em tom bem menos elegante, envolveu o romancista português Camilo Castelo Branco e o jornalista brasileiro Carlos Laet a propósito da língua do poeta Fagundes Varela (ILARI; BASSO, 2009, p. 217).

E haveria também, mais tarde (entre 1902 e 1907), o enfrentamento entre Rui Barbosa e seu antigo mestre de língua portuguesa, Ernesto Carneiro Ribeiro, a propósito de revisões feitas por este sobre a primeira redação do Código Civil brasileiro. As alterações feitas por Carneiro Ribeiro foram duramente atacadas por Barbosa, seguindo-se uma intensa discussão que envolveu réplicas e tréplicas (ILARI; BASSO, 2009, p. 218).

O saldo desse prolongado embate acerca da língua falada no Brasil levou a uma identificação das *diferenças* com *erros*, gerando o que diversos autores (BAGNO, 2002; ILARI, 2009; FARACO, 2007) têm chamado de “cultura do erro” e que tem inegavelmente contribuído, até os dias de hoje, para a disseminação do preconceito linguístico, com consequências óbvias para o ensino (exclusão da diversidade linguística, estigmatização das falas em desacordo com a norma-padrão, etc.).

Não se pode deixar de observar que o foco das diferenças não residia apenas entre o português europeu e o americano (brasileiro), mas também no âmbito do próprio português falado no Brasil, no qual se verificavam (e ainda se verificam, uma vez que a diversidade caracteriza toda língua viva) divergências entre o falar das classes abastadas, das elites intelectuais e urbanas, e aquele praticado pelas classes populares e pelas populações rurais.

Assim, a suposta defesa de uma *língua brasileira* por parte das elites intelectuais brasileiras esbarrava no limite dos falares reconhecidos como cultos e urbanos, deixando de lado as evidentes diferenças representadas por amplas faixas da população que falavam (e falam) variedades fortemente estigmatizadas socialmente.

Como já deixei implícito, a defesa do abasileiramento da língua escrita teve como um dos principais baluartes o escritor romântico José de Alencar, que apontava como características aceitáveis do português brasileiro algumas diferenças lexicais e mais raramente sintáticas. Ao contrário do aparente progressismo, a postura de Alencar é apontada por Faraco (2008) como um “conservadorismo flexível”

Por essa razão, Gregolin (2007, p. 55) considera “o século XIX como marco da constituição da identidade brasileira, momento de nossa independência, da criação das escolas, da produção de uma ideia de ‘nacionalidade’”, atravessada por “uma relação muito forte entre a ideia sobre a língua e a ideia sobre a identidade brasileira”. Essa construção ideológica coincide com a elaboração de uma norma-padrão de inspiração lusitana, ignorando-se as especificidades da língua tal como falada e escrita no Brasil.

No ano de 1897, ocorre a fundação da Academia Brasileira de Letras, que iria se constituir numa espécie de guardião da língua portuguesa falada e escrita no Brasil. Anos mais tarde, com o advento das vanguardas literárias europeias surgidas nos primeiros anos do século XX, a língua do povo passou a adquirir proeminência nas produções literárias. Essa mudança no discurso literário, surgida primeiramente na Europa, desencadeou o surgimento do Modernismo na literatura e nas artes em geral.

Assim, após um período de transição entre o ideário literário e o Modernismo (o chamado *pré-modernismo*) artistas de todos os matizes se juntam num movimento inovador que culminaria com a Semana de Arte Moderna, no ano de 1922. O impacto desse evento, embora recebido com maus olhos no início, oportunizou a introdução no discurso literário de uma língua portuguesa mais próxima da realidade linguística em voga entre as classes populares. A voz do povo conquista, então, o espaço da literatura e ganha visibilidade, chamando a atenção dos estudiosos, especialmente dos gramáticos e dos professores de LP.

Na década de 1930 começaram a surgir as faculdades de Letras nas principais universidades do país, o que constituiu um passo importante para a nova compreensão dos fenômenos literários e mesmo linguísticos. A partir de então, as discussões ganham gradativamente outra dimensão, com a disseminação das ideias científicas sobre as questões da língua e da linguagem. Essa nova dimensão terá repercussões importantes no ensino de LP no Brasil, como se poderá inferir pelo vem exposto a seguir.

2.2 A instituição / constituição da disciplina Língua Portuguesa no Brasil

Segundo Soares (2004, p. 159), o processo histórico de constituição da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil foi determinado tanto por fatores internos ao próprio campo de estudo da língua (a qual, no período colonial, “ainda não se configurara como área de conhecimento, a que faltava uma tradição como área de estudo” (SOARES, 2004, p. 159)), quanto por fatores externos (políticas linguísticas adotadas no Brasil Colônia, situação de multilinguismo que

caracterizou a maior parte do período colonial e “uso apenas secundário [da língua portuguesa] no intercuro verbal, a precariedade de seu estatuto escrito, seu pouco valor como bem cultural” (SOARES, 2004, p. 159). Como consequência da interveniência desses dois grupos de fatores, nota-se “quão tardia foi a inclusão dessa disciplina no currículo escolar” no Brasil (SOARES, 2004, p. 159).

Assim, desde o *Ratio Studiorum* dos jesuítas até meados do século XIX, quando o ensino escolar da língua portuguesa foi definitivamente instituído¹², poucas foram as mudanças observadas nesse ensino, que, desde as reformas pombalinas de 1759, que o tornaram obrigatório, se realizava no âmbito das disciplinas de Gramática, Retórica e Poética. Ao longo de todo esse período, o percurso do ensino linguístico na educação brasileira refletiu as políticas linguísticas que vigoraram ao longo desses três séculos (XVI-XVIII).

Como se pode ler no item anterior deste capítulo, as necessidades práticas de comunicação dos portugueses com os indígenas e mesmo destes entre si levaram à utilização de línguas gerais de base tupi e quiçá de base africana. A língua geral tupi, inclusive, era também a língua utilizada na catequese dos índios, tendo, inclusive, sido codificada pelos jesuítas como se evidenciou acima.

Como relatado no item anterior, o português era falado tão somente nos centros urbanos e, apesar de não constituir um componente escolar propriamente dito, era também utilizado como instrumento de alfabetização, a partir da qual se passava imediatamente ao ensino do latim. O ensino da língua latina, então, constituía a base de todo “o modelo educacional da época, que se fundava na aprendizagem *do* latim e *através do* latim, fugindo à tradição dos sistemas pedagógicos de então atribuir às línguas nacionais estatuto de disciplina curricular” (SOARES, 2004, p. 158-159; grifos no original). Ao lado da língua latina, estudava-se também a Retórica, que visava principalmente à formação de novos clérigos, mas também à ilustração dos homens públicos, filhos das classes abastadas de então.

¹² Magda Soares (2004, p. 162) afirma que a inserção da língua portuguesa como disciplina no currículo das escolas brasileiras só veio a se concretizar nas primeiras décadas do século XIX, sob a forma três diferentes disciplinas – gramática, retórica e poética –, mas sem constituir, ainda, uma disciplina escolar autônoma.

O multilinguismo preponderante no período colonial tardio foi definitivamente alterado pelas reformas instauradas a partir de meados do século XVIII pelo Marquês de Pombal, no contexto dos conflitos sociais e econômicos da Corte portuguesa com os jesuítas, culminando com a expulsão destes do território brasileiro. Através dessas reformas, o Marquês de Pombal “Tornou obrigatório o uso da língua portuguesa, proibindo o uso de quaisquer outras línguas” (SOARES, 2004, p. 159). O impacto dessa nova política linguística para a educação foi significativo, vez que a expulsão dos jesuítas não apenas representou a extinção de um tipo de ensino, mas também ocasionou um vazio, visto não ter se feito acompanhar da elaboração de uma nova proposta concreta que substituísse a pedagogia jesuítica.

A partir de então, o estudo da gramática portuguesa passou a componente curricular, mas sempre ao lado da gramática latina e da retórica, sem constituir uma disciplina escolar autônoma. Dessa forma, o ensino de língua na escola do período colonial tardio se deu através de duas disciplinas distintas – a gramática (latina e portuguesa) e a retórica – e assim persistiu até o século XIX, quando pouco a pouco a língua latina “foi perdendo seu uso e valor social” e, por conseguinte, “a gramática do português foi-se libertando de sua ancilagem em relação à gramática latina” (SOARES, 2004, p. 162).

Por um lado, em consequência da fundação da Imprensa Régia, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808, começam a aparecer os primeiros compêndios de gramática portuguesa¹³. Por outro lado, o incremento da produção gramatical no Brasil ocorrida a partir de meados do século XIX decorreu “da progressiva constituição desse objeto – a língua como sistema – como área do conhecimento” (SOARES, 2004, p. 162), passando também por sua obrigatoriedade no ensino (embora sem constituir uma disciplina autônoma), a partir da política pombalina.

Assim, pode-se afirmar que a chegada da família real ao Brasil provocou alterações socioculturais que se refletiram não apenas no âmbito estritamente

¹³ Entre os primeiros gramáticos da língua portuguesa no Brasil, destaca-se o maranhense Francisco Sotero dos Reis, autor, primeiramente, de *Apostilas de gramática geral, aplicadas à língua portuguesa pela análise dos clássicos* (1862) e, quatro anos mais tarde, de *Gramática portuguesa* (1866).

linguístico, mas também na educação brasileira, pois, como afirma Gregolin (2007, p. 55), pode-se considerar “o século XIX como marco da constituição da *identidade brasileira*, momento de nossa independência, da *criação das escolas*, da produção de uma ideia de nacionalidade” (grifos meus).

A esquentada polêmica em torno da língua nacional, verificada a partir do final da década de 1820 e que envolveu figuras de destaque no cenário intelectual brasileiro (José de Alencar, Gonçalves Dias, Machado de Assis, o jornalista maranhense João Lisboa, etc.), não teve consequências imediatas para o ensino. Mas ocasionou a elaboração de uma norma-padrão lusitanizada, malgrado os esforços de uma minoria de intelectuais para que se optasse por uma norma linguística que ressaltasse as peculiaridades do português falado e escrito no Brasil.

A partir desse período, com a difusão do ensino escolar e a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa, incrementa-se a produção gramatical no país, sendo que “As primeiras gramáticas normativas feitas por brasileiros incorporavam essa ideia de homogeneidade [linguística] entre Brasil e Portugal” (GREGOLIN, 2007, p. 59), razão pela qual se afirma o seu caráter lusitanizante. São exemplos dessa produção: a *Gramática portuguesa*, do maranhense Francisco Sotero dos Reis (1866), a *Gramática analítica*, de Maximino Maciel (1887); a *Gramática da língua portuguesa*, de Pacheco Silva, em coautoria com Lameira de Andrade (1887); a *Gramática descritiva*, também do último autor mencionado (1894); e a *Gramática histórica de língua portuguesa*, de Pacheco Silva (1897)¹⁴.

A fundação do Colégio Pedro II, em 1837, figura como um marco histórico na instituição da língua portuguesa como disciplina escolar, pois foi a partir de então que “o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas retórica e poética” (SOARES, 2004, p. 163). Apenas em 1838, o regulamento dessa instituição escolar “passa a mencionar a gramática nacional como objeto de estudo” (SOARES, 2004, p. 163).

¹⁴ Sobre o processo de gramatização da língua portuguesa no Brasil, v.: BASTOS; PALMA, 2004; 2006; FÁVERO; MOLINA, 2006; ORLANDI, 2001.

O Colégio Pedro II foi criado com a intenção de se tornar um padrão de ensino no país, e seus professores constituíam uma elite intelectual. Tanto assim que vários deles se tornaram célebres como autores de gramáticas que se tornaram igualmente famosas: Júlio Ribeiro, com sua *Gramática portuguesa* (1881), e João Ribeiro, autor de uma gramática em três volumes também intitulada *Gramática portuguesa* (1889), são exemplos disso.

A retórica era ensinada nas escolas brasileiras desde a fase jesuítica até o século XIX, passando por transformações significativas: se, com os jesuítas, ela era estudada através da língua latina, isto é, respaldando-se nos autores latinos clássicos, e com fins claramente eclesiásticos (formação instrumental de novos clérigos), a partir do século XIX ela passa a ser estudada / ensinada em português e tendo como referência os autores desta língua. Se, inicialmente, incluía conteúdos pertencentes ao domínio da poética, de cunho literário (poesia, métrica, versificação, gêneros literários, etc.), subsequentemente a poética se emancipou da retórica, “tornando-se um componente curricular independente” (SOARES, 2004, p. 163).

Assim, a língua portuguesa não constituía uma disciplina escolar, sendo os seus conteúdos diluídos em diferentes disciplinas: “Retórica, poética, gramática – estas eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do Império; só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português” (SOARES, 2004, p. 164).

Essa tríplice diluição dos conteúdos de língua portuguesa nas disciplinas mencionadas persistiu até a década de 40 do século XX, apesar da unificação oficial numa só disciplina. A manutenção de tais conteúdos por tão longo tempo atendia aos interesses da clientela escolar, que continuava a ser integrada por indivíduos provenientes das camadas sociais economicamente favorecidas, destinados aos altos cargos da esfera política e já dominadores da modalidade culta da língua. Prova incontestada da continuação da retórica, da poética e da gramática como conteúdos da disciplina escolar Língua Portuguesa foi a coexistência, durante a primeira metade do século XX, de dois tipos de livros didáticos para esse componente curricular: as gramáticas e as coletâneas de textos.

No final da década de 1930, surgem as primeiras faculdades de Letras do país: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1937) e a Faculdade Nacional de Letras da Universidade do Brasil (1939). A partir de então, foram surgindo cada vez mais instituições de ensino superior de Letras no país, de modo que esse período constitui igualmente um marco histórico importante no ensino de LP no Brasil, pois representa o início de uma formação especificamente voltada para o ensino do idioma oficial do país.

Nesse ínterim, intensificam-se os debates sobre as ideias linguísticas, agora no espaço propício constituído pelas novas instituições de ensino superior, “que passam a constituir-se em espaço de pesquisa sobre questões de linguagem, o que estava ligado fundamentalmente a questões relacionadas a um padrão literário e ao ensino” (GUIMARÃES, 1996, p. 131).

A década de 1950 foi marcada, no âmbito da educação brasileira, pela ampliação da oferta de vagas nas escolas, em decorrência de “uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola” (SOARES, 2004, p. 166). Consequência disso foi o fato de que

Durante muito tempo reservada aos filhos das classes privilegiadas urbanas, a pressão social fez a escola pública se abrir para acolher os filhos de pais analfabetos e pobres, oriundos da zona rural, que se instalavam sobretudo nas periferias das cidades em consequência do vertiginoso processo de urbanização do país (BAGNO, 2004, p. 193).

Com isso, o perfil da clientela da escola pública brasileira passa por uma profunda transformação: os alunos já não são apenas os filhos das elites, que migram para a rede privada de ensino, configurando um verdadeiro *apartheid* educacional. Agora, os que chegam à escola pública são os filhos das classes trabalhadoras, que pela primeira vez na história do Brasil passam a ter acesso à educação formal.

Também o perfil dos docentes, como já comentado acima, se modifica nesse período. Até então, o professor de língua portuguesa era um diletante dos estudos da língua e de sua literatura, configurando-se mesmo como autoridade no assunto. Era geralmente alguém proveniente das elites, com acesso garantido à cultura letrada – e, portanto, detentor de um domínio reconhecido sobre a

modalidade culta da língua, tanto pelo uso doméstico dessa variante linguística quanto pela prática contínua de leitura dos clássicos literários. A esse respeito, é interessante observar

a concepção de professor da disciplina português que se tinha à época: aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo e propor questões e exercícios aos alunos (SOARES, 2004, p. 166).

A ampliação do acesso à escola (cuja designação como *democratização do ensino* é considerada equivocada por vários autores, visto que essa ampliação quantitativa não se fez acompanhar de uma mudança qualitativa, como se verá adiante) ocorrida nessa década ocasionou a necessidade de um recrutamento menos seletivo dos professores, desconsiderando, muitas vezes, a própria formação desses profissionais: “No tocante à língua, a maioria desses docentes não tiveram contato, em seu ambiente familiar e escolar, com a norma-padrão tradicional nem com a cultura livresca” (BAGNO, 2004, p. 195).

Cumprido considerar, portanto, que

A forte expansão quantitativa da educação formal de primeiro e segundo graus que se deu a partir do projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubtscheck, incorporando segmentos sociais historicamente aliados da educação formal (a democratização do acesso à escola), não foi acompanhada da reelaboração dos métodos e conteúdos (a democratização da escola). Ao contrário, o que se verificou foi o progressivo abandono da escola pública pelas elites e a valorização do ensino particular, especialmente nas grandes cidades (BRITTO, 1997, p. 98).

É conveniente ressaltar que foi somente nas décadas de 1950 e 1960 que o estudo textual e o estudo gramatical passaram a se integrar, compondo efetivamente um conteúdo integrado:

É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que vão se buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece (SOARES, 2004, p. 167).

Em 1962, “o Conselho Federal de Educação torna a Linguística disciplina obrigatória no Brasil, para os cursos de Letras” (GUIMARÃES, 1996, p. 128). A partir da implantação da Linguística nos cursos de Letras, as críticas ao ensino

de LP foram assumindo novas feições, adquirindo um caráter mais abalizado, fundamentando-se na ciência linguística. Por outro lado, esse fato histórico acarretou uma série de distorções no ensino dessa ciência, uma vez que não se dispunha de quadros de professores especificamente habilitados para o trabalho com essa disciplina acadêmica.

Em dezembro de 1964, o conhecido gramático Celso Cunha realiza a conferência *O ensino da língua nacional*, na qual sai em “defesa da língua nacional, contrária a uma uniformização arbitrária, dissociada da realidade linguística” (CLARE, 2010, p. 2). A importância desse acontecimento na história do ensino de língua portuguesa consiste em ter sido essa uma das primeiras manifestações públicas em favor da diversidade linguística no Brasil, renunciando um tema – a diversidade linguística – que daria o tom nas discussões sobre o ensino de língua portuguesa, especialmente a partir de meados da década de 1980, como se verá adiante.

Ainda na década de 1960, mormente após o advento da ditadura militar, a educação brasileira é marcada por um forte viés tecnicista, continuando a se atrelar aos propósitos governamentais de expansão industrial do país. Assim, verifica-se nova ampliação do acesso, que uma vez mais não acarretou uma real democratização da instituição escolar, tendo decorrido tão somente do processo de desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a escola passa a assumir “o papel de fornecer recursos humanos que permitam ao governo realizar a pretendida expansão industrial” (CLARE, 2010, p. 2).

O ingresso massivo de indivíduos provenientes das classes populares na escola brasileira coloca um grave problema para o ensino de língua portuguesa: a chamada *heterogeneidade dialetal*. A mistura de alunos de diversas procedências regionais e sociais configura uma mistura de falares com a qual os professores não estão preparados para lidar, muitos deles provenientes de classes desprestigiadas e, portanto, detentores de falares estigmatizados socialmente.

O advento de uma nova LDBEN, a Lei 5.692/71, no auge da Teoria da Comunicação, determinou que a disciplina Língua Portuguesa se tornasse instrumento de comunicação e expressão da cultura nacional. Instituiu, assim,

em substituição à disciplina Língua Portuguesa, as de Comunicação e Expressão (1ª a 4ª séries do 1º grau), Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries do 1º grau) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (2º grau).

A mudança no nome oficial da disciplina não constituiu uma mera substituição de nomenclatura, mas uma atitude em tudo diversa da prática pedagógica até então em voga. Grandemente pautado na Teoria da Comunicação, tratava-se de um ensino utilitário, voltado para a oralidade, com um cunho menos normativo e, portanto, menos rigoroso em relação aos padrões considerados cultos da língua portuguesa. Nesse sentido, o material didático de então é bastante ilustrativo: os livros didáticos (ricos em textos, sobretudo jornalísticos e publicitários) deixam de se centrar na gramática para adotar conteúdos inspirados na Teoria da Comunicação.

Durante a década de 1980, em parte pelo início da abertura política, continuam cada vez mais fortes e abalizadas as críticas à (in)eficácia do ensino de LP, sobretudo em face dos maus resultados obtidos por grandes parcelas de alunos nos exames vestibulares e em outros concursos. Surge, então, um debate entre aqueles que sustentavam que a língua portuguesa falada e escrita no Brasil estaria se degenerando, em razão (entre outras) de um ensino de LM ineficaz, e aqueles que identificavam como causa da degeneração do ensino LP o fracasso do ensino como um todo e, de modo mais específico, a inadequação de conteúdos, objetivos e métodos (SOARES, 2004, p. 169).

Assim, começam a aparecer pesquisas e produções textuais (dissertações, teses) de peso na investigação dos problemas do ensino de LP, dando aos poucos espaço a alternativas ao ensino centrado principalmente na gramática. Entre os muitos nomes que contribuem nesse debate, destacam-se os de Carlos Franchi, Sírio Possenti, Luiz Carlos Travaglia, João Wanderley Geraldi, Luiz Percival Leme Britto, Rodolfo Ilari, Magda Soares e muitos outros. Esses autores, quase todos linguistas, direcionam a discussão acerca do ensino de língua portuguesa para o âmbito da Linguística, conferindo, com isso, um cunho mais científico ao debate.

Um dos primeiros autores a publicarem um livro especificamente sobre o ensino de língua portuguesa foi Celso Pedro Luft – *Língua e liberdade – por uma*

nova concepção da língua materna (1985). Apesar de seu tamanho pequeno (111 páginas, formato bolsilivro), esse texto conseguiu aquecer o debate sobre língua portuguesa de modo geral e mais especificamente sobre o seu ensino. Tratava de estabelecer a crítica ao ensino de LP fundado na gramática, inclusive apontando muitas incoerências conceituais e metodológicas do saber gramatical tradicional.

A partir de então e ao longo de toda a década de 1980, muitos foram os textos que apareceram com a finalidade de estabelecer a crítica ao ensino de LP (Bagno, Faraco, Geraldi, Ilari, Possenti, entre muitos outros). Em meio a tais publicações, surge um livrinho do renomado gramático brasileiro Evanildo Bechara, intitulado *Ensino da gramática: liberdade? Opressão?*, como resposta às críticas encetadas por Luft. A partir de então, segue-se um aprofundamento do debate, ao mesmo tempo em que as concepções linguísticas vão ganhando espaço na luta por uma transformação positiva do ensino de LP no Brasil, como se verá no capítulo 4 desta dissertação.

CAPÍTULO 3

GRAMÁTICA – CONCEITOS, CLASSIFICAÇÕES, HISTÓRIA

No âmbito da Linguística e dos estudos afins, o termo *gramática* se reveste de uma polissemia que convém elucidar, antes de prosseguirmos na tentativa de elaborar sua síntese histórica e de situar sua relação com o ensino. Diferentes autores atribuem diferentes conceitos para gramática, segundo diferentes critérios de observação e, sobretudo, em consonância com diferentes correntes epistemológicas nos estudos da linguagem – estruturalismo, gerativismo, funcionalismo, etc.

Em seu recente *Dicionário crítico de Sociolinguística*, Bagno (2017) leciona que a etimologia do termo gramática provém do

grego *grammatiké* ou, mais precisamente, *tekhné grammatiké*, a “arte das letras”, empregado já por Aristóteles e consolidado pelos filólogos alexandrinos do século III aEC, que produziram justamente as primeiras gramáticas da língua grega. Com o tempo, a palavra foi adquirindo diferentes conotações, à medida que penetrava no senso comum e, paralelamente, se tornava um termo técnico dos estudos da linguagem.

Como se verá adiante, o conhecimento produzido sob a égide da *gramática tradicional*¹⁵ se desenvolveu a partir da discussão (inicialmente, de caráter estritamente filosófico) sobre a natureza da linguagem humana, tendo sido objeto de preocupação de filósofos como Platão¹⁶ e Aristóteles. De fato, na Grécia Antiga, as especulações acerca da linguagem tiveram início com os filósofos (além de Platão e Aristóteles, já citados, também os estoicos elucubram acerca da natureza da linguagem humana). Em seguida, com a percepção das variações e mudanças linguísticas, surgiram os filólogos e os

¹⁵ Uso aqui a designação *gramática tradicional* (de uso frequente em textos sobre *gramática*) com a intenção de estabelecer uma distinção entre o termo *gramática* (*tout-court*), que, sem um qualificativo, tende a ser tomado num sentido geral que nem sempre é o pretendido. Assim utilizado, *gramática tradicional* é tomada como sinônimo de *gramática normativa* ou *prescritiva*, ou seja, aquela cujo escopo é o de normatizar (entenda-se uniformizar) uma determinada língua, prescrevendo as regras do chamado “bom uso” (v. BAGNO, 2008).

¹⁶ Segundo Barbara Weedwood (2002, p. 21), “Platão foi o primeiro pensador europeu a refletir sobre os problemas fundamentais da linguagem”.

gramáticos *alexandrinos*, cujo objetivo precípua era fixar a variedade da língua grega em que foram escritos os grandes monumentos literários da Grécia Antiga (*Ilíada*, *Odisseia*, etc.), tomada como padrão a ser seguido, e de uniformizar a língua usada então:

As reflexões sobre a linguagem passaram a ser limitadas pelo contexto da literatura clássica grega e da língua e do estilo de poetas e prosadores renomados, considerados os donos da língua correta, do bem falar e escrever. Isso acabou por constituir uma tradição milenar no Ocidente [...], responsável por nortear as concepções envolvidas nas reflexões e práticas gramaticais desde então (VIEIRA, 2018, p. 41).

Assim, pode-se afirmar que, para a cultura ocidental, a gramática teve seu surgimento na Grécia Antiga, onde se sacralizou com a primeira gramática escrita de que se tem notícia no Ocidente, de autoria atribuída a Dionísio da Trácia¹⁷. Juntamente com os estudos legados pelos filólogos e gramáticos alexandrinos, a gramática de Dionísio forneceu os fundamentos para esse campo de estudo que iria perdurar até hoje, mantendo inalteradas, de modo geral, as suas bases epistemológicas, em detrimento dos avanços dos estudos linguísticos e de sua aplicação, particularmente ao ensino.

Neste capítulo, num primeiro tópico, intitulado *Conceitos e classificações de gramática*, abordamos os diversos tipos e modalidades de gramáticas, incluindo aquelas surgidas mais recentemente, com o vertiginoso desenvolvimento das ciências linguísticas que vem ocorrendo nas últimas décadas.

No segundo tópico, *Evolução histórica da gramática – um esboço*, pontuarei criticamente os momentos mais relevantes do percurso histórico da *gramática tradicional* até a atualidade, enfatizando a longevidade de seus fundamentos e sua persistência no senso comum como repositório fidedigno das normas do “bom uso” da língua (falar e escrever bem).

¹⁷ Sobre a autoria dessa gramática, atribuída correntemente ao erudito Dionísio Trácio (séc. II a.C.), sabe-se hoje que ela foi apenas parcialmente escrita por Dionísio (os cinco primeiros capítulos): “hoje se admite que o resto da obra date talvez de um período tão recente quanto o século IV d.C.” (WEEDWOOD, 2002, p. 33-4).

3.1 Conceitos e classificações de gramática

Como enfatizei no início deste capítulo, com o avanço dos estudos linguísticos, o termo *gramática* se tornou polissêmico e, portanto, requer uma exposição de seus conceitos e classificações para uma compreensão mais apurada de seu processo histórico e de sua permanência como principal fundamento do ensino de línguas até a atualidade. Assim, recorro aos conceitos de diversos autores que se ocupam da gramática.

Na Grécia Antiga, onde tiveram início as investigações que levariam ao surgimento da disciplina gramatical, a gramática era considerada uma *tekne*, ou seja, arte ou ciência, conceito esse que seria adotado pelos latinos, continuadores da construção da gramática como campo de saber linguístico (NEVES, 2002). Essa mesma autora coloca o seguinte questionamento a esse respeito:

[...] na filosofia grega, **grammatiké** como sistema regulador da interdependência dos elementos lingüísticos; na cultura helenística, **grammatiké** é como regulamentação de um determinado uso da língua, num dado momento de sua história; na ciência linguística, *gramática* como explicitação das regras que regem a linguística (NEVES, 2002, p. 10; grifos no original).

Ocorre que, no decurso de seus milênios de existência, a gramática evoluiu, adquirindo variadas designações que identificam diferentes tipos de gramática. Ainda na Grécia Antiga, o estudo da língua tinha objetivos distintos para os diferentes estudiosos, como nos aponta Neves (2002, p. 10):

[...] os sofistas estudavam a língua como um fim, os filósofos gregos a viam apenas como uma pista concreta para desvendamento da atividade da linguagem, e os filólogos helenistas, a seu modo, também estudavam a língua como meio, buscando chegar à disciplinação do seu uso.

Tratando da evolução histórica da gramática, o Dicionário de linguagem e Lingüística, de Trask (2006, p. 126) informa que “[...] o advento da linguística moderna, na primeira metade do século XX, deu um novo impulso ao estudo da gramática [...]”, abrindo espaço para numerosos tipos de abordagens gramaticais, que puseram em xeque “As abordagens anteriores ao século XX”, que “[...] representam a **gramática tradicional**” (grifo no original). Foi a partir de então que foram se multiplicando os conceitos e classificações de gramática, com base em diferentes bases teórico-metodológicas, como se verá adiante.

Segundo Travaglia (2009, p. 24), há três tipos fundamentais de *gramática*: a *normativa* (também correntemente chamada de *gramática tradicional*, vez que é a concepção herdada da tradição greco-romana, cujo escopo era o de normatizar os usos linguísticos), a *descritiva* e a *internalizada*. Nesse primeiro sentido, “a gramática é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente”. Esse conceito encontra paralelo em Franchi (2006, p. 16) para quem a gramática normativa é “o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”.

Antunes (2007, p. 30) define esse tipo de gramática como o “conjunto de normas que regulam o uso da norma culta”, acrescentando que,

Nesse [...] sentido, a gramática é particularizada, ou seja, não abarca toda a realidade da língua, pois contempla apenas aqueles usos considerados aceitáveis na ótica da *língua prestigiada socialmente*. Enquadra-se, portanto, no domínio do normativo, no qual define o certo, o como deve ser da língua e, por oposição, aponta o errado, o como não deve ser dito”.

O segundo tipo de gramática para Travaglia (2009, p. 27) é a *descritiva*, assim chamada

[...] porque faz, na verdade, uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função. A gramática seria então um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método. Essas regras seriam as utilizadas pelos falantes na construção real de enunciados.

A *gramática descritiva* é assim definida por Franchi (2006, p. 22):

[...] sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical. “Saber gramática” significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade.

Irândé Antunes (2007, p. 31), por sua vez, aduz:

Ao longo dos estudos sobre a linguagem, diferentes perspectivas se sucederam, umas mais centradas na língua como **sistema** em potencial, como conjunto de signos à disposição dos falantes, outras mais voltadas para os usos reais que os interlocutores

fazem da língua, nas diferentes situações sociais de interação verbal. É por essas perspectivas que se fala, por exemplo, em 'gramática estruturalista', 'gramática gramática gerativa', 'gramática funcionalista', 'gramática tradicional', etc.

Neste ponto, faz-se necessário assinalar que a *gramática normativa* é elaborada em consonância com fundamentos *descritivos*, visto que ela tenta descrever uma modalidade única da língua – chamada frequentemente de *norma culta* – tal como empregada pelos escritores, sobretudo da literatura, considerados modelares: “[...] a gramática tradicional não contém somente normas: ela possui também um componente descritivo” (FRANCHI, 2006, p. 20).

Do mesmo modo, a *gramática descritiva* também apresenta um caráter normativo, ao distinguir as estruturas linguísticas ditas *gramaticais* (entenda-se: inteligíveis, aceitáveis, adequadas às circunstâncias comunicativas) daquelas consideradas *agramaticais* ou *não gramaticais* (ininteligíveis, inaceitáveis ou inadequadas em relação à situação de interação comunicativa), o que seria uma espécie de normatização. Para a gramática descritiva, segundo Franchi (2006, p. 20), “Gramatical será então tudo o que atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade linguística”.

O terceiro tipo de gramática apontado por Travaglia (2009, p. 28) é a *gramática internalizada*, aquela que,

[...] considerando a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário está engajado, percebe a gramática como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar.

Fazendo eco às palavras de Travaglia (2009), Franchi (2006, p. 25) afirma que a *gramática internalizada*

[...] corresponde ao saber lingüístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica.

“Saber gramática” não depende, pois, em princípio, da escolarização ou de quaisquer outros processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade lingüística, de hipóteses do que seja a linguagem e seus princípios e regras.

E adenda Travaglia (2009, p. 29):

Nessa concepção de gramática não há o *erro* lingüístico, mas a *inadequação* da variedade lingüística utilizada em uma

determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua ou a inadequação do uso de um determinado recurso lingüístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria melhor alcançada usando-se outro(s) recurso(s).

Paralelamente à dicotomia *gramática normativa* x *gramática descritiva* e ao conceito de *gramática internalizada*, autores diversos classificam a gramática em vários tipos. Travaglia (2009), por exemplo, expõe outros oito tipos de gramática, além dos três já discutidos:

1. *gramática implícita* – relacionada e muito similar à *gramática internalizada*, seria

[...] a competência lingüística internalizada do falante (incluindo os elementos – unidades, regras e princípios – de todos os níveis de constituição e funcionamento da língua: fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual-discursivo) e que seria implícita porque o falante não tem consciência dela, apesar de ela estar em sua “mente” e permitir que ele utilize a língua automaticamente, quando dela necessita para qualquer fim, em situações específicas de interação comunicativa (TRAVAGLIA, 2009, p. 33);

2. *gramática explícita* ou *teórica* – é aquela representada pelo esforço teórico de explicitar as estruturas e as regras de uma língua dada. Ela é

[...] representada por todos os estudos lingüísticos que buscam, por meio de uma atividade metalingüística sobre a língua, explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento. Assim, todas as gramáticas normativas e descritivas são gramáticas explícitas ou teóricas, podendo ser entendidas como uma explicitação do mecanismo dominado pelo falante e que lhe possibilita usar a língua (TRAVAGLIA, 2009, p. 33);

3. *gramática reflexiva*, que

[...] é a gramática em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre a linguagem que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências lingüísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua (TRAVAGLIA, 2009, p. 33);

4. *gramática contrastiva* ou *transferencial* “é a que descreve duas línguas ao mesmo tempo, mostrando como os padrões de uma podem ser esperados na outra” (BORBA, 1971, p. 80 apud

TRAVAGLIA, 2009, p. 35). Trata-se de um estudo bastante proveitoso, tanto para o ensino de línguas estrangeiras (estabelecendo a correspondência ou equivalência entre estruturas das duas línguas) quanto para o ensino de língua materna (ao apontar similaridades e diferenças entre diferentes variedades de uma mesma língua);

5. *gramática geral* “[...] é a que compara o maior número possível de línguas, com o fim de reconhecer todos os fatos linguísticos, com o fim de reconhecer todos os fatos linguísticos realizáveis e as condições em que se realizarão” (TRAVAGLIA, 2009, p. 35). Configura-se como a busca por estabelecer certos princípios e traços comuns a todas as línguas humanas;
6. *gramática universal* – muito semelhante à *gramática geral*, também “[...] é uma gramática de base comparativa que procura descrever e classificar todos os fatos observados e realizados universalmente (TODOROV; DUCROT, 1978, p. 15 apud TRAVAGLIA, 2009, p. 36). Trask (2006, p. 133) afirma que esse tipo de gramática aborda “As propriedades gramaticais compartilhadas por todas as línguas humanas”;
7. *gramática histórica* é aquela que investiga a evolução histórica de uma língua dada, estudando desde a sua origem e suas fases evolutivas até o seu estado atual; e
8. *gramática comparada*, que “[...] é a que estuda uma sequência de fases evolutivas de várias línguas, normalmente buscando encontrar pontos comuns” (TRAVAGLIA, 2009, p. 37). Esse tipo de gramática teve seu apogeu no século XIX, com os chamados comparativistas, que buscavam a reconstituição da *protolíngua*, isto é, a reconstituição daquela que seria a mãe de todas as línguas, apontada por muitos como sendo o sânscrito.

Aos onze tipos e classificações de gramática apontados por Travaglia (2009) e examinados acima, somam-se ainda outros tantos, menos conhecidos, mas igualmente importantes para se chegar a uma compreensão satisfatória da

natureza diversificada da gramática. Trask (2006), em seu já citado dicionário, traz sete verbetes relacionados à gramática: *gramática*; *gramática gerativa*; *gramática léxico-funcional*; *gramática sintagmática*; *gramática tradicional*; *gramática transformacional*; e *gramática universal*. Algumas dessas designações da gramática já foram por abordadas neste texto, enquanto deixarei de lado as demais, que não apresentam interesse para este estudo

Crystal (2000, pp. 120-134), por sua vez, dicionariza o verbete *gramática*, identificando e explicitando inicialmente o significado de quatro tipos:

- (1) Uma **gramática descritiva** é, em primeiro lugar, a descrição de uma língua da forma como ela é encontrada em amostras da fala e da escrita (em *corpus* do material coletado de falantes nativos) [...];
- “(2) Uma **gramática teórica** ultrapassa os limites dos estudos das línguas individualmente e usa os dados linguísticos como um meio de desenvolver entendimentos teóricos sobre a natureza da pesquisa linguística em si e sobre as categorias e processos necessários para uma análise linguística bem-sucedida. [...]
- (3) [...] A **gramática histórica**, como o nome indica, compara as formas das línguas (ou estados de uma língua) e se baseia em uma combinação de métodos descritivos e teóricos. [...]
- (4) A expressão **gramática tradicional** tenta resumir a variedade de atitudes e métodos encontrados na fase pré-linguística do estudo gramatical. [...]”.

Além dessas quatro acepções iniciais, o mesmo autor traz ainda outras vinte designações de gramática: *gramática co-representativa*; *gramática de casos*; *gramática de dependência filial*; *gramática de elementos não-discretos*; *gramática de escala e categoria*; *gramática dos estados finitos*; *gramática de estrutura frasal*; *gramática de estrutura frasal generalizada*; *gramática de Montague*; *gramática de procedimentos*; *gramática de rede*; *gramática de rede de transição*; *gramática gerativa*; *gramática histórica*; *gramática léxico-funcional*; *gramática nuclear*; *gramática realística*; *gramática relacional*; e *gramática transformacional*. Todas essas modalidades e tipos de gramática mostram a diversidade de designações do termo e têm interesse para uma compreensão aprofundada da gramática. No entanto, por considerar suficientes as conceituações e classificações até agora analisadas, não serão aqui abordadas por fugirem ao escopo deste texto dissertativo. A seguir, traço um breve esboço da evolução da gramática, desde o seu surgimento na Grécia Antiga até a contemporaneidade.

3.2 Evolução histórica da gramática – um esboço

Historicizar a gramática implica necessariamente reconstituir a história das ideias linguísticas, uma vez que as primeiras reflexões sobre a língua/gem constituem, também, o nascedouro da tradição gramatical e, por conseguinte, da chamada *gramática tradicional* ou, para usar o termo criado por Vieira (2018), *paradigma tradicional de gramatização* (PTG). Assim, pode-se afirmar que a gramática resulta de um esforço para compreender o fenômeno da linguagem humana sob diversos prismas e com motivações diversas, de acordo com o momento histórico.

Necessário se faz esclarecer que, neste esboço, algumas vezes tomo como intercambiáveis a *história das ideias linguísticas* e a *história da gramática* em si. Embora estas constituam campos distintos, há inegavelmente pontos de intercessão entre as duas, visto que o surgimento da gramática foi precedido, pelo menos no Ocidente, pelas primeiras ideias linguísticas, formuladas no âmbito da Filosofia.

Robins (1983, p. 4) afirma que “O interesse pela linguagem e por problemas linguísticos práticos levou ao aparecimento, de modo independente, da ciência linguística em vários centros de civilização”¹⁸. Entre esses *centros de civilização*, um dos que mais precocemente enveredou pelos estudos da linguagem foi certamente a Índia, onde diversos estudiosos, visando à preservação da “compreensão correta dos antigos textos religiosos dos ‘Vedas’”, desenvolveram uma gramática avançada do sânscrito (CAMARA JR., 1975, p. 22).

Tal preocupação levou à elaboração de diversos tratados, dos quais o mais antigo de que se tem notícia é o de autoria de Yaska (século IV a. C.). Mas, certamente, “a principal obra [na Índia] sobre a linguagem surgiu mais tarde, embora ainda no mesmo século, e consistia na descrição detalhada do sânscrito por Panini” (CAMARA JR., 2001, p. 22).

¹⁸ Tal ponto de vista – de que a “ciência linguística” apareceu em diversos “centros de civilização” – destoa da afirmação de Mattoso Camara Jr (1975, p. 23) de que “os estudos linguísticos permaneceram desconhecidos no Ocidente até fins do século XVII”, quando do surgimento dos estudos comparativistas.

A história registra também iniciativas de estudos linguísticos na China e entre os sumérios (babilônios), sobre os quais se tem menor informação (CAMARA JR., 2001; WEEDWOOD, 2002).

Os estudos linguísticos realizados na Índia antiga, segundo diversos autores (CAMARA JR., 1975; ROBINS, 1983; WEEDWOOD, 2002), são surpreendentemente precisos e sofisticados, revelando um acurado espírito de análise, sobretudo no que concerne à fonologia. No entanto, não se pode afirmar que tais estudos tenham de alguma forma influenciado o desenvolvimento posterior da preocupação com a língua / linguagem, visto que, no Ocidente, só em meados do século XVIII, na voga dos estudos linguísticos comparativos, é que se teve notícia da gramática de Panini e outros estudos correlatos de origem indiana. Isso porque, como já comentei, os comparativistas buscavam chegar à reconstituição da primeira língua – proto-língua – que, para muitos deles, seria o sânscrito.

Os estudos gramaticais indianos, portanto, não tiveram qualquer influência sobre o posterior desenvolvimento dos estudos linguísticos no Ocidente, que teve uma evolução independente a partir dos gregos. Para Mattoso Camara Jr. (2001), os primórdios dos estudos da linguagem não constituiriam um período da história da linguística propriamente dita, embora se possa considerar essas primeiras tentativas como propiciadoras de um desenvolvimento epistemológico que conduziu posteriormente à constituição da gramática e, de modo geral, da ciência linguística, tal como conhecida na contemporaneidade.

Se essas primeiras investidas investigativas sobre o campo da língua/gem não chegaram a constituir uma atividade linguística científica *strictu sensu*, podem ser caracterizadas, porém, como a pré-história desta, de modo que se faz oportuno e mesmo indispensável considerá-las como o chão fértil que levou ao lento e gradual desabrochar daquela.

Não se pode, porém, deixar de considerar legítima a ideia de que o surgimento da escrita constituiu o marco zero das reflexões sobre a linguagem (WEEDWOOD, 2002; CAMARA JR., 1975; ROBINS, 1983). De fato, a invenção da escrita inexoravelmente levou o homem à observação e à análise mais precisas das estruturas constitutivas da língua (sobretudo no seu nível fonológico),

indispensáveis para a elaboração da simbologia gráfica: “A invenção da escrita [...] faz com que os homens percebam a existência de formas linguísticas, à medida que eles tentam reduzir os sons da linguagem à modalidade escrita convencional” (CAMARA JR., 2001, p. 16). É inegável, no entanto, que foi na Grécia que verdadeiramente se iniciou a tradição de estudos linguísticos no Ocidente, a partir das especulações filosóficas acerca da natureza da linguagem humana.

Neste ponto da nossa exposição, achamos conveniente, para uma melhor compreensão do processo de evolução histórica das reflexões sobre a linguagem e de surgimento da gramática tradicional, tomar de empréstimo o modelo de estudo histórico da ciência linguística proposto por Mattoso Camara Jr. (2001). Em sua *História da lingüística*, esse autor identifica uma espécie de pré-história das ideias linguísticas, constituída por dois diferentes momentos, denominados por ele como “estudos pré-lingüísticos e paralingüísticos”.

O primeiro desses momentos apresenta três estágios – o “estudo do certo e errado”, o “estudo da língua estrangeira” e o “estudo filológico da linguagem” –, os quais são agrupados genericamente pelo autor sob o rótulo de “estudos pré-lingüísticos”. Já o segundo momento se traduziu em duas fases – o “estudo lógico” e o “estudo biológico da linguagem”, designados como “estudos paralingüísticos”, uma vez que ainda não conferem um caráter propriamente científico à investigação sobre a linguagem. Já o “estudo histórico” e o “estudo descritivo da linguagem”, as duas últimas fases da história dos estudos linguísticos apontadas por Camara Jr. (2001), são designadas por ele como “o âmago da ciência da linguagem ou linguística” (CAMARA JR., 2001, p. 19).

Entre os estágios que compõem o período dos “estudos pré-lingüísticos”, o primeiro – o “estudo do certo e errado” – tinha como motivação primordial a complexificação das sociedades, acarretada por sua divisão em classes. De fato, na sociedade de classes, o uso linguístico das camadas ditas superiores da sociedade se converte “em marca de *status* social” e passa a ser estudado com vistas à sua preservação como traço distintivo em relação às classes subalternas: “O estudo da linguagem surge a fim de se conservar inalterada a linguagem

correta das classes superiores em seu contato com outros modos de falar dentro dessa sociedade” (CAMARA JR., 2001, p. 16; grifo meu).

O segundo estágio dos *estudos pré-linguísticos*, ainda de acordo com Mattoso Camara Jr. (2001), é aquele que corresponde ao “estudo da língua estrangeira”, cujo motor é o intercâmbio linguístico propiciado pelo “contato de uma dada sociedade com comunidades estrangeiras que falam outras línguas” (CAMARA JR., 2001, p. 17), de modo que “o estudo da linguagem [nesse estágio] nasce daquelas condições básicas de intercâmbio linguístico” (CAMARA JR., 2001, p. 17).

Segundo o autor referido, importa observar que esses dois primeiros estágios da fase dos estudos pré-linguísticos (o “estudo do certo e do errado” e o da “língua estrangeira”) levam à constituição de estudos sincrônicos das línguas em questão (entre duas ou mais modalidades de uma mesma língua, no primeiro caso, e entre duas ou mais línguas diferentes, no segundo), uma vez que se ocupam – ou têm como força motivadora – “uma diferença linguística contemporânea” (CAMARA JR., 2001, p. 17).

Já o terceiro estágio dos estudos pré-linguísticos – o “estudo filológico da linguagem” – parte da constatação de um “outro tipo de diferença, aquela em que a fala atual é comparada com as formas linguísticas do passado” (CAMARA JR., 2001, p. 17). Nessa fase, os estudos da linguagem partem da “necessidade de se compreenderem textos antigos cuja língua se tornara obsoleta” (CAMARA JR., 2001, p. 17), tomando-se como parâmetro a literatura, como “atividade da linguagem na qual a língua entra com seu próprio risco, ao lado da intenção comunicativa” (CAMARA JR., 2001, p. 17).

Para a nossa investigação, esse é um estágio importante, pois, somado ao primeiro descrito (o “estudo do certo e errado”), constitui o momento em que se dá o impulso primordial para o surgimento futuro da disciplina gramatical. Pode-se afirmar, portanto, que a gramática surge com um viés eminentemente normativo, aliado às descobertas e teorizações provenientes de estudos de textos considerados modelares da literatura do passado.

Uma nova fase de estudos da língua/gem – os “estudos paralinguísticos” – constituiu um momento importante, ao evidenciar que “A principal abordagem

ao estudo da linguagem na Grécia foi através da filosofia” (CAMARA JR., 2001, p. 23), pois, como afirma Vieira (2018, p. 23),

Sabe-se que o desejo insaciável de conhecer a realidade circundante era próprio dos filósofos gregos da Antiguidade. A filosofia abrangia todos os setores do conhecimento humano, inclusive o que concerne à linguagem. No entanto, não existe nenhuma evidência do interesse desses filósofos pelas línguas em si mesmas. Inicialmente, havia apenas uma motivação externa, decorrente quer do contato com povos de línguas diferentes e de divisões dialetais dentro da própria comunidade grega, quer da necessidade de investigar a linguagem para responder a indagações lógico-filosóficas ou por interesses retóricos, de persuasão.

Nesse período, figuras como Heráclito, Parmênides, Demócrito, Epicuro e os estoicos se (pre)ocuparam de assuntos linguísticos. Entretanto, foram Platão e seu discípulo Aristóteles que despontaram como os principais expoentes dos “estudos paralingüísticos”. Em seguida, vieram os estoicos, que, com base em Aristóteles, desenvolveram estudos gramaticais propriamente ditos, e os sofistas, que, como os demais filósofos envolvidos nas elucubrações filosóficas sobre a linguagem, questionavam a capacidade da palavra (*logos*) de refletir fielmente a realidade. Tal discussão foi crucial para o desenvolvimento do pensamento linguístico, terminando por preponderar a opinião de Aristóteles, segundo a qual “a linguagem surgiu por convenção ou acordo entre os homens”, sobre a ideia de Heráclito, que, com “sua teoria do ‘Logos’, dizia que a palavra é uma imagem fiel do mundo” (CAMARA JR., 2001, p. 24).

Esse período de discussão filosófica acerca da natureza da linguagem proveio da “necessidade de tornar a linguagem um instrumento eficiente para o pensamento filosófico e de disciplinar o pensamento através do disciplinamento da linguagem” (CAMARA JR, 2001, p. 19). Surge daí um estudo “híbrido” – ao mesmo tempo filosófico e linguístico – que culmina com o surgimento da lógica, donde ser chamado pelo autor referido de “estudo lógico da linguagem” (CAMARA JR, 2001, p. 18). Ao lado do “estudo do certo e do errado”, essa abordagem confere uma tonalidade científica à orientação linguística das classes superiores, que, conforme veremos adiante, também dará sua contribuição para o surgimento da gramática.

Em seguida, uma nova etapa de estudos da linguagem se configura a partir “do desenvolvimento cultural sobre a linguagem, propiciando um estudo sistemático” (CAMARA JR., 2001, p. 18). O motor desse novo tipo de estudo é a história, num momento em que o homem passa a perceber “a sociedade humana como fenômeno histórico” (CAMARA JR., 2001, p. 18). Sob essa nova ótica, a linguagem, compreendida como “manifestação cultural da sociedade, torna-se [...] o objeto de um estudo histórico” (CAMARA JR., 2001, p. 19).

O enfoque histórico empreendido nesse período, porém, difere dos estudos filológicos, em que os “traços linguísticos” são abordados de maneira completamente estanque, isto é, em si mesmos, sem levar em consideração o seu caráter contextual histórico.

Como derradeiro estágio dos estudos da/sobre a linguagem, Mattoso Camara Jr. (2001, p. 19) aponta o “estudo descritivo [da linguagem]”, caracterizado pelo autor como “aquele que focaliza sua função na comunicação social e analisa os meios pelos quais ela preenche aquela função”.

Segundo Vieira (2018, p. 41), embora a filosofia tenha sido o carro-chefe dos estudos sobre a linguagem, foram os estudos filológicos que levaram ao posterior desenvolvimento da teoria gramatical propriamente dita:

Os filósofos gregos foram os precursores dos estudos linguístico-gramaticais no Ocidente. Entretanto, foi particularmente com os filólogos e gramáticos alexandrinos – sendo Dionísio Trácio o de maior alcance entre nós – que se instituiu a perspectiva doutrinária na história das ideias linguísticas. As reflexões sobre a linguagem passaram a ser limitadas pelo contexto da literatura grega e da língua e do estilo de poetas e prosadores renomados, considerados os donos da língua correta, do bem falar e escrever.

Conforme Barbara Weedwood (2002), na Grécia Antiga, as primeiras manifestações da preocupação propriamente linguística surgem sob a égide de “um confronto entre duas visões da linguagem fundamentalmente opostas: a língua(gem) como fonte de conhecimento e a língua(gem) como um simples meio de comunicação” (WEEDWOOD, 2002, p. 23-24). A primeira dessas tendências, ao acreditar na existência de uma relação direta e necessária entre as palavras e as coisas, punha em relevo o fato de a língua / linguagem refletir o mundo real, de modo que “o estudo da língua é um caminho possível para o conhecimento

da realidade” (WEEDWOOD, 2002, p. 24). Enquanto isso, a segunda tendência, ao rejeitar a crença numa relação intrínseca entre palavras e coisas, ressaltava o caráter arbitrário, isto é, imotivado, da relação entre as palavras e seu significado. Essa questão, hoje tida como superada pela Linguística moderna, foi o mote de acirradas discussões na Grécia Antiga.

Em suma, na Grécia Antiga, a língua/gem foi objeto de investigação em frentes distintas de estudo, com objetivos igualmente distintos: a mera especulação sobre a natureza da língua e seus elementos (viés filosófico); o disciplinamento do pensamento através do uso correto da língua/gem, com vistas a se alcançar a verdade (viés lógico); e o uso adequado da língua com fins de persuasão (viés retórico). Logo em seguida, viria a investigação de caráter doutrinário, com os filólogos (cujo objetivo era fixar a língua utilizada pelos literatos antigos) e finalmente os gramáticos, que, a partir da percepção de que a variedade prestigiosa do grego vinha se *deteriorando* ao longo do tempo, abraçaram a tarefa de normatizar a língua, com a finalidade de barrar a suposta *deterioração*, que, na verdade, não passava do processo natural de variação e mudança apresentado por todas as línguas vivas.

Ao longo de mais ou menos mil anos, as reflexões e discussões sobre a linguagem, diversas foram as “fontes” que regaram, por assim dizer, o desenvolvimento do pensamento linguístico e mais especificamente gramatical.

A primeira dessas tradições surge no âmbito mais específico da Filosofia, incluindo principalmente Platão, Aristóteles, os estoicos e até os sofistas. As especulações encetadas por essa tradição enveredavam por duas direções distintas. A primeira dizia respeito às considerações mais genéricas em torno da natureza mesma da linguagem / língua. Como já relatei, a principal indagação de que se ocupavam os pensadores nesta vertente dos estudos da linguagem era sobre o tipo de relação existente entre as palavras e as coisas que representam (se motivada ou arbitrária).

A segunda tradição proveio das “[...] práticas políticas e jurídicas”, que levaram, sob a égide da democracia, a uma preocupação “em desenvolver o domínio das habilidades de fala no espaço público para sustentar bem seus argumentos e tentar vencer as disputas políticas ou jurídicas” (FARACO, 2008, p.

133). Podemos chamar esse filão dos estudos da linguagem de *retórico*, uma vez que surge no bojo das preocupações com o bem falar com vistas à persuasão dos ouvintes.

Outra grande vertente de reflexão sobre a linguagem na Grécia Antiga envolvia a *lógica*, com a preocupação de analisar vários aspectos da língua grega, no intuito de identificar o teor de verdade ou falsidade das proposições. Para tanto, os lógicos gregos

tiveram de elaborar uma análise da estrutura sintática das sentenças (a partir das grandes funções proposicionais: sujeito e predicado) e das classes de palavras que poderiam ocupar essas funções [...], bem como dos diferentes elementos lexicais com função de conectivos (FARACO, 2008, p. 134).

Para Weedwood (2002, p. 21), Platão “foi o primeiro pensador europeu a refletir sobre os problemas fundamentais da linguagem”. Uma de suas obras dialógicas, *Crátilo*, retrata o embate entre três diferentes posições quanto à relação entre as palavras e o mundo, assim como sobre outras questões relacionadas à linguagem. A discussão é travada entre Crátilo, Hermógenes e Sócrates:

Crátilo sustenta que a língua espelha fielmente o mundo; Hermógenes defende a posição contrária, a de que a língua é arbitrária; e Sócrates representa a instância intermediária, ressaltando tanto os pontos fortes quanto as fraquezas dos argumentos dos outros dois e levando-os, por fim, a uma solução conciliatória (WEEDWOOD, 2002, p. 25).

A discussão apresentada em *Crátilo* redundava numa conciliação conduzida por Sócrates, segundo o qual “a ligação entre palavras e coisas não era direta, mas indireta” (WEEDWOOD, 2002, p. 27). Nesse ponto do debate, surge Aristóteles, discípulo de Platão, que propõe um

processo em três etapas: os signos escritos representam os signos falados; os signos falados representam impressões (*pathemata*) na alma; e as impressões na alma são a aparência das coisas reais. As impressões e as coisas, observa Aristóteles, são as mesmas para todos os homens, ao passo que diferem as palavras que representam as interpretações (WEEDWOOD, 2002, p. 27).

Em seguida, os estoicos (séculos III-II a. C.) passam a integrar o debate, concordando em parte com Aristóteles, mas acrescentando

uma etapa entre a recepção passiva da impressão e a fala: o conceito, uma noção que pode ser verbalizada. [...] Assim, embora todos os homens possam receber as mesmas impressões das coisas que percebem, como sustentava Aristóteles, os conceitos que eles formam dessas impressões diferem e são eles que estão representados na fala (WEEDWOOD, 2002, p. 27).

Ainda segundo os estoicos, os conceitos podiam ser encontrados no contexto de enunciados significativos, denominados de *lógos*, cuja materialização se dava através da *phoné*, isto é, o enunciado considerado em sua concretude material (som). Quando um enunciado (*phoné*) podia ser representado graficamente, passava a ser designado por *léxis*, que significava o enunciado sem a consideração de seu significado: “A distinção entre *lógos*, a palavra ou enunciado visto como uma entidade significativa, e *léxis*, a palavra vista como forma, é fundamental para o pensamento estóico e pós-estóico” (WEEDWOOD, 2002, p. 28).

A partir dos estoicos, o enunciado foi sendo analisado em partes constitutivas cada vez menores, a partir de um critério semântico, isto é, “O ponto de partida da análise era o *lógos*, o enunciado visto como significativo, um fato que explica algumas das aparentes anomalias no antigo sistema das partes do discurso” (WEEDWOOD, 2002, p. 29).

A necessidade de depreender em que consistia ou onde residia a verdade ou falsidade dos enunciados, do ponto de vista da Lógica, levou os gregos antigos a buscarem analisar os enunciados em suas partes constitutivas. Foi Platão quem primeiramente dividiu os enunciados em duas partes fundamentais – um nome (*ónoma*) e o que dele se afirma (*rhêma*) – classificação essa em que ainda se baseia a gramática contemporânea. “A base dessa divisão é funcional e semântica, não formal” (WEEDWOOD, 2002, p. 29).

Posteriormente, Aristóteles e os estoicos estudaram com mais precisão os constituintes do enunciado, sob o ponto de vista semântico. Assim, a divisão / classificação dos elementos constitutivos dos enunciados chegou às nove partes do discursos, que deram origem à atual classificação morfológica das palavras. O critério de classificação das palavras pelos estudiosos gregos era essencialmente semântico, dada a ênfase que atribuíam aos aspectos ligados ao significado dos enunciados, em detrimento dos seus aspectos formais.

Essa classificação tradicional das palavras através do critério unicamente semântico criaria, para os gramáticos, assim como para os linguistas contemporâneos,

o problema de conciliar um sistema de classes de palavras de base semântica com a necessidade, frequentemente incompatível, de classificar a palavra segundo a sua forma [...] Esse apego à classificação tradicional, que não leva em conta os papéis desempenhados pelas palavras no contexto em que se inserem, é uma das razões que levam à condenação de enunciados como errados (WEEDWOOD, 2002, p. 31-32),

postura essa que é o fundamento da gramática normativa até os dias de hoje.

Foi finalmente no esplendor do período helenístico que surgem os filólogos e gramáticos alexandrinos, sobre os quais já discorri acima. Foram estes que, por assim dizer, inauguraram a doutrina gramatical propriamente dita, com fins de preservar a pureza do idioma em que foram vasados os grandes monumentos literários de então e normatizar a língua, contendo a sua evolução histórica, considerada deterioração.

Finalmente, foi a Dionísio da Trácia que incumbiu a tarefa de escrever a primeira gramática conhecida no Ocidente:

É do filólogo alexandrino Dionísio Trácio (170-90 a.C.), discípulo de Aristarco da Samotrácia (217/215-145/131 a.C.), a autoria da primeira gramática conhecida de uma língua europeia: a **Tékhnē Grammatiké** (*tekhné*: arte, técnica; *grammatiké*: gramática), editada pela primeira vez no Ocidente em 1715 (VIEIRA, 2018, p. 48).

Na verdade, a autoria desse tratado, inicialmente atribuída a Dionísio, segundo nos relatam Vieira (2018) e Weedwood (2002), veio posteriormente a ser questionada, diante das evidências de que seu conteúdo teria sido apenas compilado por Dionísio, o que fez com que este se tornasse “[...] uma espécie de autor mítico: normalmente os escritos antigos, embora referenciados como se fossem de um único autor, eram frutos de uma compilação coletiva, estabelecida por meio de diversos autores” (VIEIRA, 2018, p. 49). Não obstante,

[...] autores como Robins (1979), Casevitz & Charpin (2001), Faraco (2008) e Moura Neves (2012), atribuem a Dionísio a autoria da primeira gramática do Ocidente, considerada a representante-mor da gramática alexandrina (VIEIRA, 2018, pp. 49-50).

É ainda Vieira (2018, p. 50) quem declara que,

[...] embora a sistematização gramatical de Dionísio aponte para uma gramática descritiva, os padrões selecionados para descrição revelam uma finalidade normativa, perspectiva em que se apoia a tradição gramatical ocidental. [...] Em consonância com o interesse alexandrino pelos textos da literatura ática, a razão maior da gramática de Dionísio era permitir a leitura dos clássicos gregos. Sua definição de gramática a anuncia como “conhecimento empírico do comumente dito nas obras dos poetas e prosadores”.

De fato, a gramática alexandrina – atribuída generalizadamente a Dionísio – inicia uma tradição que atravessaria milênios e se manteria praticamente inalterada até a atualidade, apesar de “melhorada com o passar do tempo”, nas palavras de Vieira (2018, p. 51).

Ressalte-se que a gramática de Dionísio se restringia às questões da fonologia e da morfologia. Sua classificação das *partes do discurso* (*classes gramaticais*, na nomenclatura atual) segue os pressupostos levantados pelos filósofos, sobretudo os estoicos, e subsequentemente pelos filólogos. As partes do discurso herdadas pelos filósofos e filólogos com suas correspondências na nomenclatura hodierna são: nome (substantivo); verbo; particípio (adjetivo); artigo; pronome; preposição; advérbio; e conjunção. A interjeição e o numeral não constavam dessa classificação.

Assim, sobre a importância da primeira gramática grega e, de forma geral, a obra dos alexandrinos, sumariza Neves (2002, p. 50):

Dionísio o Trácio dá uma lucida definição da natureza da disciplina gramatical: ela é prática, não-especulativa. Não é uma disciplina filosófica porque nasce exatamente como consequência da fixação de domínios autônomos do domínio lingüístico, fora do âmbito filosófico.

[...]

Os gramáticos representam a consolidação da passagem para um terreno gramatical, específico e determinado, das considerações sobre a linguagem, que se vinham fazendo, através dos tempos, no terreno da filosofia.

Datando do século II d.C., surge o volume *Sintaxe*, de Apolônio Díscolo, “notável tratado sobre sintaxe grega”, no dizer de Barbara Weedwood (2002, p. 32). Essa obra seminal também é marcada pela preocupação com o aspecto semântico e estabelece “um paralelo entre os diferentes níveis de linguagem: as mesmas regras de organização se aplicam às unidades sonoras mínimas, às sílabas, às palavras e aos enunciados completos” (WEEDWOOD, 2002, p. 32).

Isso pode ser considerado um avanço considerável em comparação com o pensamento gramatical da época, em que as estruturas linguísticas eram estudadas de forma isolada, passando, a partir de então a considerar, senão o contexto comunicacional, pelo menos as relações cotextuais. Como afirma Neves (2002, p. 63),

Na verdade, o importante lugar que Apolônio Díscolo ocupa na história das idéias gramaticais no Ocidente assenta-se, especialmente, no seu tratamento da sintaxe, que até então não merecera a atenção dos gramáticos alexandrinos. No manual de Dionísio o Trácio, por exemplo, a sintaxe está totalmente ausente, já que o que constitui objeto de investigação não é o relacionamento dos termos do discurso, mas, sim, o seu isolamento, com vistas a uma classificação e ao estabelecimento de paradigmas. Em Apolônio, pelo contrário, a sintaxe abarca todos os níveis, uma vez que a língua é considerada uma série de elementos relacionados, e a sintaxe é vista como o conjunto de regras que regem a síntese dos elementos.

Com a ascensão do Império Romano e a anexação da Grécia aos seus domínios, os romanos foram sendo paulatinamente influenciados pela rica cultura grega, de modo que logo assimilaram o estudo da gramática grega:

A cultura romana aceitou e aplicou ao latim, em suas linhas gerais, o estudo da língua que os gregos haviam criado e desenvolvido. Mas a abordagem filosófica deu margem a uma gramática normativa mais estrita. Os problemas filosóficos da linguagem, levantados pelos gregos, foram utilizados pelos estudiosos romanos de maneira inconstante. O objetivo principal da gramática latina foi [...] o estudo do certo e errado (CAMARA JR., 2001, p. 28).

Quando os romanos entraram em contato e se deixaram influenciar pela gramática grega, a língua latina não havia ainda sido fixada, de modo que as diversas variedades do latim – rurais e urbanas – se conflitavam, evidenciando a incontestável urgência de

[...] estabelecimento de uma norma oficial para as classes superiores. À medida que o Estado crescia através de suas conquistas, crescia também, assim, a necessidade de uma língua única tendo sob seu domínio todo o Império Romano (CAMARA JR., 2001, p. 28).

Sobre a influência da gramática grega sobre o processo de gramatização da língua latina, diz-nos Vieira (2018, p. 67):

Convém lembrar que, tanto na época de Dionísio (séc. I a.C.) quanto na de Apolônio (séc. II d.C.), a Grécia já estava sob o domínio romano, conquista que se deu por volta do século II a.C.

[...] por esse motivo, ambos os gramáticos alexandrinos tiveram seus trabalhos conhecidos no Ocidente graças à sua tradução e adaptação para o latim, língua que se impôs a todos os cidadãos dessa parte do Império.

Logo foram sendo envidados esforços no sentido de instituir uma norma linguística oficial e, por conseguinte, surgindo estudos gramaticais dos quais o pioneiro foi o de autoria de Varrão (séc. I a.C.), *De Lingua Latina*, em vinte e cinco volumes. Tomando como base os pressupostos dos estoicos e de Aristarco de Samotrácia (mestre de Dionísio Trácio), Varrão soube adaptar a gramática grega à língua latina de forma inteligente e original, desenvolvendo-a de modo significativo (CAMARA JR., 2001). Sobre esse importante autor, precursor da gramatização da língua latina, diz Vieira (2018, p. 68): “O conjunto da obra de Varrão continha, além de descrições etimológicas e morfológicas, descrições fonéticas e sintáticas do latim, em geral sob influência grega, quer estoica ou alexandrina”.

Em meados do século IV d.C., surge a importante obra de Donato intitulada *Ars Grammaticae* (Arte gramatical), a qual se manteve por quase dois séculos como o “modelo mais autorizado de gramática expositiva” (CAMARA JR., 2001, p. 29). Essa obra se dividia em duas partes – *Ars minor* (Arte menor) e *Ars maior* (Arte maior) e se configurou

[...] como um **ponto central da transmissão do conhecimento gramatical antigo**, por ter sido utilizada amplamente durante toda a Idade Média (fora o único dos textos profanos a sobreviver sem interrupção da Antiguidade ao Renascimento) e servido de modelo para a elaboração das primeiras gramáticas vernaculares europeias. Muito do sucesso da gramática de Donato advém do modelo sistemático de exposição do conteúdo [...] (VIEIRA, 2018, p. 72).

A obra *Institutiones Grammaticae*, de Prisciano da Cesareia (séc. VI d.C.), veio a se tornar o manual de gramática latina mais divulgado na Idade Média, chegando a inspirar a gramática especulativa dos *modistas*. Esse autor escreveu sua gramática fundamentado na doutrina sintática de Apolônio Díscolo, versão essa que foi responsável pela sobrevivência dos ensinamento deste mestre da gramática grega. Robins (1983, p. 42) afirma que “A obra de Prisciano consiste na descrição sistemática do latim da literatura clássica”, declarando ainda que “A gramática de Prisciano [...] pode ser considerada a mais representativa da

erudição latina”, embora consista numa filtragem e adaptação da gramática grega.

Assim, verifica-se que, “Durante os cinco primeiros séculos da era cristã, foi-se aperfeiçoando e adquirindo forma definitiva a descrição da gramática latina” (ROBINS, 1983, p. 42), de modo geral inspirados e/ou influenciados pelo paradigma gramatical alexandrino.

Com o declínio do Império Romano, o latim, embora preservado o seu prestígio como língua de erudição e cultura, já dera origem aos diversos *romanos* ou *romances* (estágio inicial da transformação do latim em línguas vernáculas), foi gradativamente sendo substituído, na vida cotidiana, pelos vernáculos europeus, que viriam a aspirar ao status de línguas nacionais. Para tanto, percebeu-se de imediato a necessidade de normatização dessas novas línguas, que buscavam ascender no cenário internacional europeu como línguas de cultura, através de sua literatura nascente.

Começaram, assim, a surgir as primeiras gramáticas das novas línguas europeias: a *Gramática de le lengua castellana*, de Antonio de Nebrija, foi a primeira gramática de uma língua neolatina (o espanhol), publicada em 1492; em seguida, vem a público a *Grammatica da lingoagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira; em 1549, Du Bellay publica o volume *Deffense et illustration de la langue française*; em 1550, L. Meigret lança a primeira gramática de língua francesa, *Traité de la grammaire française* (BURKE, 2010). E essas iniciativas pioneiras de gramatização foram se sucedendo entre todas as modernas línguas europeias, o que, ao lado do desenvolvimento da literatura vernácula, lhes conferia status e respeitabilidade no cenário europeu:

Diversas gramáticas de vernáculos europeus foram publicadas nesse período, muitas vezes escritas em latim para facilitar sua utilização por estrangeiros que estavam aprendendo a língua, mas também visando a propor regras para os falantes nativos. Em 1550 já havia gramáticas impressas do espanhol, do francês, do português, do alemão e do tcheco. Entre 1550 e 1599, acréscimos à lista incluíram o holandês, o inglês, o polonês, o galês, o esloveno e eslavo eclesiástico. Entre 1600 e 1649, foram acrescentados a língua basca, o croata, o dinamarquês, o grego moderno (chamado de grego “popular”) e o letão. Entre 1650 e 1699, o bretão, o estoniano, a língua frísia, o lituano, o russo, o sórbio e o sueco. Entre 1700 e 1749, o albanês, o romanche e a língua sami. Em 1757, o romeno (BURKE, 2010, p. 106).

Todas essas gramáticas, no entanto, foram escritas não apenas com o objetivo de afirmar a língua respectiva perante o mosaico linguístico europeu que se desenhou a partir, sobretudo do Renascimento, mas também para impor uma variedade ou dialeto sobre outros demais concorrentes:

Outra finalidade da padronização [conferida pela gramatização], além da uniformidade através do espaço, era a fixidez ao longo do tempo. Para que uma língua conquistasse o nível de prestígio do latim, ela precisava ser estável (BURKE, 2010, p. 106).

Em suma, diante do exposto até aqui sobre a história da gramática no Ocidente, conclui-se que a gramática surgiu a partir, primeiramente, do interesse de fixar a língua dos grandes monumentos literários da Antiguidade e, logo em seguida, o de normatizar, padronizar e, em última instância, o uso da língua principalmente pelas camadas mais baixas da pirâmide social. Esse era o viés normativo adquirido pela gramática alexandrina e exacerbado posteriormente pela latina. Essa intenção de deter o controle do uso da língua e sua padronização, ou seja, o normativismo, se perpetuaram até a contemporaneidade, quando já se esboçam novos paradigmas de gramatização.

Capítulo 4

GRAMÁTICA, LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Conforme evidenciado em capítulo anterior, a introdução da Linguística nos cursos de Letras das universidades brasileiras, no começo da década de 1960, deu início a um amplo debate sobre o ensino de língua materna no país. Ao longo de toda a década de 1960, no entanto, com a ditadura militar, as críticas ao ensino, embora não tenham silenciado totalmente, se atenuaram, para ressurgir com força maior na década de 1980, por ocasião da abertura política, com a queda do regime militar que vigiu no Brasil de 1964 a 1984.

A partir de então, uma vasta literatura vem sendo produzida, abordando diversos aspectos do ensino da disciplina (sobretudo a centralidade da gramática) e evidenciando a sua ineficiência. O problema do ensino de LP tem sido atestado pelo baixo desempenho de alunos da Educação Básica na produção e compreensão de textos, conforme aferido por significativo número de pesquisas e, sobretudo, pelos sistemas oficiais de avaliação do ensino (SAEB¹⁹, ENEM²⁰, etc.).

As perspectivas de análise do problema são variadas. Polarizam-se, de um lado, aqueles que propugnam pelo ensino gramatical como indispensável à aquisição da competência do *ler, falar e escrever bem*, preconizada como objetivo primordial do ensino de LM; e, de outro, os defensores – linguistas, em sua maioria – de um ensino de LM não gramaticista e baseado nos “inegáveis avanços das teorias linguísticas” (BAGNO et al., 2002, p. 11). Como contraponto aos dois extremos, há ainda aqueles que defendem, não o banimento da gramática das aulas de LM, mas sua reelaboração sob uma perspectiva mais realista, isto é, baseada em mostras reais de interação comunicativa na língua viva.

De fato, a partir da década de 1980, os estudos da linguagem têm inegavelmente influenciado professores e autores de livros didáticos de LP.

¹⁹ SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

²⁰ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

Através de suas diferentes correntes e disciplinas, a Linguística contemporânea tem proporcionado “um entendimento mais amplo e mais claro dos fenômenos da linguagem humana” (BAGNO et al., 2002, p. 11). Muitos autores (SOARES, 2008; BAGNO, 2002; GREGOLIN, 2007; etc.), chegam a identificar um momento de transformação radical do ensino de LP. Porém, parece ainda questionável a consistência teórica e o alcance da adesão dos professores de LP aos pressupostos da Linguística e, portanto, à opção por uma “educação linguística”, nos termos em que tem sido descrita por diversos linguistas e estudiosos (BECHARA, 1985; BAGNO et al., 2002).

Bagno e Rangel (2010, p. 63) assim explicitam o conceito de *educação linguística*:

Entendemos por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua / linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamada a se inserir.

Considerada em seu sentido amplo, portanto, “a educação linguística põe em relevo a necessidade de que deve ser respeitado o saber linguístico prévio de cada um, garantindo-lhe o curso na intercomunicação social, mas também não lhe furta o direito de ampliar, enriquecer e variar esse patrimônio inicial” (BECHARA, 1985, p. 12). Reiterando esse entendimento, Faraco (2007, p. 24) adenda o

fato de caber ao ensino *ampliar a mobilidade sociolingüística do falante* (garantir-lhe um trânsito amplo e autônomo pela heterogeneidade lingüística em que vive) e não concentrar-se *apenas* no estudo de um objeto autônomo e despregado das práticas socioverbais (o estrutural em si [entenda-se: as prescrições da *gramática normativa*]) (grifos meus).

Ora, historicamente tem se atribuído ao ensino de LP o objetivo primordial de levar os alunos a falarem e escreverem corretamente, o que

decorreria, segundo essa visão tradicionalista, do domínio da *gramática normativa*. Corroborando essa secular ênfase na *correção* da produção linguística falada e escrita, Azeredo (2010, p. 30) relata:

Na tradição escolar brasileira, a expressão “saber português” tem servido para designar duas competências consideradas complementares: o domínio da variedade da língua chamada padrão (popularmente “saber falar e escrever corretamente”) e a aptidão para identificar os fatos da língua (suas unidades, construções e processos estruturais) mediante a nomenclatura oficial.

Têm-se aí dois objetivos distintos atribuídos tradicionalmente ao ensino da língua: o primeiro – o domínio da variedade culta da língua, em suas modalidades oral e escrita – é compartilhado com a *educação linguística*. Porém, é necessário fazer uma importante ressalva: o que a escola tem historicamente ensinado aos seus alunos não é, de fato, “a variedade da língua chamada padrão”.

Isso ocorre tanto por não existir uma verdadeira *variedade* que possa ser considerada *padrão* quanto pelo fato de que o que na realidade é ensinado na escola é a *norma-padrão*, a qual, como já enfatizei, não corresponde verdadeiramente a uma variedade linguística, por não ter existência real, concreta, empiricamente observável. Trata-se apenas da construção idealizada de um modelo de correção linguística que, na prática, se restringe à prescrição de regras que nunca são seguidas integralmente por ninguém.

O segundo objetivo apontado por Azeredo – muito mais um meio para a consecução do primeiro – resulta, ao fim e ao cabo –, no mesmo ensino descontextualizado das prescrições da gramática normativa, o que não é considerado nem como objetivo nem como meio para adquirir o domínio das competências e habilidades linguísticas recomendadas pela educação linguística. Nesse sentido, são pertinentes as considerações de Franchi (2006, p. 79-80), ao identificar os problemas relacionados ao ensino da gramática normativa:

- apesar de tudo o que tem sido dito pela lingüística e pela pedagogia, mantém-se um viés normativo que não se limita a levar os alunos ao domínio da modalidade culta e escrita (um dos objetivos da escola), mas que constitui um fator importante de discriminação e repressão lingüísticas;
- enquanto sistema nocional descritivo, a gramática esconde intuições interessantes sobre a linguagem sob uma capa de

definições e um conjunto de critérios que não dão conta dos fatos das línguas naturais;

- enquanto prática escolar, o ensino gramatical se reduz ao exercício de técnicas insatisfatórias de descoberta e de classificação de segmentos de orações;
- em nenhum dos casos se busca responder à questão relevante para qualquer estudo gramatical da linguagem: porque as expressões significam o que significam.

Vê-se, desse modo, que o objetivo adotado tradicionalmente pela escola de atingir a proficiência linguística através unicamente do estudo da gramática é equivocado e tem se mostrado inatingível na prática, uma vez que se baseia no *mito da língua abstrata, homogênea e estática*, que encontra correspondência na linguística estrutural inaugurada por Ferdinand de Saussure, hoje amplamente contestada. Ainda segundo Azeredo (2010, p. 30),

É inegável que a escola tradicional alcançou razoável sucesso na busca desses objetivos, mas isso tem uma explicação histórica: os estudantes que a frequentavam já eram usuários da língua que iam aprender a escrever e analisar. Desde os anos 50 do século passado, com a *abertura da escola para um público mais amplo e socioculturalmente mais eclético*, esse quadro tem mudado muito e vem motivando lingüistas e professores para o debate sobre uma *nova política de ensino da língua*. Na base desse debate, duas preocupações se destacam: 1) como lidar com a diversidade lingüística no processo de aquisição das formas de expressão escrita? 2) que utilidade pode ter, no desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão, o ensino da análise da estrutura e funcionamento da língua? (grifos meus)

Destrincemos as duas *preocupações* formuladas em forma de perguntas com que o autor encerra a citação acima. Para a primeira *preocupação* referida, já se tem uma indicação de resposta, definida por linguistas e pedagogos que se ocupam do ensino de LP: a *variação linguística* dever ser *estudada e discutida sistematicamente* nas salas de aula – e não apenas “considerada” ou “respeitada”, com o distanciamento e a indiferença motivados pela crença persistente no mito da uniformidade e do imobilismo da língua.

É verdade que essa temática – *variação linguística* – não é explicitamente abordada nos PCNEM de LP²¹, silêncio esse que me parece paradoxal para um

²¹ À exceção de vagas menções às “diferentes manifestações da linguagem”, não encontrei, no texto dos PCNEM, nenhuma alusão explícita aos fenômenos da *variação* e da *mudança linguísticas*.

documento que se diz embasado por uma visão sócio-interacionista da língua(gem), sugerindo a distância em que ainda nos encontramos da implementação de uma “pedagogia da variação linguística”, para utilizar uma expressão de Faraco (2007). Ainda assim, esse texto oficial deixa entrever algumas brechas para a implementação de tal estudo, ao fazer alusão ao *capital linguístico*²² inicial do aluno, que, aliás, considero um dos pontos positivos e mesmo um avanço configurado nas propostas do PCNEM (1999, p. 139):

O caráter sócio-interacionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de *verificação do saber linguístico prévio do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido*, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais (grifo meu).

Não se pode deixar de admitir que o fenômeno variacionista já vem sendo contemplado como conteúdo legítimo de ensino da disciplina LP em grande parte dos livros didáticos, sobretudo nos publicados do ano de 2000 para cá – após a divulgação dos PCNEM, portanto. Mas a verdade é que, como expressa Faraco (2007, p. 42), “*estamos muito atrasados na construção de uma pedagogia da variação linguística*. Parece que não sabemos, de fato, o que fazer com a variação linguística na escola. E *o que temos feito é seguramente bastante inadequado*” (grifos meus).

O autor se refere à ausência de uma abordagem consistente e cientificamente abalizada do referido fenômeno, o que se pode observar no tratamento caricaturesco que é dado ao tema em boa parte dos livros didáticos que contemplam a questão. A esse respeito, Bagno (2007, p. 119) afirma:

o tratamento da variação linguística nos livros didáticos continua sendo um tanto problemático. [...] a falta de uma base teórica consistente e, sobretudo, a confusão no emprego dos termos e dos conceitos prejudicam muito o trabalho que se faz nessas obras em torno dos fenômenos da variação e da mudança.

Os esforços de muitos pesquisadores da área, distribuídos em duas grandes tarefas distintas, mas correlatas – (i) investigar a variação do PB e (ii)

²² *Capital linguístico* – adaptação do conceito bourdieusiano de *capital cultural*, que designa o conjunto de conhecimentos acumulados pelos indivíduos ao longo de suas vivências. *Capital linguístico*, portanto, significa o conhecimento, ou – melhor ainda – a competência linguística adquirida pelo indivíduo como resultado de suas interações sociais e comunicativas ao longo de toda a sua vida social. Significa o saber linguístico do aluno, prévio à sua entrada na escola ou em outras agências de letramento.

divulgar e discutir os resultados dessa investigação com a sociedade brasileira – , a meu ver, se encaminha para a construção de uma resposta a esse problema, diretamente afeto tanto à (in)formação dos autores de livros didáticos quanto à formação docente.

A primeira dessas tarefas, a *investigação científica da complexa realidade linguística do nosso país*, já vem sendo realizada com afinco por grande número de pesquisadores brasileiros. A título de exemplo, cito: o Projeto Norma Urbana Culta (NURC²³) e as iniciativas, em andamento em vários estados brasileiros, de elaboração de atlas linguísticos, entre outros tantos estudos e pesquisas relacionados à diversidade dialetal brasileira.

A segunda tarefa diz respeito à divulgação dos resultados dessas pesquisas para a sociedade brasileira em geral e sua transposição pedagógica para o campo da formação docente (inicial e continuada) e principalmente para os livros didáticos. Também esse segundo desafio parece já estar em vias de superação, com o surpreendente número de publicações surgidas sobre o tema nos últimos anos. Destaco aqui, a título de exemplificação, algumas importantes obras de publicação relativamente recente: a *Nova gramática do português do Brasil* (CASTILHO, 2010); o *Dicionário de usos do português do Brasil* (NEVES, 2011); a *Gramática do português brasileiro* (PERINI, 2010); a *Gramática Houaiss da língua portuguesa* (AZEREDO, 2011); e a *Gramática pedagógica do português do Brasil* (BAGNO, 2011).

A segunda “preocupação” identificada por Azeredo (2010), atinente à utilidade de se ensinar a “análise da estrutura e funcionamento da língua”, suscita duas outras perguntas, anteriores a essa. A primeira delas eu enuncio tomando

²³ Projeto NURC (Projeto Norma Urbana Culta) – teve início em 1970, com o objetivo de caracterizar a modalidade culta da língua falada em algumas das maiores capitais brasileiras (Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre), adotando-se, para isso, critérios rigorosos que assegurassem o controle de variáveis e permitissem o confronto de dados. Este Projeto visa ao estudo da fala culta, média, habitual, através de uma documentação sonora capaz de fornecer dados precisos sobre a nossa língua, respeitadas as diferenças culturais de cada região. O Projeto NURC procurou, desde o início, deixar claro que não se tratava de estudar uma norma imposta segundo critérios externos de correção e de valoração subjetiva, mas sim de estudar uma pluralidade de *normas* objetivamente comprovadas no uso oral – entendendo-se *norma* no sentido introduzido pelo linguista Eugenio Coseriu, designando os usos ou maneiras tradicionais de se falar numa determinada comunidade, admitindo variações externas, sociais ou regionais, e internas, combinatórias e distribucionais.

de empréstimo o subtítulo de um instigante livro de Guedes (2006): “Que língua vamos ensinar?”. Diz respeito à definição dos *conteúdos* a serem trabalhados no ensino de LM, o que já vem sendo delineado com cada vez mais nitidez nos debates sobre o assunto, nos documentos oficiais e mesmo nos próprios livros didáticos mais recentes. A segunda questão é: como – isto é, mediante que *recursos metodológicos* – poderemos ensinar a “análise da estrutura e funcionamento da língua”?

A primeira das duas questões por mim colocadas no parágrafo precedente pode ser respondida com as mesmas afirmações com que tentamos responder à primeira “preocupação” mencionada por Azeredo (2010): a língua que vamos ensinar é a língua múltipla, heterogênea que se fala majoritariamente no Brasil – a língua portuguesa com toda a sua rica multiplicidade de variedades, formas e funcionamentos. Ou seja, o *objeto* ou *conteúdo de ensino* é a língua configurada pelos seus usos reais, condicionados pelas próprias estruturas linguísticas em si, mas também – e de forma ainda mais decisiva – pelos contextos sócio comunicativos em que se dão esses usos: a língua viva, real, dinâmica e heterogênea por natureza.

Finalmente, a segunda questão – *como ensinar*, ou seja, a *metodologia* – ainda espera por uma resposta ao mesmo tempo satisfatória e factível. Mas já se insinuam no horizonte das discussões sobre o assunto, indicações de respostas (inclusive nos PCNEM): é através dos *textos* – e somente através deles –, considerados de forma contextualizada, que deveremos abordar os fatos da língua desde um *ponto de vista sócio-histórico e interacionista* (v. PCN, 1999, p. 129; 139; *passim*).

E isso não precisa ocorrer necessariamente através da inculcação da norma gramatical explícita, com sua metalinguagem constituída por regras frequentemente inconsistentes e nem sempre convincentes. Mesmo porque, como há muito constataram os estudos linguísticos, as análises gramaticais tradicionais se restringem aos limites das frases, deixando de considerar as inter-relações estabelecidas entre elas, fundantes dos sentidos implicados nos textos. Uma alternativa ao ensino gramatical consiste na prática da *análise linguística*, em que o próprio texto serve de ponto de partida e de chegada para as práticas

reflexivas, num processo intermitente, sugerido por Freire (1987), de *prática – reflexão – prática*.

Quanto à sua proposta de análise linguística, Geraldi (1997, p. 189) assim se expressa:

Com a expressão “análise linguística” pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos.

Mas a reflexão sobre a língua(gem), especialmente aquela que se apoia no *texto como unidade fundamental de análise*, conforme recomendam os PCNEM, dispõe também de outras alternativas metodológicas, apontadas no quadro da *Linguística Textual*. Sob essa perspectiva, exploram-se os mecanismos e processos (coerência, coesão, referenciação, intertextualidade, etc.) através dos quais as *frases* ou *sentenças* estabelecem relações mútuas, constituidoras dos sentidos implicados na produção e na recepção dos textos. Exemplos de propostas sob esse prisma nos são dados por diversos autores, dos quais destaco Antunes (2003; 2007; 2009; 2010), Koch (2004; 2005; 2006a; 2006b; 2007; 2009; 2011) e Marcuschi (2008).

Até este momento, detivemo-nos na discussão do objetivo tradicionalmente atribuído ao ensino de LP, expresso na corriqueira expressão “falar e escrever corretamente”. Vimos que ela se baseia numa concepção estr(e)ita da língua como sistema abstrato e imutável, bem como a sua inadequação diante da heterogeneidade constitutiva de todas as línguas vivas. Relatamos, também, algumas alternativas ao ensino gramatical descontextualizado (ou seja, deslocado do *texto* e distanciado do respectivo *contexto*), como questionam, em tom de denúncia, os PCNEM (1999, p. 137):

Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos? A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramaticalidade ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar / escrever / ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível.

Passemos agora à reflexão sobre os *objetivos* propostos para uma *educação linguística*, anteriormente explicitados. Ao considerar a *língua como*

realidade plural, heterogênea, que se revela através da *diversidade de usos e funções*, manifestos nas diferentes unidades de produção linguística (*textos / discursos*) e nos fenômenos da *variação* e da *mudança linguísticas*, a educação linguística se volta para a construção de competências e habilidades capazes de levar o aluno a um domínio pluridimensional e proficiente da língua, em suas diversas modalidades.

Visto sob essa ótica, o ensino de LP deverá propiciar, também, a construção de uma visão crítica da comunicação humana, caracterizada como fenômeno situado histórica e socialmente e perpassado pelas formações ideológicas que justificam o sistema político e econômico em que vivemos. Com base nessa visão ampla e realista da língua – “situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado”, como apregoam os PCNEM (1999, p. 138) – e somente através dela poderá o aluno construir competências e habilidades linguísticas que o capacitem a integrar, de forma consciente, responsável e ativa, o mundo letrado.

O vago e simplista objetivo de “falar e escrever corretamente” se baseia, como vimos, em concepções bastante arcaicas de língua e de ensino de língua, as quais, através do ensino gramatical normativo, engendra uma verdadeira “cultura do erro” (BAGNO, 2007; FARACO, 2007; etc.). Mesmo porque, na contemporaneidade, a aplicação das noções de “certo” e “errado” ao(s) uso(s) linguístico(s) está em total desacordo com os preceitos mais avançados dos estudos linguísticos em geral e principalmente da Sociolinguística, para a qual “*toda língua é um feixe de variedades*” (BAGNO, 2007, p. 47; grifo no original).

Sendo a língua heterogênea (diversificada e multidimensional) e dinâmica (varia constantemente), não pode haver espaço para as noções de “certo” e “errado” na consideração das produções languageiras: cada uma das *variedades* que constituem a língua é correta (porque regidas por regras tácitas, bem definidas e cientificamente demonstráveis), adequada a determinados contextos de uso, e inadequada a outros: “Cada variedade linguística tem suas características próprias, que servem para diferenciá-la das outras variedades” (BAGNO, 2007, p. 47).

Assim, uma *educação linguística* que se pretenda emancipadora e voltada para o protagonismo individual e coletivo implica a iniciação e o desenvolvimento do educando no mundo infinito das letras, levando-o ao domínio – entendido ao mesmo tempo como *competência* e *desempenho* na recepção e na produção – dos diferentes *gêneros textuais* (orais e escritos) circulantes nas diversas *esferas discursivas*²⁴ presentes no cotidiano da vida social. Trata-se de um conjunto de práticas pedagógicas voltadas para o *letramento*, entendido como “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2008a, p. 18), considerando-se que tal estado ou condição implica necessariamente

a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem conseqüências sobre o indivíduo e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até econômicos (SOARES, 2008a, p. 18).

Na perspectiva do *letramento*, portanto, a educação linguística implica o desenvolvimento, pelo educando, de sua capacidade de ler compreensivamente e produzir textos (orais ou escritos) inteligíveis e adequados às diferentes circunstâncias de interação verbal. Para tanto, é certamente indispensável o conhecimento tanto da rica diversidade de *gêneros discursivos e textuais* socialmente circulantes quanto dos *mecanismos linguísticos e extralinguísticos que influenciam na produção de discursos e textos* (na *enunciação*), bem como na (re)construção dos sentidos por eles carreados.

É igualmente importante e mesmo prioritária, para o objetivo de *desenvolver a competência linguística do educando* (escopo maior da *educação linguística*, contraposto ao vago “*falar e escrever corretamente*”, objetivo impreciso tradicionalmente atribuído ao ensino de LM, como vimos), a construção

²⁴ *Esferas discursivas* – termo amplamente utilizado na *Teoria dos Gêneros Discursivos e Textuais* para designar os diferentes espaços sociais de atuação humana em que se dão as interações comunicativas, repercutindo no uso efetivo da língua e, por conseguinte, nas produções textuais (tanto orais quanto escritas) (COSTA, 2004).

e desenvolvimento de uma proficiência nas diferentes *variedades linguísticas* que caracterizam as línguas vivas.

No ensino de LM assim orientado, há, evidentemente, espaço para o ensino-aprendizagem da chamada *norma culta* (para uma melhor compreensão do conceito de *norma culta*, veja-se a nota de rodapé nº 10, capítulo 1, em que se explicita o conceito de *norma-padrão*, contrapondo-o ao de *norma culta*, também ali explicitado), que constitui a *verdadeira variedade linguística de prestígio*, usada que é por falantes reais em suas interações comunicativas reais no dia a dia. Trata-se, como preconiza Bechara (1985, p. 14), de “transformar o aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a *língua funcional*²⁵ adequada a cada momento de criação” (grifo meu).

Do mesmo modo, o ensino de LM na perspectiva da educação linguística não pode deixar de lado o fenômeno da *mudança linguística* resultante da *variação* (segundo Labov, 2008, as línguas mudam porque variam) e motor da evolução contínua a que estão submetidas todas as línguas históricas.

A consideração da *mudança linguística* nos obriga a incursionar na *Linguística Histórica*, buscando desvelar as motivações estruturais que levam a língua primeiro à *variação* (coexistência de formas ou estruturas concorrentes) e, em seguida, à *mudança* (hegemonização de uma das formas co-ocorrentes e concorrentes), em consonância com sua *deriva*²⁶, ou seja, com as tendências – principalmente *fonéticas*, mas também *sintáticas*, *semânticas* e *lexicais* – inerentes ao processo de mudança. Isso certamente possibilitará a compreensão de que as línguas naturais, em seu processo evolutivo, não estão mergulhadas

²⁵ A noção de *língua funcional*, mencionada por Bechara, corresponde à de *variedade linguística* (veja nota de rodapé nº 4).

²⁶ *Deriva linguística* – no contexto da Linguística Histórica, o termo *deriva* designa, em geral, as tendências evolutivas de uma determinada língua, segundo leis intrínsecas à própria natureza dessa língua (v. CRYSTAL, 2000). Em seu recente *Dicionário de Sociolinguística*, Bagno (2017, p. 80) ensina que “A metáfora da *deriva* foi empregada por Sapir (1921: 123) para se referir aos processos de **mudança linguística**: ‘A língua se move pelo tempo numa corrente criada por ela mesma (...). A deriva linguística tem uma direção’. Nessa concepção, os processos de mudança ocorreriam por encadeamentos regulares e, principalmente, unidirecionais. Além disso, esses processos são disparados por forças consideradas *internas* à língua (“uma corrente criada por *si mesma*”: “a current of its own making”), vista como sujeito de suas próprias transformações.” (grifos no original)

num caos em que a *variação* e a *mudança* ocorrem aleatoriamente e desvinculadas de motivações estruturais que lhes são inerentes.

Diante das considerações até aqui feitas, mais uma pergunta se impõe: como efetivar a mudança de paradigma que se faz necessária e urgente? Ao se buscar uma resposta a esse questionamento, constata-se que o quadro das atuais discussões sobre o ensino de LM no Brasil se encontra inegavelmente dividido. De um lado, encontram-se as reivindicações, feitas por linguistas e pedagogos e corroboradas pelos documentos oficiais de orientação do ensino, por uma mudança de paradigma do ensino dessa disciplina escolar. De outro lado, a viabilização desse novo paradigma, que vai de encontro a diversas questões operacionais de indiscutível importância para a transformação pretendida e necessária, dentre os quais ressalto a *formação de professores*.

Colocando o problema em outros termos, pode-se afirmar que vem se configurando um confronto entre as recomendações das políticas educacionais, baseadas nos avanços das ciências da linguagem, por um lado, e a sua implementação na prática pedagógica, por outro. Isso se confirma quando se observa a efetiva prática pedagógica ainda predominante no dia a dia da maioria das escolas de Educação Básica no país, marcado pela resistência de parcelas consideráveis de professores às mudanças propostas e pelo despreparo teórico-metodológico que os cursos universitários de formação de professores de LP propiciam a esses mesmos profissionais.

Nesse embate, enfrentam-se os defensores de um ensino de LP ainda esteado na gramática normativa e aqueles que propõem a renovação dessa prática educativa. Entre as questões colocadas pelos defensores do ensino gramaticista, uma diz respeito ao suposto fato de que os linguistas, ao se posicionarem contra o ensino (exclusivo) de gramática normativa, estariam automaticamente rejeitando e condenando a aquisição da *norma-padrão* pelos alunos provenientes das camadas mais baixas da pirâmide social, detentores que são de variedades linguísticas geralmente estigmatizadas, tanto no âmbito da escola quanto fora dela.

Muito ao contrário disso, o que os estudiosos da língua(gem) têm feito é recomendar a *ampliação* do *capital linguístico* trazido à escola pelo aluno,

procurando conscientizá-lo de que toda língua é plural, constituída por diferentes variedades, as quais se adequam às diferentes situações de interação comunicativa. Isso comporta o contato e mesmo um conhecimento relativamente aprofundado da *norma-padrão*, desde que esse contato e esse conhecimento não se constituam o único elemento a ser trabalhado através desse ensino.

Seguindo os passos de inúmeros autores desde a década de 1980, os próprios PCN já realizam explicitamente a crítica ao modelo gramaticista de ensino de LP. De acordo com Antunes (2003, p. 22),

Em relação aos PCN, não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social [...]. Além disso, estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do *uso* da língua oral e escrita e o da *reflexão* acerca desses usos. Nenhuma atenção é concedida aos conteúdos gramaticais [...] (grifos no original).

Logo, torna-se imperativo considerar que, se é verdade que décadas (ou séculos) de ensino gramatical (da *norma-padrão*, e não da *norma culta*) se mostraram improdutivos – ou, pior que isso, contraproducentes – para o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas, não é menos verdadeiro que uma educação linguística nos termos já explicitados deverá ser capaz de ampliar tais competências e habilidades, propiciando a inserção plena do indivíduo na sociedade letrada.

Tal objetivo, evidentemente, só poderá ser alcançado através de um sólido domínio das variedades linguísticas em uso, inclusive daquelas consideradas “padrão” ou “cultas” (mais uma vez, insisto em que não se deve confundir *norma-padrão* com *norma culta*; sobre essa fundamental distinção, ver nota de rodapé nº 4, no capítulo 1 deste texto). Não é sem razão que Bortoni-Ricardo (2005, p. 25-26) adverte que

a lingüística recomenda que a *norma culta* seja ensinada nas escolas, mas que, paralelamente, se preservem os saberes sociolingüísticos e os valores culturais que o aluno já tenha aprendido antes, no seu ambiente social. [...] A aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala.

Em suma, a educação linguística deve proporcionar um contato constante, consistente e mesmo insistente com a diversidade linguística configurada na heterogeneidade discursiva e textual, bem como na multiplicidade de variedades linguísticas motivadas por fatores igualmente diversos (políticos, sociais, econômicos, identitários, culturais, étnicos, idiossincrásicos, etc.). Isso, evidentemente, não pode e não deve excluir o manejo, em sala de aula, de textos (orais ou escritos) que se enquadrem na variedade socialmente prestigiosa ou culta, incluindo-se aí, certamente, os textos literários de diferentes matizes. Afinal, o *letramento*, condição para a inserção do indivíduo nas práticas sociais pautadas na leitura e na escrita e, de modo mais amplo, nas interações sócio discursivas, deve ser o objetivo primordial da educação linguística.

Não se pode, no entanto, deixar de considerar que as práticas de letramento não constituem tarefa exclusiva da escola, em razão da multiplicidade de vivências letradoras a que o indivíduo é submetido ao longo de sua vida social, as quais ocorrem nas diversas agências letradoras presentes na sociedade – família, escola, rua, trabalho, igreja, etc. Trata-se de condição *sine qua non* tanto para o sucesso na própria vida escolar e acadêmica do indivíduo quanto para a sua inserção social, acessibilizando-lhe os bens socioculturais resultantes e característicos da cultura letrada. Como nos ensina Kato (1993, p. 7),

a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso competente da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. [...] a chamada norma-padrão, ou língua culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.

O desenvolvimento das aludidas competências e habilidades consideradas como objetivos do ensino de LP, portanto, deve ser o resultado esperado de uma autêntica educação linguística, a qual só poderá ocorrer efetivamente numa perspectiva letradora, ou seja, a partir de práticas de leitura / escuta e escrita / fala. No entanto, é de capital importância ter presente que tal atribuição – a de expor o aluno à multiplicidade de gêneros discursivo-textuais,

através da leitura e da produção de textos, ou seja, propiciar o letramento – não se restringe à disciplina de LP, mas cabe a todas as disciplinas, de modo que

Uma mudança de perspectiva [em relação ao ensino de LM] impõe a aceitação de que o ensino da leitura e da escrita é de responsabilidade da escola e que as práticas de leitura e escrita fazem parte das atividades de todas as matérias. Caberia à língua portuguesa, se se mantém a organização escolar por disciplinas, o estudo de questões especificamente linguísticas (teorias da língua, variação, língua e valores) e a experiência literária (BRITTO, 2007, p. 65).

Com essa observação, o autor citado situa o problema do ensino de LM entre as questões mais gerais da educação escolar, ao propor uma “*educação transdisciplinar* organizada em torno de eixos temáticos e vinculada aos interesses comunitários locais” (BRITTO, 2007, p. 60; grifo meu). Evidentemente, isso envolve “a elaboração de um novo objeto, com questões específicas, cujas respostas e metodologia podem resultar da confluência de diferentes saberes disciplinares, os quais perdem sua especificidade, seus modos de ser particulares e sua autonomia para a constituição de um novo campo de saber” (BRITTO, 2007, p. 61). Tal assertiva é corroborada pelos PCNEM (1999, p. 138), ao se referirem à língua: “Base de todos os saberes e dos pensamentos pessoais, seu estudo impõe um *tratamento transdisciplinar* no currículo” (grifo meu).

A implementação de uma perspectiva *transdisciplinar*, apontada por Britto e outros autores e reiterada pelos documentos oficiais de orientação do ensino, no entanto, defronta-se com diversos fatores que dificultam ou mesmo inviabilizam essa mudança radical de paradigma. Dentre esses fatores, saliento reiteradamente o problema da *formação docente*, decisivo para que essa revolução paradigmática ocorra. Os anos de duração e principalmente os currículos dos cursos de licenciatura em geral e de Letras em particular parecem não ser suficientes para formar profissionais capacitados para lidar com *práticas de letramento*, muito menos num viés de *transdisciplinaridade*, visto que eles próprios se submetem a uma formação caracterizada “pelos modos de produção e reprodução da formação docente, também eles disciplinares” (BRITTO, 2007, p. 61).

Os questionamentos, problemas e propostas concernentes ao ensino de LM discutidos até aqui, põem em relevo, conforme já referi, a necessidade de

redimensionar os *objetivos* e os *métodos* de ensino dessa disciplina, buscando torná-los condizentes com as novas propostas de *conteúdos* feitas por linguistas e pedagogos.

Muito mais que isso, a construção de um novo paradigma de ensino de LP demanda um *corpus* teórico interdisciplinar – ou “transdisciplinar”, como quer Britto (2007)²⁷ – que embase a (re)definição de *objetos*, *objetivos* e *métodos* do ensino da disciplina, respaldados, por um lado, nos estudos linguísticos e, por outro, nas pressupostos das ciências da educação. Além disso, conforme coloquei acima, envolve também a formação docente, tanto inicial quanto continuada. Deve-se considerar que parece que grande parte dos professores egressos dos cursos de Letras das universidades brasileiras ainda carecem de uma formação que lhes possibilite lidar com todo o arcabouço teórico implicado nas mudanças propostas.

Assim, uma reformulação desse ensino indiscutivelmente se defronta com diversos entraves, entre os quais a *formação docente* é, sem dúvida, o mais problemático. De fato, como apontam numerosas pesquisas, uma das questões mais importantes na problemática da renovação do ensino de LP é a formação dos professores, emperrada pela “própria organização da produção intelectual universitária e no forte legado disciplinar e conteudista com que operamos” (BRITTO, 2007, p. 60) e restringida pelas “condições objetivas do fazer escola e pelos modos de produção e reprodução da formação docente, também eles disciplinares” (BRITTO, 2007, p. 61).

Considerar a problemática da formação docente em LP remete a uma contextualização da atual situação de *precarização do trabalho docente*, que vem se degradando ao longo das últimas décadas, a partir, sobretudo, da chamada “democratização da educação brasileira” ocorrida nas décadas de 50 e 60 do século passado e sobre a qual já me referi acima (v. capítulo 2 desta dissertação). Conforme oportunamente observam alguns autores (SOARES, 2004; BAGNO,

²⁷ Ressalto que, opondo-se ao “paradigma de educação enciclopédica, disciplinar e informativa”, Britto (2007, p. 59) propõe “uma *educação transdisciplinar* organizada em *eixos temáticos* e vinculada aos *interesses comunitários locais*” (p. 60). Proposta revolucionária, pois que coloca ênfase na necessidade de o fazer educativo extrapolar os muros da escola e se espalhar entre a comunidade a que esta pertence.

2002; 2004; GUEDES, 2006; *et alii*), denominar de “democratização da educação brasileira” um processo unicamente de *ampliação quantitativa do acesso à educação escolar* põe em relevo a atitude ideológica que indica uma “involuntária autocrítica de uma elite dominante que se denuncia historicamente incapaz de educar o seu povo e cínica o suficiente para atribuir ao povo toda a responsabilidade pela própria falta de educação” (GUEDES, 2006, p. 12).

A partir desse período histórico – décadas de 50 e 60, incluindo, portanto, os anos mais cruentos da ditadura militar –, *pari passu* com o aumento quantitativo da oferta de vagas nas escolas públicas brasileiras, passou a ocorrer o fenômeno caracterizado por Guedes (2006, p. 19) como “massificação e desqualificação” (GUEDES, 2006, p. 19) da profissão docente. O resultado desse fato foi uma “crise de formação” docente (GUEDES, 2006, p. 19), que se configura, ao mesmo tempo, como uma “crise de identidade” (GUEDES, 2006, p. 19), dadas as cada vez mais precárias condições de trabalho a que vem sendo submetida essa categoria profissional.

Até meados do século XX, o perfil do professor se caracterizava por sua procedência social privilegiada e, por conseguinte, pelo reconhecimento do seu conhecimento, o que lhe conferia crédito e autonomia em seu desempenho profissional. No contexto de desvalorização do trabalho pedagógico que então se configurou, a partir da massificação do ensino escolar, o trabalho *docente* deixou de ser também um trabalho *decente*: foram-lhe tirados o reconhecimento, o crédito e a autonomia que lhe outorgavam a tarefa de decidir o que e como ensinar. Assim, “a nova tarefa desse professor – constituir o conteúdo de ensino – foi-lhe também sonegada em nossa tradição pedagógica” (GUEDES, 2006, p. 17).

Nessa conjuntura, caracterizada pelo desprestígio profissional consubstanciado nos baixos salários e na necessidade de assumir exaustivas jornadas de trabalho (frequentemente tríplexes), a profissão docente tem se deteriorado. A preparação criteriosa das aulas, com a necessária seleção dos conteúdos de sua disciplina, papel que, num passado recente, era legitimamente desempenhado pelo professor, foi substituída pelo uso do livro didático: sem tempo para preparar suas aulas, o docente passou a recorrer ao livro didático

como muleta, caracterizando-se como “capataz de livro didático” (GUEDES, 2006, p. 17).

Assim, vivenciando condições tão adversas de trabalho,

o professor, ainda cheio de turmas e alunos, continuou obrigado a administrar livro didático, a fazer prova de cruzinha, continuou sem tempo para aprender a trabalhar, para refletir sobre a sua prática, para experimentar, errar e acertar. Faltou, por causa disso, uma reflexão política a respeito da especificidade de seu papel como professor exatamente nesta sociedade e da *inserção política de seu objeto de ensino*. O comportamento de *educador* consistiu, então, na substituição do conhecimento que não tem, da reflexão política que não pôde fazer e da coerente organização pedagógica do conteúdo de sua aula, por um discurso a respeito das mazelas da sociedade (GUEDES, 2006, p. 25; grifos meus).

Diante de tudo isso, o profissional docente passou se caracterizar, na contemporaneidade, pela resistência a qualquer iniciativa de capacitação ou atualização. É ainda Guedes (2006, p. 18) quem nos ajuda a encontrar as razões históricas para a resistência dos professores ao novo, ao observar que,

Na história, encontramos algumas razões para o arcaico comportamento ainda hoje observável no professor, especialmente no que se refere a sua dificuldade de se livrar do velho – mesmo quando diz renegá-lo –, a sua facilidade para assimilar o novo ao velho e sua religiosa reverência ao livro, didático ou não. Nunca houve no Brasil nenhum esforço de qualificação de professores; pelo contrário, a regra de toda política educacional desde a submissão do professor aos minuciosos ditames da *Ratio Studiorum* até hoje tem sido o achatamento intelectual, acadêmico, profissional e salarial.

Levando-se em consideração que

Freqüentemente, pesquisadores são chamados para falar a professores, na esperança de que aqueles apresentem a estes um programa de ensino que funcione. Em certas circunstâncias, espera-se que tal programa [de mudanças no ensino da disciplina LP] funcione sem qualquer outra mudança na escola e nos professores (POSSENTI, 1996, p. 16),

é necessário enfatizar que tal transformação não depende unicamente de propostas salvadoras e revolucionárias adstritas exclusivamente aos conteúdos da disciplina. Implica, isso sim, mudanças estruturais no modo de conceber e praticar o ensino, num movimento que envolva o universo escolar como um todo: significa repensar a própria escola.

A construção de uma nova escola, porém, ainda continua utópica no contexto do capital, que, conforme nos lembra Meszáros (2005, p. 27), “é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível” e, portanto, “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Por isso, as alternativas que nos restam se restringem a reformas compensatórias e mudanças mais ou menos superficiais. Afinal, como diz ainda Mészáros (2005, p. 26),

Não surpreende [...] que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de produção metabólica.

No que diz respeito aos conteúdos, trata-se de uma soma de pressupostos pedagógicos (sobretudo no que concerne às teorias da aprendizagem e da aquisição da linguagem) e conhecimentos representados pelos avanços dos estudos linguísticos, em seus diversos ramos e disciplinas, especialmente a *Linguística Textual*, a *Teoria dos Gêneros Discursivos e Textuais* e a *Sociolinguística*.

Encarando-se a pergunta de “como implementar tais mudanças?”, é forçoso reconhecer, como assevera Rangel (2005, p. 15), que, por um lado,

o conhecimento paulatinamente construído pelas ciências da aprendizagem a respeito do que é aprender propiciou um amplo e variado questionamento das concepções e práticas até então estabelecidas. Por que não fazer das situações de ensino um momento de interação planejada, se já sabemos que é preciso interagir com o objeto de conhecimento e com outros parceiros, para aprender? [...] Por que insistir em práticas de ensino que, por mais bem intencionadas que sejam, andam na *contramão da aprendizagem?* (grifos no original).

Através dos estudos da linguagem, diversas contribuições têm repercutido sobre o ensino de LM, possibilitando mudanças de uma perspectiva *estruturalista*, em que a língua é entendida como um mero conjunto de formas linguísticas desvinculadas de intenções pragmáticas e funcionais adequadas às interações comunicativas, para uma nova atitude, na qual a língua é entendida como *processo enunciativo* e *dialógico*, ou seja, em termos de *discurso*

(implicando, por conseguinte, uma visão de *língua, sujeito, contexto* e até de *história*), considerando o uso pragmático e a interação comunicativa.

Assim, evidentemente, essa visão *interacionista, enunciativa* ou *dialógica* da linguagem engendra novas concepções de:

- *língua* – não mais entendida, conforme apontei acima, como um conjunto de estruturas formais e regras gramaticais estritas;
- *sujeito* – que, de *indivíduo assujeitado*, passa a ser entendido como partícipe essencialmente ativo, consciente e competente na construção de sua fala ou discurso, adequando-o ao evento comunicativo em que se encontre envolvido;
- e de *texto* – compreendido como *tessitura*, ou seja, teia de relações entre elementos linguísticos e extralinguísticos e, ao mesmo tempo, como *unidade legítima de análise linguística*.

Ainda nas palavras de Rangel (2005, p. 16),

Ao pensar a linguagem e a língua em termos de *discurso*, as ciências da linguagem – e a lingüística, em particular – ampliaram significativamente o conhecimento disponível sobre os processos lingüísticos de construção e reconstrução de sentidos. O que nos permitiu enxergar a escrita e a leitura como *processos* nada evidentes, nos quais os parceiros do discurso, diante de uma situação específica e mobilizando os recursos propiciados pela língua, interagem por meio de *textos*, produzindo a cada passo efeitos de sentido particulares. Nesse processo, desenvolvem estratégias e mecanismos de elaboração e de entendimento de textos, assim como de relação, quer entre si, quer de si para si; de tal forma que ler ou escrever devem ser vistos também como formas de viver, de conviver e mesmo de ser (grifos no original).

Ora, o ensino da *língua* tem se fundamentado na – e mesmo se confundido com a – *gramática normativa*, a qual vem ocupando uma posição central nas salas de aula de LP ao longo de muitas décadas. Mesmo na década de 70 do século XX, quando essa disciplina escolar passou a se pautar na Teoria da Comunicação (como vimos antes, no capítulo 2), a gramática não deixou de ser o fundamento principal do ensino dessa disciplina.

Esse fato histórico denuncia a crença, ainda corrente, de que só se pode desenvolver a competência linguística através do conhecimento puro e simples das regras estabelecidas pela gramática normativa. O que as pesquisas sobre competência linguística e textual vêm demonstrando é que o caminho para uma

proficiência significativa nessa área só pode advir de um ensino calcado no *texto*, trabalhado nos aspectos da *leitura* (recepção compreensiva de textos) e da *escrita* (produção textual), visando conduzir o aluno tanto a uma intimidade com os mecanismos da *textualidade* quanto a uma familiaridade com os diferentes gêneros textuais, sem prejuízo da abordagem sistemática do *fenômeno variacionista*.

Tradicionalmente, a disciplina escolar LP acumulou, lado a lado:

- o ensino da *gramática normativa*, fundado na gramática normativa (metalinguagem gramatical) apartada dos usos reais e contextualizados da língua, confundindo ensino de gramática com ensino de língua e vice-versa;
- práticas de *leitura* (geralmente de textos literários fragmentados, sem levar em conta a diversidade de gêneros textuais) realizadas com a finalidade de “interpretações” relativas apenas ao *co-texto*, desconsiderando o *aspecto contextual*²⁸;
- o estudo da *literatura*, tratada muito mais sob o viés da *historiografia literária*, priorizando períodos, escolas, autores e datas;
- e *práticas de escrita* nos moldes da *redação escolar*, gênero artificial que não encontra correspondência fora do ambiente escolar.

Como a língua, nos meandros desse modelo de ensino gramaticista, ainda é entendida por uma concepção estrutural (isto é, como uma soma de formas linguísticas regidas por regras gramaticais estritas e impositivas), ignora-se solenemente o caráter interacionista do ato comunicativo, a variação constitutiva de toda língua em uso e a pluralidade de textos e discursos que

²⁸ Para designar os elementos de caráter estritamente linguístico – as estruturas – presentes num texto dado, alguns linguistas propõem a adoção do termo *cotexto*, que se refere aos elementos propriamente linguísticos, intratextuais, em contraposição ao *contexto*, representado pelos elementos extralinguísticos que interferem na constituição dos sentidos veiculados pelo texto. Para Crystal (2000, p. 71), *cotexto* é o “Termo usado por alguns lingüistas britânicos em uma tentativa de solucionar a ambigüidade da palavra *contexto*, que pode fazer referência a ambientes tanto lingüísticos quanto situacionais. Preferem reservar ‘co-texto’ para os ambientes lingüísticos e ‘contexto’ para os ambientes situacionais”. Sabe-se que hoje o termo é de uso corrente nos estudos linguísticos, especialmente da Linguística Textual.

circulam através dos inúmeros eventos comunicativos que constituem a vida em sociedade.

Para se prover uma educação linguística que objetive levar os educandos ao domínio da diversidade linguística, discursiva e textual presente na sociedade e, portanto, à sua inclusão social, é indispensável propiciar-lhes um contato constante e consistente com as diferentes variedades linguísticas, explicitando os mecanismos que regem a deriva linguística e incentivando a pesquisa linguística na sala de aula.

Fomentar uma atitude inquisitiva e investigativa diante dos fenômenos da língua é o que têm proposto diversos autores: Antunes (2003; 2007) e Marcuschi (2008), na perspectiva da *textualidade* e dos *gêneros textuais*; Bagno (2004b; 2007) e Bortoni-Ricardo (2004; 2008), sob o viés da *variação linguística*; além de vários outros. O que não falta, portanto, são alternativas para o trabalho dos novos conteúdos em LP. Não se pode negligenciar, porém, que

Cabe à escola levar os alunos a se apoderar *também* das regras linguísticas que gozam de prestígio, a enriquecer o seu repertório linguístico, de modo a permitir a eles o acesso pleno à maior gama possível de recursos para que possam adquirir uma *competência linguística* cada vez mais ampla e diversificada – sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade linguística, adquirida nas relações sociais dentro de sua comunidade (BAGNO, in BORTONI-RICARDO, 2004, p. 9; grifos no original).

Como professor de LP, costumo ouvir de pessoas de diferentes níveis socioculturais e intelectuais afirmações de que a língua estaria se deteriorando, que já não se ensina português como antigamente, entre outros comentários que denunciam uma visão preconceituosa e limitada da língua e de seu ensino. Como se verá adiante, a história da disciplina no Brasil revela que a acessibilização do ensino público a grandes parcelas da população antes alijadas desse bem social, ocorrida entre as décadas de 50 e 60 do século XX, colocou em pauta a diversidade linguística, especialmente a partir da entrada, nos debates sobre o ensino, da Linguística e principalmente da Sociolinguística. Em decorrência disso,

[...] a partir dos anos 1970, surgiram novas problematizações e propostas do ensino de língua portuguesa, caracterizadas por:

- Denúncia do ensino da língua centrado na apresentação de conteúdos gramaticais e no modelo linguístico do certo e errado;

- Restrição ao ensino de redação escolar descontextualizado e preso a modelos e técnicas de escrita;
- Distinção entre ensino de literatura e de história da literatura, com privilégio do primeiro.

Disto decorria que o ensino de língua deveria:

- *Partir do texto*, consubstanciado em práticas de leitura, práticas de escrita, práticas de análise linguística;
- *Explorar a leitura* comprometida e significativa, com forte ênfase na literatura;
- *Elaborar novos modelos de ensino e de avaliação de redação*, desenvolvimento a partir de temas, valorizando-se a subjetividade e a criatividade, em detrimento de reprodução de fórmulas prontas e textos chavões (BRITTO, 2007, p. 53-54).

As propostas acima referidas por Britto foram consequência da intensa participação dos linguistas na discussão acerca do ensino de LM, iniciada na década de 70 e intensificada a partir da década de 80 do século XX, período de redemocratização do país. Iniciava-se, assim, um processo de crítica não apenas à centralidade da gramática no ensino de LP, mas também – e sobretudo – à própria gramática normativa em si, por ser “acientífica”, “inconsistente”, “incoerente” (PERINI, 2004) e, de modo geral, por se apoiar “em dois pilares que foram reduzidos a pó pela ciência moderna [...]: o poder e a autoridade” (BAGNO, 2008, p. 19).

Decorridas mais de quatro décadas de discussão, não se pode afirmar que o ensino escolar de LP tenha implementado todas aquelas propostas acima enumeradas por Britto (2007), mas também, em contrapartida, não é legítimo asseverar que não tenham sido auferidos ganhos. A introdução e incorporação, pelo discurso pedagógico, das temáticas relacionadas ao *letramento* produziram efeitos positivos na perspectiva em que se passou a trabalhar a *leitura* e a *produção textual*: “[...] a tomada de consciência de que o ensino da leitura e da escrita é função da escola implicou assumir que aprender a escrever e a ler implicava inserir-se na cultura escrita e nos conhecimentos a ela associados” (BRITTO, 2007, p. 54). No entanto, é igualmente inegável que

tem prevalecido, de forma mais ou menos explícita, a perspectiva de que a função da educação lingüística é o ensino da chamada *língua-padrão*, ainda que efetivamente não haja um reconhecimento claro do que isso venha a ser, confundindo-se ora com o que chamei de norma canônica ora com os padrões de escrita pública, tal qual se manifesta em publicações de ampla

circulação, ora ainda ao também confuso conceito de *norma culta* (Id., p. 55; grifos no original).

Para além das críticas ao ensino gramaticista, a Linguística, sobretudo os estudos da *Linguística Textual*, da *Teoria dos Gêneros Discursivos e Textuais* e da *Sociolinguística*, passou, desde a década de 1980, a denunciar a exclusão das temáticas dos *recursos e mecanismos textuais* (coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, progressão, referenciação, etc.), da *diversidade textual e discursiva*, da *língua falada* (em contraposição à exclusividade conferida à língua escrita no ensino escolar de LM) e, de modo mais geral, da *variação sociolinguística* e seus processos.

Esses três domínios teóricos, entre outros, revelam a multiplicidade, a diversidade e o dinamismo de toda língua viva, que inexoravelmente se constitui de variedades com pesos e prestígios sociais diferenciados. Com isso, cai por terra o *mito da língua abstrata, homogênea e estática*, revelando o preconceito sustentado pelo ensino de uma modalidade única da língua tida como a *certa*.

É inegável que a gramática foi, na cultura ocidental, o primeiro instrumento de reflexão sistemática sobre a linguagem humana e inegavelmente “deu enorme contribuição à investigação dos fenômenos linguísticos” (BAGNO, 2008, p. 22). Trata-se de um saber que se constituiu na Grécia Antiga e que, conforme revela sua história, atravessou os séculos quase sem nenhuma alteração em suas bases epistemológicas (BAGNO, 2008). Assim, ao longo dos séculos, a *gramática normativa* foi se constituindo em “uma *doutrina*, composta de *dogmas a serem aceitos como verdades incontestáveis* e não de *leis empiricamente testáveis, sujeitas a comprovação ou a refutação*” (Id. *ibid.*; grifos no original).

Como tentativa de descrição de uma modalidade única de uma língua dada – a chamada *variedade culta* –, os gramáticos normativos instituem uma *norma-padrão*, que não corresponde a uma variedade linguística concreta, ou seja, não descreve uma língua tal como ela de fato é (ver nota de rodapé nº 11). Em vez disso, constitui apenas uma idealização do que a língua deveria ser, apresentando-se, pois, como “um construto idealizado [...], uma codificação taxonômica de formas assumidas como um modelo linguístico ideal” (FARACO, 2007, p. 34).

Em contrapartida à impositiva norma-padrão brasileira, já são bem numerosas, no país, as pesquisas que evidenciam os muitos equívocos epistemológicos da gramática normativa do português falado e escrito no Brasil (doravante PB) e a sua divergência em relação às variedades linguísticas ditas cultas. Tais investigações científicas desmentem muitas das prescrições da norma-padrão e revelam a grande diversidade de falares que se abrigam sob o rótulo da *norma culta*. Exemplo singular desse tipo de pesquisa é o Projeto Norma Urbana Culta (NURC), realizado desde a década de 1970 por uma numerosa equipe de pesquisadores de várias universidades brasileiras, nas cidades de Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, resultando num amplo *corpus* de dados empíricos sobre a língua falada culta, o qual tem servido para muitas investigações linguísticas.

Como contraponto à visão normativo-prescritiva, o surgimento da *Sociolinguística*, na década de 60 do século XX, possibilitou uma nova compreensão das relações entre *língua* e *sociedade*, revelando que toda língua varia, ou seja, é constituída por um conglomerado de *variedades linguísticas* com pesos ou prestígios sociais distintos, em consonância, entre outros fatores, com o *status* social do falante e as circunstâncias de uso da língua. Assim, a *Sociolinguística* evidencia a inegável relação entre língua e sociedade, ao demonstrar que as diferenças sociais se refletem no maior ou menor prestígio conferido às diferentes variedades linguísticas, em consonância com a classe social de seus usuários. Isso mostra que, em geral, a variedade linguística usada majoritariamente pelas classes hegemônicas é a que adquire maior prestígio, alçando-se à condição de 'padrão' linguístico e passando a ser descrita (pelo menos de forma idealizada) pela gramática normativa (GNERRE, 1999; BAGNO, 2003; FARACO, 2008; BORTONI-RICARDO, 2005).

Diante dessa constatação científica, a aplicação da gramática como o centro do ensino de LM se mostra equivocada, ineficiente e autoritária, servindo "de instrumento de violência simbólica e exclusão sociocultural" (FARACO, 2007, p. 35), uma vez que preconiza uma homogeneidade que em nada corresponde à realidade de qualquer língua viva e em uso, sempre marcada pela diversidade e pela mutabilidade.

Ora, os gramáticos de linha tradicional, em sua maioria, reproduzem uma norma-padrão elaborada ainda no século XIX, quando as elites brasileiras, sobretudo intelectuais, se esmeravam por instaurar “seu projeto de construir um país branco e europeizado” (FARACO, 2007, p. 34). Ignoram, portanto, a dinamicidade e a diversidade da língua, que inexoravelmente varia no tempo e no espaço, em consonância com fatores culturais, socioeconômicos e pragmáticos que envolvem o seu uso concreto, conforme demonstram os pressupostos de diversas disciplinas e correntes linguísticas.

Contrapondo-se à gramática normativa ou, antes, embasando a crítica ao seu ensino, as diferentes teorias linguísticas têm inspirado e influenciado professores e autores de livros didáticos de LP. Através de seus diferentes ramos ou disciplinas, a Linguística contemporânea tem empreendido profundas reflexões sobre a linguagem, proporcionando também uma compreensão mais precisa e aprofundada de suas relações com o ensino. Graças à sua intervenção, muito se tem avançado no sentido da transformação do ensino de LM e igualmente dos livros didáticos de LP.

De modo geral, no Brasil, o livro didático adquire proeminência em meados do século XX, num contexto de massificação da educação escolar, em que as políticas educacionais brasileiras, em razão das pressões populares, passam a acessibilizar a educação formal às grandes massas antes excluídas desse bem social. Uma das consequências mais óbvias desse fato histórico foi a precarização da profissão docente: o enorme aumento da demanda por vagas nas escolas públicas implicou a necessidade de contratação de grande número de professores, muitos dos quais sem a qualificação requerida para o exercício da profissão.

Esse processo de precarização do trabalho docente originou também a necessidade de elaboração de livros didáticos que servissem de apoio para as atividades de sala de aula. O livro didático, na verdade, acabou se constituindo numa espécie de muleta para os professores, que, em vista dos baixos salários e das altas cargas horárias a que passaram a ser submetidos, secundarizaram a preparação de suas aulas, buscando no livro didático o apoio necessário para realizar o seu trabalho.

Considerando-se a magnitude da transformação pretendida para o ensino de LM na Educação Básica, observa-se que há ainda muito que se fazer para traduzir os pressupostos da Linguística e de outros campos de reflexão sobre a linguagem numa genuína *educação linguística*. Um importante passo nessa direção já foi dado com a publicação, em 1996 e 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, respectivamente. Esses documentos oficiais introduzem uma nova visão de língua e seu ensino, pautada no *interacionismo* dos eventos comunicativos, enfatizando

a necessidade de incentivar, na escola, a discussão da variação lingüística e da heterogeneidade conflituosa dos usos da língua; a exploração da multiplicidade dos gêneros textuais-discursivos; a reflexão sistemática sobre a língua falada; a substituição do ensino gramatiquero por atividades de reflexão lingüística baseada na pesquisa da língua viva, falada e escrita, etc. (BAGNO, 2004, p. 197).

A questão do ensino de LP na escola não poderia ficar indiferente aos estudos configurados pela chamada *Linguística Textual* (ou *Linguística do Texto*), cujo escopo é estudar os processos e mecanismos pelos quais um agrupamento de frases passa a produzir efeitos de sentido, deixando de ser apenas um conglomerado de sentenças para se configurar como um texto real. É necessário enfatizar que a Linguística Textual surge como reação às análises linguísticas exclusivamente intrafrásticas (isto é, restrita aos limites da frase), empreendidas tanto pela gramática normativa quanto pela Linguística. Tais análises, ocupando-se dos níveis tradicionais de articulação linguística (fonológico, morfológico, sintático e mesmo semântico), desconsideram as relações interfrásticas que constituem a essência do texto, unidade fundamental, real e concreta de atualização linguística.

A partir do que se pode chamar de Linguística da Enunciação, os estudos linguísticos passam a se voltar não mais exclusivamente para unidades linguísticas isoladas, indo dos sons ou fonemas até o limite das frases ou sentenças. Em vez disso, passa a se ocupar do próprio fazer linguístico, ou seja, do *processo enunciativo*, em vez do *enunciado* em si. Com isso, passa a adquirir uma importância maior a noção de *discurso*, entendido como a atualização (manifestação através do ato) da língua, manifesta através de textos reais. Entra em pauta, então, a ***Teoria dos Gêneros Discursivos e Textuais***, cuja figura

central, o filósofo russo Mikhail Bakhtin, propôs a consideração da língua em seu uso concreto, que se realiza através de textos vazados em diferentes gêneros e circulantes nas diferentes esferas de atuação humana na sociedade (FLORES; TEIXEIRA, 2008).

Já não resta dúvida de que o ensino de LP precisa e deve ser transformado. Soares (2008, p. 7), inclusive, em uníssono com outros autores, chega a identificar um “momento de mudança de paradigma que atualmente domina o ensino de português em nosso país”, enquanto Rangel (2005, p. 14) aponta uma “mudança de paradigma” que é “fruto legítimo, ainda que tardio, da ‘virada pragmática’²⁹ no ensino de língua materna”. Nem todos, entretanto, são tão otimistas em relação a essa mudança, uma vez que muitos autores visualizam uma duradoura “crise do ensino de língua” (GUEDES, 2006; BRITTO, 2007). A esse respeito, são pertinentes as palavras da própria Gregolin (2007, p. 53):

[...] a relação entre as teorias e o “ensino de língua” é um tema que tem sido bastante discutido, no Brasil, a partir dos anos 1980, o que coincidiu com a abertura política e com as mudanças sociais e teóricas provocadas pela história de nosso país. No entanto, apesar dessas quase três décadas de discussão, ainda temos que falar em *crise do ensino de língua*. [...] Minha fala pretende afirmar que essa *interminável crise* é, ao contrário do que possa parecer, muito boa, que ela trouxe muitos ganhos para os envolvidos no ensino de língua; que ela permite a discussão das relações entre a história do nosso país, os avanços teóricos do campo da lingüística e as mudanças na concepção de língua e ensino que convulsionaram a nossa escola (grifos no original).

²⁹ *Virada pragmática* – Rangel (2005, p. 14), em esclarecedora nota de rodapé sobre o termo, é quem nos leciona: “Esta expressão foi utilizada, inicialmente, para caracterizar uma ruptura epistemológica no campo da filosofia da linguagem. Essa virada qualificou-se como ‘pragmática’ porque fez do uso da linguagem o objeto privilegiado da reflexão do filósofo, em lugar da *representação* ou do signo, no sentido clássico desses termos”. Mais adiante, no próprio corpo do texto, o autor vaticina: “[...] podemos caracterizar essa virada como uma brusca mudança na concepção do que seja ‘ensinar língua materna’, determinada por um conjunto articulado de orientações teóricas e/ou metodológicas surgidas nas concepções tanto de ensino quanto de linguagem que compõem esta área acadêmica” (RANGEL, 2005, p. 14). Mais elementos sobre a noção de *virada pragmática* ou *guinada pragmática* podem ser encontradas em Marcuschi (2008), que esclarece que essa mudança radical da perspectiva dominante na Linguística se deveu, em grande parte, a Ludwig Wittgenstein, com sua obra *Investigações filosóficas*, e a John Austin, com seu texto *Quando dizer é fazer*. “Nessa perspectiva [pragmática]” – esclarece Marcuschi – “analisam-se muito mais usos e funcionamentos da língua em situações concretas sem dedicação à análise formal. É a passagem da análise do forma para a função sociocomunicativa e o enquadre sociocognitivo” (MARCUSCHI, 2008, p. 37).

De fato, muitos passos foram dados no sentido de transformar o modelo de ensino de LM no país, entre os quais algumas importantes iniciativas governamentais (nas esferas federal, estaduais e, em alguns casos, municipais), como a publicação de parâmetros e diretrizes norteadores do ensino em geral e do ensino da língua em particular. Porém, não obstante as recomendações oficiais de que se transforme o modelo de ensino de LP, levando os educandos a dominarem a diversidade linguística (tanto no que concerne à variação sociolinguística quanto no que diz respeito à pluralidade textual e discursiva), a realidade concreta das salas de aula dessa disciplina no país a fora, a julgar por grande número de pesquisas que vêm sendo realizadas, ainda deixa a desejar, nesse sentido.

Parece bastante evidente que a *formação docente inicial e continuada*, assim como a *indústria editorial de livros didáticos*, são aspectos que se colocam na raiz dessa problemática. O primeiro desses aspectos evidencia de forma incontestável, como deixei entrever acima, a urgência de uma reformulação radical nos currículos dos cursos de Letras nas universidades brasileiras. Exige, também, por outro lado, uma transformação radical do perfil do profissional docente, a partir de mudanças de atitude diante das mazelas em que se encontra mergulhada a educação escolar no Brasil.

Enquanto isso, o segundo aspecto – a *indústria do livro didático* – mostra que, se são visíveis os esforços desse mercado editorial para acompanhar as sugestões e determinações oficiais para o ensino de LM, é não menos patente que as transformações pretendidas ainda se apresentam de forma caricata e inconsistente, restringindo-se, na maioria das vezes, à repetição da terminologia consagrada no âmbito das temáticas preconizadas pelos documentos oficiais (PCN, diretrizes, etc.), tais como *discurso*, *gêneros textuais e discursivos*, *variação*, *variedade*, *variante* e *variável linguística*, sem uma adequada explanação desses conceitos teóricos e sua aplicação prática no cotidiano do ensino-aprendizagem da língua (a respeito da crítica ao livro didático de LP, ver BAGNO, 2007).

No que diz respeito à formação de professores, deparamos, como demonstrei anteriormente, com o impasse entre uma formação muitas vezes

anacrônica, insuficiente para dar conta dos avanços dos estudos da linguagem e de sua aplicação no ensino, e a precarização sistemática da carreira docente, sobretudo na Educação Básica. Decorre daí que é incoerente e mesmo impossível reivindicar transformações consistentes para o ensino de LP sem que essas transformações sejam acompanhadas por condições adequadas de trabalho, políticas salariais condignas para a categoria e, sobretudo, programas bem elaborados de formação, tanto inicial quanto continuada.

Diante dessa realidade, proponho e exponho aqui uma pesquisa sobre a situação atual do ensino de LP, no que concerne aos reflexos da referida “mudança de paradigma” no livro didático de língua portuguesa (doravante LDLP), na trilha das seguintes perguntas norteadoras: como e até que ponto essa mudança paradigmática do ensino de LP está se refletindo nos livros didáticos de LP? Como os novos livros didáticos de LP apresentam as temáticas ligadas à *textualidade*, à *diversidade discursivo-textual* e à *variação linguística*?

Ao evidenciar a interveniência de fatores extralinguísticos (situação sociocultural dos falantes, tipo de evento comunicativo, situação contextual, etc.) sobre as estruturas linguísticas, as ciências da linguagem, particularmente a *Sociolinguística*, têm mostrado claramente a inadequação de ensinar a língua em seu aspecto exclusivamente estrutural, formal, isto é, fechada em si mesma, idealizada, tal como colocada pela gramática normativa / prescritiva, desconsiderando a sua dimensão social, histórica, política e ideológica. Afinal, em consonância com os atuais estudos da linguagem, não se pode esquecer que, como assevera Mendonça (2006, p. 36), “O linguístico [...] é ideológico em todas as suas manifestações: não existe palavra sem valor ideológico. Nesse sentido, a língua está sempre afetada pelo que lhe é exterior, este sendo constitutivo dela”.

Se já é praticamente unânime o reconhecimento da necessidade de transformação e mesmo da existência de mudanças em curso no ensino de LP, é também inquestionável que ainda há muitas questões por resolver. De fato, apesar dos inegáveis avanços já auferidos, ainda são muitos os aspectos a trabalhar, o que demanda a continuação dos debates e especialmente dos esforços para constituir uma *pedagogia linguística* em consonância com os pressupostos das ciências da linguagem.

A publicação dos Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1999), assim como de outros documentos oficiais norteadores do ensino nas diferentes redes (Referenciais Curriculares, Diretrizes, etc.), já representa avanço significativo. É fundamental, no entanto, que tais documentos sejam estudados e exaustivamente discutidos, com vistas à sua efetiva implementação no ensino.

Faraco (2007, p. 40) afirma que “a intervenção dos linguistas nos debates sobre o ensino de português tem trazido contribuições pedagógicas interessantes”. Segundo esse autor, já se fez progresso em várias áreas. Por exemplo, já “avancamos razoavelmente na construção de uma pedagogia da leitura” (Id., p. 41). Porém, o mesmo ainda não se pode dizer da questão diversidade linguística, historicamente banida das salas de aulas de LM, num movimento sutil de silenciamento de vozes que tem perdurado ao longo de toda a história de nosso país, como procurarei aqui evidenciar.

Estamos igualmente distantes de resolver o problema da *produção textual*, que ainda continua centrada num gênero artificial e desconexo que é a *redação escolar*. Não obstante as recomendações dos PCNEM de que o ensino de Lm seja centrado no texto e em sua ampla diversidade tipológica, essa prática de escrita descontextualizada continua desconsiderando a diversidade de gêneros e tipos textuais e discursivos que circulam na sociedade, como revela a *Teoria dos Gêneros Textuais e Discursivos*.

Trata-se, portanto, de (re)definir objetivos, conteúdos e métodos, buscando situar a língua, no âmbito do ensino, em sua historicidade e sua pluralidade, considerando a situação social, política e cultural dos usos linguísticos – uma genuína “pedagogia da variação linguística” (FARACO, 2007; BAGNO, 2007). Configura-se, assim, uma problemática cuja discussão tem sido bastante acirrada, mas que tem provocado “mudanças no ensino de língua portuguesa determinadas pelos avanços da linguística” (GREGOLIN, 2007, p. 51), apesar dos problemas e impasses ainda por resolver.

Essas e outras questões são importantes para a caracterização do problema do ensino de LP e do LDLP e principalmente para a construção de possíveis soluções, o que se coloca para além dos modestos propósitos desta dissertação. A julgar pela bibliografia disponível sobre o assunto, muitas dessas

questões continuam em aberto, ou seja, ainda há muito que se fazer para se chegar à mudança desejada, de modo que “temos ainda o desafio de detalhar e consolidar uma pedagogia que organize práticas de ensino” orientadas para uma verdadeira educação linguística (FARACO, 2007, p. 31).

A transformação do ensino de LP se reveste, evidentemente, de um caráter linguístico, uma vez que envolve conceitos relacionados à língua e à linguagem. Mas é também um problema pedagógico, pois inclui aspectos como a (re)definição de conteúdos, objetivos e métodos do ensino dessa disciplina, bem como a formação docente (tanto inicial quanto continuada), incluindo-se aí as (possivelmente) necessárias alterações nas grades curriculares dos nossos cursos de Letras, de modo que é conveniente lembrar, a esse respeito, as palavras de Faraco (2007, p. 23):

Talvez, se voltássemos a pensar o ensino de português como uma área de convergência pedagógica de muitos parceiros (e não monopólio dos linguistas), pudéssemos trazer nova vida aos debates e novas perspectivas para o ensino de português no Brasil.

Extrapolando as dimensões linguística e pedagógica, a questão do ensino de LP – e, com ela, a do LDLP – também se reveste de um caráter político-ideológico, uma vez que o problema linguístico é essencialmente uma questão de poder, apontando, por conseguinte, para uma opção política por um tipo específico de educação. Essa escolha será ou por uma educação voltada para a mera reprodução ideológica e das relações de poder hegemônicas na sociedade – o que a instituição escolar, desde a sua origem, já realiza com grande eficiência (BOURDIEU; PASSERON, 2008) –, ou por uma educação eminentemente libertadora, que é também uma educação linguística, uma vez que o linguístico institui o social e, por conseguinte, o político e o ideológico (GNERRE, 1998; BAKHTIN, 2006).

Esse aspecto evoca as sábias palavras de Paulo Freire (2004, p. 27), quando nos adverte de que

Tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais é a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a

educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder.

Trata-se então de reconhecer, na problemática do ensino de LM, o caráter eminentemente político e social da interação comunicativa e a ligação entre variação linguística e prestígio social, assim como suas implicações para o ensino. Nesse sentido, a *Sociolinguística* revela que o modo de falar tem estreita relação com o lugar social do falante e, portanto, constitui parâmetro para aferir seu maior ou menor prestígio na escala social. Esse aspecto não pode ser relegado pela instituição escolar, que tem se fechado historicamente à pluralidade, inclusive linguística, ao ignorar ou menosprezar o *capital cultural e linguístico* aportado pelos alunos à sala de aula.

Ao impor uma variedade linguística idealizada (a *norma-padrão*) como única correta, como critério para avaliar o desempenho escolar dos alunos, tanto em LP quanto nas demais disciplinas, e ainda como parâmetro de aferição do *status* social do falante, a escola reforça o mote para a discriminação e o preconceito contra as falas socialmente estigmatizadas e, por conseguinte, para os indivíduos que delas fazem uso.

É também desse modo que a instituição escolar, pautada numa *cultura do erro*, tem servido para a disseminação da segregação social das classes sociais desprivilegiadas, constituindo-se como locus de violência simbólica e exclusão social (FARACO, 2007). A esse respeito, são oportunas as palavras de Magda Soares (2008, p. 6) acerca do caráter excludente da escola brasileira, sobretudo da rede pública:

Nossa escola tem se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las. Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar.

Diante da questão da modalidade linguística ensinada e mesmo imposta pela escola, insere-se o problema de qual língua ou qual variedade linguística a

escola deve ensinar: se apenas a *norma-padrão*, tal como descrita pela gramática normativa, ou se a diversidade de falares que constituem a língua portuguesa efetivamente usada no Brasil, numa perspectiva variacionista e polifônica (no sentido bakhtiniano de polifonia e diversidade de gêneros discursivos e textuais). Um dos argumentos a favor do ensino gramatical é o de que a escola tem o dever de ensinar a *língua padrão* descrita – ou melhor, idealizada – pela gramática normativa, em razão de seu caráter de *universalidade* (seria a modalidade *universalmente* compreendida por todos os falantes de uma comunidade linguística dada, o que é questionável sob vários ângulos). Além disso, argumenta-se ainda, a língua padrão é a modalidade linguística socialmente mais prestigiosa, que favoreceria a ascensão social do indivíduo. No entanto, como afirma Gnerre (1998, p. 28),

Se as pessoas podem ser discriminadas de forma explícita (e não encoberta) com base nas capacidades lingüísticas medidas no metro da gramática normativa e da língua padrão, *poderia parecer* que a difusão da educação em geral e do conhecimento da variedade linguística de maior prestígio em particular é um projeto altamente democrático, que visa a reduzir a distância entre os grupos sociais, contribuindo para uma sociedade de “oportunidades iguais para todos” (grifo meu).

No entanto, ao contrário disso, o que se verifica é que, ao impor uma língua artificial, idealizada e abstrata – a *norma-padrão*, materializada na gramática prescritiva –, o ensino gramaticista de LM jamais poderá atingir esse objetivo igualitário, uma vez que a variedade linguística predominantemente ensinada na escola e tida como prestigiosa é mera idealização, criação idiossincrásica de alguns intelectuais, distante dos falares e da escrita efetivamente praticados no cotidiano da língua no Brasil.

Por outro lado, a gramática normativa, centrada exclusivamente no aspecto estrutural da língua e fundamentada no mito (há muito ultrapassado) da homogeneidade linguística, ignora a pluridimensionalidade e a historicidade da linguagem humana. Ao repassar a *norma-padrão* como modelo a ser fielmente seguido (por ser o único aceito como *certo*), a escola escamoteia a rica heterogeneidade constitutiva das línguas naturais, negando a pluralidade dialetal da língua majoritariamente falada e escrita no Brasil. Desse modo, o ensino de LP tem servido historicamente para a disseminação do preconceito linguístico

(BAGNO, 2001) e para a manutenção do quadro de exclusão política e social que tem historicamente caracterizado a sociedade brasileira.

Em termos mais especificamente pedagógicos, portanto, tanto conteúdos (o que se ensina) quanto metodologias (como se ensina) da disciplina LP precisam ser repensados. Em geral, verifica-se, na realidade das salas de aula de LP, assim como nos respectivos livros didáticos, a conjugação, em doses variadas, de gramática (normativa), leitura / literatura e produção textual, configurando um trabalho que muitas vezes se prende ao aspecto meramente estrutural da língua, dissociado de sócio-historicidade, perdendo de vista o objetivo a ser alcançado: propiciar o desenvolvimento da competência linguística do alunado, que é, na verdade o objetivo supremo da *educação linguística* preconizada pelos modernos estudos da linguagem. Afinal, como afirma Bechara (1985, p. 14), ele próprio um gramático,

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 linguística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens.

O caráter sócio-interacionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de *verificação do saber linguístico*. Uma educação linguística assim voltada para o *poliglotismo funcional* (BECHARA, 1985) em língua materna somente poderá aflorar num contexto de letramento intensivo, em que o educando seja proposital e propositadamente exposto à diversidade de discursos e textos circulantes na sociedade grafocêntrica. Somente assim poderá se apropriar da heterogeneidade linguística, tornando-se consciente não apenas do fenômeno da mutabilidade histórica e social de toda e qualquer língua em uso, mas também da diversidade discursiva e textual que perpassa as várias instâncias sociais em que se dão os eventos comunicativos. Igualmente assim, terá acesso ao uso proficiente dos recursos indispensáveis à construção de seu próprio discurso / texto, em consonância, ao mesmo tempo, com suas idiossincrasias e com as usualidades socialmente construídas para os diversos usos da língua.

Nesse aspecto, a *Teoria dos Gêneros Discursivos e Textuais* põe em destaque o *discurso* e o *texto* como unidades concretas de uso da língua, as quais ocorrem historicamente, em oposição à visão estruturalista da língua como um conjunto de formas abstratas e desvinculadas da historicidade de seu uso real.

Diante da (problemática) inserção dos pressupostos provenientes principalmente dessas três correntes de estudos linguísticos – a *Teoria dos Gêneros Discursivos e Textuais*, a *Linguística Textual* e a *Sociolinguística*, colocada nos termos acima expostos e como resultado de inquietações e buscas ao longo de quase três décadas de atividade como professor de LP, senti-me provocado a discorrer, no presente trabalho dissertativo, sobre o ensino de LP, seus avanços e retrocessos, tal como refletidos nos LDLP. Pretendo desvelar, com esta pesquisa, o alcance das transformações preconizadas ou inspiradas pela teoria linguística (nas três disciplinas acima mencionadas) e o seu impacto num livro didático da referida disciplina, buscando vislumbrar o que ainda se faz necessário para efetivamente transformar o ensino de LP numa oportunidade de ampliação do capital linguístico dos alunos e, por conseguinte, de acessibilização aos bens socialmente instituídos, no âmbito da cultura grafocêntrica em que vivemos.

É verdade que essa temática – *variação linguística* – não é explicitamente abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) de Língua Portuguesa³⁰, silêncio esse que me parece paradoxal para um documento que se diz embasado por uma visão sócio interacionista da língua(gem), sugerindo a distância em que ainda nos encontramos da implementação de uma “pedagogia da variação linguística”, para utilizar uma expressão de Faraco (2007). Ainda assim, esse texto oficial deixa entrever algumas brechas para a implementação de tal estudo, ao fazer alusão ao *capital linguístico* inicial do aluno, que, aliás, considero um dos pontos positivos e mesmo um avanço configurados nas propostas do PCNEM (1999, p. 139):

O caráter sócio-interacionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do *saber linguístico prévio do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo*

³⁰ À exceção de vagas menções às “diferentes manifestações da linguagem”, não encontrei, no texto dos PCNEM de LP, nenhuma alusão explícita aos fenômenos da *variação* e da *mudança linguísticas*.

que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais. (grifo meu)

Parece ser incontestável que o fenômeno variacionista já vem sendo contemplado como conteúdo legítimo de ensino da disciplina de LP em muitos livros didáticos, especialmente nos publicados do ano de 2000 para cá – após a divulgação dos PCNEM, portanto. É certo que, como expressa Faraco (2007, p. 42), “*estamos muito atrasados na construção de uma pedagogia da variação lingüística*. Parece que não sabemos, de fato, o que fazer com a variação lingüística na escola. E *o que temos feito é seguramente bastante inadequado*” (grifos meus).

O autor se refere à ausência de uma abordagem consistente e cientificamente abalizada do referido fenômeno, o que se pode observar no tratamento caricaturesco que é dado ao tema em boa parte dos livros didáticos que contemplam essa temática. A esse respeito, Bagno (2007, p. 119) afirma:

o tratamento da variação lingüística nos livros didáticos continua sendo um tanto problemático[...] a falta de uma base teórica consistente e, sobretudo, a confusão no emprego dos termos e dos conceitos prejudicam muito o trabalho que se faz nessas obras em torno da variação e da mudança.

Os esforços de muitos pesquisadores da área, distribuídos em duas grandes tarefas distintas mas correlatas – (i) investigar a variação do português do Brasil e (ii) divulgar e discutir os resultados dessa investigação com a sociedade brasileira –, a meu ver, se encaminha para a construção de uma resposta a esse problema, diretamente afeto tanto à (in)formação dos autores de livros didáticos quanto à formação docente. Trata-se, penso eu, de um problema de política pública de ensino.

A primeira dessas tarefas mencionadas no parágrafo anterior – a investigação científica da complexa realidade linguística do nosso país – já vem sendo realizada com afinco por grande número de pesquisadores brasileiros. A título de exemplo, cito: o Projeto Norma Urbana Culta Brasileira (NURC) e as iniciativas, em andamento ou já concluídas em vários estados brasileiros, de mapeamento dos falares regionais em forma de atlas linguístico, entre tantos outros estudos e pesquisas relacionados à diversidade linguística brasileira.

A segunda tarefa diz respeito à divulgação dos resultados dessas pesquisas para a sociedade brasileira em geral e sua transposição pedagógica para o campo da formação docente (inicial e continuada) e principalmente para os livros didáticos. Também esse segundo desafio parece já estar em vias de superação, com o surpreendente número de publicações surgidas sobre o tema nos últimos anos. Destaco aqui, a título de exemplificação, algumas importantes obras de publicação relativamente recente: a *Nova gramática do português do Brasil* (CASTILHO, 2010); o *Dicionário de usos do português do Brasil* (NEVES, 2011); *Gramática do português brasileiro* (PERINI, 2010); e a *Gramática pedagógica do português do Brasil* (BAGNO, 2011).

A segunda “preocupação” identificada por Azeredo, no que diz respeito à utilidade de se ensinar a “análise da estrutura e do funcionamento da língua”, suscita duas outras perguntas, anteriores a essa. A primeira delas eu enuncio tomando de empréstimo o subtítulo de um instigante livro de Guedes (2006): “Que língua vamos ensinar?”. Trata-se dos conteúdos a serem (re)definidos para um ensino linguístico libertador e capaz de descortinar novos horizontes aos nossos estudantes.

Os autores que se ocupam do problema são, em geral, unânimes em afirmar que o ensino de LM demanda uma mudança de paradigma. Mesmo aqueles que defendem a permanência da gramática no ensino de LP têm sugerido novas abordagens gramaticais (NEVES, 2002; 2004; VIEIRA; BRANDÃO, 2009; TRAVAGLIA, 2009; etc.), de cunho menos normativo e abrindo espaço para conteúdos provenientes dos estudos linguísticos, como a variação e a mudança linguísticas (Sociolinguística), as condições da textualidade (Linguística Textual) e os diversos gêneros discursivos e textuais (Teoria dos Gêneros Discursivos e Textuais), entre tantas outras contribuições proveniente dos estudos da linguagem.

Acredito que a contribuição maior da ciência linguística para o ensino de LM se dá pela crítica ao ensino gramaticalista, fundamentada nos pressupostos da Linguística, em seus diferentes ramos, correntes e/ou disciplinas, assim como pelo esforço para se compreender a realidade linguística brasileira e desfazer os equívocos que têm permeado o ensino de LM no país.

Não resta dúvida de que o ensino de LP tem passado por grandes e significativas mudanças, a julgar pela evolução dos livros didáticos e dos conteúdos cobrados nas provas de LP dos diversos sistemas de avaliação do ensino em nível nacional. No entanto, a ampliação da competência linguística (ou, no dizer de Pierre Bourdieu, do *capital linguístico*) dos alunos parece ser uma meta ainda distante de ser alcançada pelo ensino de LP em voga. E o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas em LM se configura como essencial para o êxito em todos os demais componentes curriculares e, ademais, para o próprio acesso à cultura letrada que caracteriza nossa sociedade grafocêntrica.

É praticamente consensual, portanto, que a histórica “primazia da gramática” já vem retrocedendo, dando lugar à busca pelas habilidades preconizadas pela educação linguística. A nova e necessária redefinição dos objetivos do ensino de LM, bem como dos conteúdos a serem explorados nas aulas de português já se faz sentir de modo claro nos livros didáticos, sobretudo aqueles publicados a partir do lançamento do Programa Nacional do Livro Didático, em 1985, e sobretudo de seu aprimoramento em 1995. E é aí que se insere a valiosa contribuição dos estudos linguísticos para uma transformação paradigmática do ensino de LP.

Desde a implantação da Linguística como disciplina obrigatória nos cursos de Letras do país, os linguistas brasileiros, através de numerosas pesquisas e publicações, têm liderado debate sobre esse tema, contribuindo para uma melhor compreensão do problema do ensino de LM e apontando alternativas à luz das teorias linguísticas. Não se pode, contudo, deixar de considerar o gigantismo da tarefa que ainda se tem pela frente e, sobretudo, a série de “equivocos” (relativos a conceitos como “norma culta”, “norma-padrão”, variação linguística, etc.) que ainda esperam por ser desfeitos, no que concerne ao aparato teórico que sustenta as análises realizadas pelos linguistas acerca da realidade do ensino de LP e em face, entre outros elementos, da multidiversidade linguística existente no país (FARACO, 2007).

Como se pode inferir, trata-se de uma questão complexa, uma vez que a solução para o baixo rendimento na disciplina de LP não consistiria, como

ingenuamente apregoam alguns, na mera substituição de conteúdos gramaticais por conhecimentos balizados pelas modernas teorias linguísticas. Muito mais que isso, um novo paradigma de ensino de LM demanda um *corpus* teórico interdisciplinar que embase a (re)definição de objetivos, conteúdos e métodos (para que, o que e como ensinar), respaldados tanto pelos pressupostos das ciências da linguagem quanto pelas ciências da educação, priorizando-se, dentre outros aspectos, a formação docente, tanto inicial quanto continuada.

No que concerne à formação docente, é necessário repensá-la, pois o que ainda se verifica nos cursos de Letras é, “em geral, uma tentativa de recuperação das deficiências do ensino fundamental e médio, levando a uma formação fragmentária e desordenada do professor” (CALLOU, 2009, p. 14). Diante dessa realidade,

Entende-se [...] que a formação do professor de língua portuguesa, em qualquer nível, deva ser radicalmente modificada, passando a fundamentar-se no conhecimento, compreensão e interpretação das diferenças hoje – e sempre – existentes na escola, a fim de que haja uma mudança de atitude do professor diante das condições socioculturais e linguísticas dos alunos (CALLOU, 2009, p. 14).

Sem menoscar as muitas questões que o problema em discussão envolve, mas reconhecendo a sua complexidade e, portanto, a impossibilidade de discuti-las todas ao mesmo tempo, procurarei me deter, neste capítulo, na potencial contribuição da Linguística – ou, de modo mais genérico, das “novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas” (SOARES, 2002, p. 171) – para uma transformação positiva das práticas de ensino de LP.

Para tanto, com base em autores diversos, proponho-me tecer algumas considerações que ajudem a aquilatar essa contribuição, tendo em mente a necessidade de um esforço interdisciplinar concentrado no sentido de se constituir um *corpus* doutrinário que embase a desejada transformação, a partir de pressupostos tanto linguísticos quanto pedagógicos. Faz-se necessária, portanto, uma abertura à cooperação de outras áreas, configurando-se, assim, um trabalho interdisciplinar, com vistas, em última instância, à ampliação do capital linguístico do alunado, numa perspectiva de letramento (BAGNO, 2002; BRITTO, 1997).

Já em meados da década de 1980, Ilari (1997, p. 94), ao fazer um balanço da contribuição da Linguística para o ensino de LM, comenta em tom negativo que

Hoje, qualquer avaliação dos resultados da aplicação da Linguística no ensino revela-se bastante delicada para os linguistas. De um lado, a própria noção de linguística se tornou extremamente vaga, por abranger uma série muito grande de disciplinas e orientações metodológicas; de outro lado, deve-se lembrar que a aplicação ao ensino não foi suficientemente ampla, nem suficientemente eficaz, para surtir os resultados espetaculares que se esperavam.

Escritas em meados da década de 1980, as palavras de Ilari deixam entrever que já nessa época, quando ganhou impulso o debate sobre o ensino de LP à luz da ciência linguística, havia grandes expectativas de transformação do ensino de LP no Brasil. Naquela ocasião, o campo dos estudos linguísticos no país ainda se ressentia de pesquisas mais abalizadas, que pudessem embasar tal mudança, visto que, no país, os estudos linguísticos ainda eram, à época, “recente e sem tradição de pesquisa” (ILARI, 1997, p. 95).

Decorridas mais de três décadas, pode-se afirmar que os estudos linguísticos evoluíram significativamente no Brasil, com a realização de pesquisas de grande vulto e um significativo impacto sobre o ensino. De fato, desde a institucionalização da Linguística como disciplina universitária, em 1962, o ensino de LP passou por várias modificações, sempre e cada vez mais acompanhadas de um rico debate, tendo à frente linguistas de todos os matizes.

Até a década de 1970, quando uma dessas mudanças ocorreu³¹, o ensino se centrava essencialmente na gramática normativa, tendo como pano de fundo uma visão estruturalista (de inspiração saussureana) da língua, tida como sistema homogêneo e abstrato e, por conseguinte, desconsiderando os múltiplos

³¹ Historicizando a constituição e evolução do ensino escolar de Língua Portuguesa, Soares (2002, p. 169) relata que, “Como disciplina curricular, o português, como todas as demais disciplinas curriculares, sofreu, no início dos anos 1970, em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), uma radical mudança” (2002, p. 169). Trata-se do surgimento, no início daquela década, da Teoria da Comunicação “como quadro referencial para a análise da língua [...]. A concepção da língua como *sistema*, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção da língua como expressão estética, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção da língua como comunicação. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários [...]” (SOARES, 2002, p. 169).

aspectos contextuais extralinguísticos que repercutem no linguístico. Como já relatado em capítulo precedente, a partir dessa década o ensino de LM passou a se basear na Teoria da Comunicação, para, em seguida, sobretudo a partir da década de 1980, abrir-se mais plenamente à discussão, que continua até os dias atuais, quando “a intervenção dos linguistas nos debates sobre o ensino de português tem trazido contribuições pedagógicas interessantes” (FARACO, 2007, p. 40).

E que contribuições teriam sido essas? A primeira e mais importante delas, parece-me, está ligada à constatação, ainda nas décadas de 1970 e, mais fortemente, 1980, através de numerosas pesquisas, da ineficiência do modelo de ensino de LP ainda prevalente, centrado fundamentalmente na gramática normativa. Constatava-se que, apesar dos onze anos de escolarização na Educação Básica, os alunos saíam do Ensino Médio (então oficialmente denominado 2º grau) sem atingir os objetivos propostos para o ensino da disciplina, o que foi amplamente comprovado por inúmeros estudos sobre o desempenho dos alunos brasileiros no vestibular e, atualmente, nos exames oficiais de avaliação do desempenho da Educação Básica (SAEB e ENEM).

A partir dessa constatação, teve início um polêmico processo de discussão sobre o ensino de LM, iniciado já no início da década de 1970, com a aprovação da LDB/71, acima mencionada: “foi nesse período que surgiu a até então impensável polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental” (SOARES, 2002, p. 169-170). Nessa ocasião, o ensino de LP passou a se pautar nos pressupostos da Teoria da Comunicação (não por acaso, a disciplina passou a ser denominada oficialmente “Comunicação e Expressão”), relegando-se o ensino de gramática a um plano menos que secundário. Assim, o estudo de LM passou a privilegiar conteúdos mais pragmáticos e utilitários, visando à eficiência do processo comunicativo.

Na década de 1980, os debates se acirraram, passando a contar, de maneira mais consistente, com a participação de muitos estudiosos do assunto, grande parte deles linguistas. Surgiram, a partir de meados dessa década, numerosas publicações questionando, entre outras coisas, o caráter gramaticalista, descontextualizado e autoritário do ensino de LP.

A esse respeito, afirma Britto (1997, p. 101):

as propostas de ensino de português que surgem a partir da crítica de que o ensino é descontextualizado e autoritário procuraram dar conta mais do modo de ensinar do que propriamente dos conteúdos ensinados, valorizando, na esteira do pensamento escolanovista, a criatividade do aluno.

Em seguida, no limiar da década de 1980, criam-se gradativamente as condições para o surgimento de uma nova crítica ao ensino de LM, “com o desenvolvimento de uma nova orientação nos estudos linguísticos no Brasil, a partir do final da década de setenta”, quando passaram a surgir eventos e veículos especializados para o embate de ideias acerca de língua e seu ensino.

Mas foi a década de 1980 que constituiu o marco decisivo para a consolidação da crítica ao ensino de LP, a partir da criação de condições propícias para o debate:

já a partir do começo dos anos oitenta, expandiram-se as linhas editoriais de bibliografia crítica, organizam-se encontros de especialistas, amplia-se o oferecimento de cursos de extensão e formação do professor e desenvolvem-se projetos de ensino dentro de uma nova perspectiva, estabelecendo-se uma rede de formação de opinião que tinha como base a importância da promoção da leitura (BRITTO, 1997, p. 102).

São desse período publicações como: *O texto na sala de aula*, coletânea organizada por João Wanderley Geraldi (1984); *Língua e liberdade – por uma nova concepção de língua materna*, de Celso Pedro Luft (1985); *Para uma nova gramática do português*, de Mário Perini (1985); *Ensino da gramática – opressão? Liberdade?*, de Evanildo Bechara (1986); *Linguagem, escrita e poder*, de Maurizio Gnerre (1985); e o antológico *Linguagem e sociedade – uma perspectiva social*, de Magda Soares (1985), além muitas outras.

O primeiro desses trabalhos, *O texto em sala de aula* (GERALDI, 1984), configura-se como uma publicação pioneira, inaugurando uma nova perspectiva no ensino de LM. O próprio organizador dessa coletânea propõe um trabalho pedagógico renovado que conjugue leitura e análise linguística, numa perspectiva em tudo diversa da gramatical.

A crítica à gramática propriamente dita é puxada pelo livro *Língua e liberdade*, de Celso Pedro Luft, que se ocupa em realizar uma crítica bem fundamentada à gramática normativa, apontando suas diversas incongruências

teóricas e metodológicas. Nessa mesma direção vai a crítica efetuada por Mário Perini em *Para uma nova gramática do português* (1984), em que o autor aprofunda as discussões sobre as falhas da tradição normativa brasileira. Provavelmente em resposta a tantas críticas e acusações à gramática normativa, Evanildo Bechara, um dos mais renomados gramáticos brasileiros da atualidade, comparece com o seu *Ensino de gramática: opressão? Liberdade?*, livro em que faz a defesa do ensino gramatical na perspectiva da “educação linguística”.

Como se pode inferir, essa vasta bibliografia ora se detém em analisar criticamente o modelo de ensino de LP vigente no Brasil, apontando a ineficiência / insuficiência da gramática normativa para o alcance do objetivo preconizado do *bem falar* e do *bem escrever*, ora em evidenciar a inconsistência teórica e metodológica da gramática tradicional, mostrando suas “incontáveis contradições, insuficiências e deficiências” (FARACO, 2007, p. 26).

Não tardou para que surgissem (sobretudo ao longo da década de 1990 e mais substancialmente na primeira década dos anos 2000), novos estudos, aprofundando as discussões sobre as relações entre gramática e ensino de LM, apontando alternativas para a confecção de gramáticas menos normativas e mais descritivas, e – mais importante – oferecendo alternativas ao ensino gramatical.

Entre as recomendações insistentemente colocadas em pauta nesse debate, destaca-se a necessidade de a escola contemplar a diversidade linguística que caracteriza a língua portuguesa no Brasil, desconstruindo o mito, caro a muitos, da unidade linguística do país. Assim, os linguistas vêm propondo a introdução de conteúdos relacionados à Sociolinguística (variação linguística, modalidades linguísticas prestigiosas, etc.), à Linguística Textual (elementos constitutivos da textualidade: coesão, coerência, referencialidade, pronominalização, intertextualidade, etc.) e à Teoria dos Gêneros Discursivos e Textuais (pluralidade de gêneros textuais que circulam na sociedade, em oposição ao estudo apenas dos gêneros literários).

De fato, a questão da variedade linguística no ensino foi uma das primeiras a serem colocadas em pauta nos debates sobre o ensino de LP e, ainda assim, continua sendo uma das que merecem maior atenção, em razão do

estágio incipiente em que se encontra a definição de uma pedagogia da variação linguística (FARACO, 2007).

A Sociolinguística evidencia que o uso e o prestígio social das diferentes variedades linguísticas não são aleatórios, mas motivados por fatores de ordem social, política, econômica e cultural. Sendo assim, cabe

ao ensino ampliar a mobilidade sociolinguística do falante (garantir-lhe um trânsito amplo e autônomo pela heterogeneidade linguística em que vive) e não concentrar-se apenas no estudo de um objeto autônomo e despregado das práticas socioverbaís (o estrutural em si) (FARACO, 2007, p. 25).

Reside aí uma das mais veementes críticas da Linguística ao ensino gramatical: ao impor uma modalidade (ou variante) linguística como a única certa (a variante culta, socialmente prestigiosa), a gramática tradicional normativa ignora a pluralidade linguística, impedindo o aluno de se

transformar [...] 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 linguística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens (BECHARA, 1985, p. xx).

Isso porque

[...] as gramáticas normativas dão da língua uma imagem redutora e acabam por travar a expressão dos falantes quando, precisamente, julgam enriquecê-la.

[...] A variedade de língua ensinada nas escolas [...] procura pautar-se pelo exemplo de escritores antigos, e resulta num código bem mais rígido do que o efetivamente empregado no uso corrente das pessoas cultas (ILARI; BASSO, 2009, p. 212-214).

O problema da heterogeneidade linguística passou a ser posto em discussão já a partir da década de 1960 (desde a introdução da Linguística nos cursos de Letras). Nesse período, com a significativa expansão quantitativa das vagas, chegam às escolas públicas brasileiras indivíduos das mais diversas procedências sociais, econômicas e regionais – e, portanto, falantes de diferentes variedades linguísticas. Com isso, coloca-se em evidência a necessidade de um preparo – redefinição de objetivos, conteúdos e métodos – para lidar com tal heterogeneidade. Segundo Magda Soares (2004, p. 171), foi a partir de então que

[...] as ciências linguísticas, particularmente a sociolinguística, alertaram a escola para as diferenças entre as variedades linguísticas efetivamente faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, comumente chamada “padrão culto”, que se lhes pretende ensinar nas aulas de português.

A partir dos pressupostos da Sociolinguística, tem-se firmado a noção de *variação linguística*, estabelecendo-se a distinção fundamental entre variedades socialmente prestigiosas e variedades socialmente desprestigiadas, numa correlação de poder sociopolítico. Afinal, “Uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade seus falantes” (GNERRE, 1998, p. 6).

As consequências desse pressuposto para o ensino são evidentes: se toda língua é um conglomerado de variantes, sendo umas mais prestigiosas que outras, apresentar através do ensino uma variante única como modelo a ser seguido significa necessariamente negar a pluralidade e o dinamismo que caracterizam toda língua viva. Implica, igualmente, ignorar o saber linguístico prévio à escolarização do indivíduo e fomentar o preconceito evidente nas representações correntes acerca da complexidade da língua portuguesa falada no Brasil e seus falantes (“o brasileiro não sabe falar o português”; “o português é a língua mais difícil que existe”, etc.), assim como na discriminação de certas variedades da língua falada e escrita.

Se, ao longo da década de 1970, a insatisfação com o ensino de LP era generalizada, o autoritarismo repressivo do regime militar silenciou as possibilidades de subversão dessa (des)ordem, adiando para a próxima década (1980, período de redemocratização do país) a socialização do debate. Desse modo, é legítimo apontar os anos 1980 como o período em “que ocorre a grande transformação na concepção de ‘língua’ na escola” (GREGOLIN, 2007, p. 67). De fato, foi então que se começou a reivindicar a introdução da variação linguística no ensino e, em decorrência disso, a “discutir as relações entre a língua, a história e a sociedade”, visto que

A sociolinguística coloca em xeque a ideia da homogeneidade linguística, trazendo à tona a discussão sobre as variedades. Derivam daí as críticas à gramática normativa, a problemática de sua natureza histórica e política – a exclusão que ela realiza do sujeito, da historicidade, da variedade. Isso afeta profundamente o ensino de língua. “Ensinar” língua passa a exigir uma visão crítica sobre a gramática, entendendo, a mesmo tempo, seu

papel – enquanto instrumento de preservação de um padrão da língua – e as suas implicações (GREGOLIN, 2007, p. 67).

Em decorrência da introdução de conteúdos de inspiração sociolinguística no ensino, impõe-se a necessidade de uma reflexão sistemática acerca de temas como a diferença entre língua falada e língua escrita, bem como entre variedades linguísticas prestigiosas e desprestigiadas; os diferentes registros linguísticos; e as diferentes modalidades de uso da língua.

Além disso, ao se propor que o ensino escolar de LM contemple a diversidade linguística, outros problemas se colocam: o da descrição linguística das variantes populares, geralmente estigmatizadas socialmente; e as falhas e inconsistências teórico-metodológicas da própria descrição da modalidade dita culta empreendida pela gramática normativa. É por essa e outras razões, aliás, que “[...] os linguistas brasileiros têm sido críticos contumazes dessa norma-padrão e de seu ensino” (FARACO, 2007, p. 35).

O problema da norma-padrão do português brasileiro, como se procurou evidenciar no capítulo anterior, é histórico. Quando, no século XIX, as elites intelectuais brasileiras optaram pela elaboração de uma norma-padrão lusitanizante para o português do Brasil (v. capítulo 2), fizeram-no com base num português clássico que, mesmo em Portugal, já se encontrava ultrapassado (FARACO, 2007 e 2008; BAGNO, 2004). Em consequência disso, verifica-se, na norma-padrão majoritariamente adotada pelos gramáticos brasileiros, um gritante e inegável descompasso entre a língua descrita pela tradição normativa brasileira e a efetivamente falada e/ou escrita no país:

Existe, sem dúvida, um abismo entre a *norma* idealizada e a *norma* efetivamente praticada, mesmo pelos falantes mais escolarizados, trazendo a necessidade de repensar o nosso código gramatical e atualizá-lo. A fala brasileira se diferencia, substancialmente, da portuguesa, e os padrões vigentes, calcados na tradição dos clássicos, impostos de cima para baixo, já não são tão bem aceitos. A partir dessa ruptura emergiu o fenômeno da língua falada no Brasil, na sua variedade culta, como modelo, como norma, para a escrita não literária (CALLOU, 2009, p. 21).

Coloca-se, portanto, a necessidade de se reelaborar a norma-padrão brasileira sobre bases mais realistas e com a fundamentação científica oferecida pela Sociolinguística, especialmente com as muitas pesquisas voltadas para a

descrição e mapeamento da diversidade linguística brasileira. Trata-se de trabalhar pela “fixação de uma norma-padrão que seja o efetivo reflexo da norma culta brasileira”³² (FARACO, 2007, p. 36). Mas é o próprio Faraco quem questiona a real conveniência de se reformular a norma-padrão brasileira, em face da magnitude da tarefa que se tem pela frente, em razão da necessidade de o Brasil conhecer sua verdadeira realidade linguística através da realização e divulgação de pesquisas empíricas sobre a heterogeneidade linguística brasileira (FARACO, 2007, p. 36).

Esse empreendimento, gigantesco e árduo, já tem dado passos significativos, mas coloca pelo menos dois problemas importantes: “de um lado, a descrição e a difusão das variedades cultas faladas e escritas; e, de outro, o combate sistemático aos preconceitos que, em nome de uma norma-padrão artificialmente fixada, ainda circulam entre nós [...]” (FARACO, 2007, p. 38). Nessa dupla tarefa, o papel da escola se apresenta como de fundamental importância.

Pode-se afirmar que a pesquisa sobre a diversidade do português falado no Brasil já é um tanto antiga, tendo iniciado já no começo do século XX, sob a égide da Dialetologia³³, e depois, especialmente a partir dos anos 1960, sob os parâmetros teórico-metodológicos da Sociolinguística. Já são numerosos os trabalhos tanto na descrição da variação linguística brasileira quanto na confecção de gramáticas de cunho descritivo, como alternativa à gramática normativa, fundamentada numa norma-padrão arcaica e reveladora da “distância que havia e há entre os preceitos normativos e os usos cultos reais” (FARACO, 2007, p. 35).

Exemplos eloquentes de trabalhos desse último tipo são a *Gramática descritiva do português*, de Mário Perini (2010), e a *Nova gramática do português*

³² Para uma distinção acurada entre os conceitos de *norma culta*, *norma-padrão* e *norma gramatical*, ver: BAGNO, 2003 e 2004; FARACO, 2008; BAGNO et al., 2004, entre outras muitas obras.

³³ *Dialetologia* – segundo David Crystal, em seu Dicionário de Linguística e Fonética (2000, p. 81), “A **dialetologia** é o estudo sistemático de todas as formas de dialeto, em especial o dialeto regional (por isso, pode ser chamada também de **geografia dialetal**)” (grifos no original). Pode-se, portanto, afirmar que a Dialetologia é a matriz da qual surgiria mais tarde, sobretudo a partir dos estudos de William Labov, a Sociolinguística, que estuda o fenômeno da *variação* linguística (o processo de *mudança linguística* foi assumido pela Linguística Histórica).

brasileiro, de Ataliba de Castilho (2010). Igualmente exemplares são as diversas pesquisas sociolinguísticas realizadas em quase todo o território brasileiro, como os projetos de mapeamento linguístico realizados em vários estados (no Maranhão, realizou-se o Projeto Atlas Linguístico do Maranhão – ALIMA – com o objetivo de mapear os falares maranhenses).

São também dignos de nota alguns projetos de amplo alcance, como o Projeto NURC (Norma Urbana Culta), que empreendeu o registro das variedades linguísticas cultas efetivamente faladas, no início da década de 1970, realizado nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Recife e Salvador. Para o registro da língua falada, não se pode deixar de mencionar o projeto do Laboratório de Estudos Lexicográficos da UNESP (Campus de Araraquara) (FARACO, 2007).

Tais pesquisas, assim como muitas outras, confirmam a divergência, acima referida, entre a norma-padrão e as práticas linguísticas empiricamente observáveis / observadas.

Deve-se reconhecer, portanto, que o trabalho em prol da descrição da diversidade linguística no Brasil já está em franco desenvolvimento. Porém, não há como negar que muito ainda há por fazer, não apenas no que diz respeito a um mapeamento satisfatório da realidade linguística brasileira (que, como afirmei, já se encontra em andamento), mas também no intuito de propiciar sua aplicação prática no ensino de LP, quer através da elaboração de materiais didáticos que contemplem de forma mais amadurecida o fenômeno da variação dialetal, quer através da construção de uma “pedagogia da variação linguística”, nos termos apontados por diversos autores (FARACO, 2007; GREGOLIN, 2007, etc.).

A esse respeito, é interessante sublinhar as palavras de Faraco (2007, p. 42), quando, admitindo os avanços que a Linguística tem possibilitado no sentido de uma transformação paradigmática do ensino de LP, afirma que ainda “[...] estamos muito atrasados na construção de uma pedagogia da variação linguística. Parece que não sabemos, de fato, o que fazer com a variação linguística na escola. E o que temos feito é seguramente bastante inadequado”.

O mesmo autor aponta que, apesar do fato de que

o tema da variação acabou incorporado pelo discurso pedagógico, podemos dizer que não conseguimos ainda construir uma pedagogia adequada a essa área. Talvez porque não tenhamos ainda, como sociedade, discutido suficientemente, no espaço público, nossa heterogênea realidade linguística, nem a violência simbólica³⁴ que a atravessa (FARACO, 2007, p. 42).

Segundo a análise desse autor, a inserção da temática da variação linguística se dá, nos materiais didáticos que já o fazem, de modo caricatural, em que “predominam referências à variação geográfica” e “o tratamento do português rural se faz pelo lado anedótico e, pior, reforçando estereótipos e não contribuindo para a compreensão histórica, social e cultural das diferenças entre os falares urbanos e os falares rurais” (FARACO, 2007, p. 43). Assim, em tom grandiloquente, o autor vaticina:

[...] nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação (FARACO, 2007, p. 46).

Outro aspecto que tem merecido atenção destacada nos debates e já começa a ser incorporado à prática pedagógica é a questão da *textualidade*. Seguindo um programa fixo de estudo das unidades linguísticas por ordem crescente de complexidade (unidades fonológicas, morfológicas e sintáticas), a gramática tradicional esbarra nos limites da frase (unidades intrafrásticas), deixando de fora as relações que inexoravelmente se estabelecem entre as frases

³⁴ *Violência simbólica* – “conceito elaborado pelo sociólogo francês [Pierre Bourdieu](#), o qual aborda uma forma de violência exercida pelo corpo sem [coação](#) física, causando danos morais e psicológicos. É uma forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social, cultural, institucional ou simbólica. A violência simbólica se funda na fabricação contínua de crenças no processo de [socialização](#), que induzem o [indivíduo](#) a se posicionar no espaço social seguindo critérios e padrões do discurso dominante. Devido a esse conhecimento do discurso dominante, a violência simbólica é manifestação desse conhecimento através do reconhecimento da legitimidade desse discurso dominante. Para Bourdieu, a violência simbólica é o meio de exercício do poder simbólico” (Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Viol%C3%Aancia_simb%C3%B3lica>. Acesso em 20 ago 2018).

(relações interfrásticas ou transfrásticas) e que são determinantes para a (re)constituição do(s) sentido(s).

Configura-se, assim, uma lacuna na teoria gramatical tradicional que a Linguística Textual vem procurando suprir: “[...] no final dos anos 1980, a contribuição da linguística textual nos ajudará a entender que a língua se expressa por meio de textos – que se tornarão a unidade fundamental do ensino” (GREGOLIN, 2007, p. 68). Desse modo, “Junto com a sociolinguística, as ideias da linguística textual colocam a textualidade no centro do ensino, cujo objetivo passa a ser utilizar as estruturas da língua na produção de sentidos coesos e coerentes” (GREGOLIN, 2007, p. 66).

Assim, segundo Soares (2004, p. 172), vêm se configurando “novas concepções que resultam em uma também nova concepção do papel e da função da gramática no ensino de português”. Assim,

[...] a vertente da Linguística Textual vem ainda ampliar essa nova concepção da função e natureza da gramática para fins didáticos, evidenciando a necessidade e a conveniência de que essa gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao texto, considerando fenômenos que escapam ao estudo no nível da palavra e da frase (tais como a correferência, a pronominalização, a relação tópico-comentário, as relações entre frases, etc.) (SOARES, 2004, p. 172).

Ao apontar as limitações da análise gramatical tradicional, restrita aos domínios do vocábulo e da frase, a Linguística Textual eleva o texto à condição de “unidade legítima dos estudos linguísticos” (BENTES, 2006, p. 246). Evidencia, desse modo, que o linguístico ultrapassa os limites da frase para atingir as relações entre frases, através dos fenômenos constitutivos da textualidade (conectividade, coesão, coerência, referencialidade, informatividade, progressão textual, etc.), os quais fazem com que um conjunto de frases seja mais que um mero conglomerado de frases, conferindo, por assim dizer, organicidade e organização a um texto dado e evidenciando que “o texto é a unidade linguística mais elevada” (BENTES, 2006, p. 249).

Sob a ótica dos estudos da linguagem mais recentes, a diversidade linguística é encontrada também – e especialmente – na pluralidade de textos e discursos que circulam socialmente e que estão na base de todos os processos

comunicativos. Diante disso, a instituição escolar, ao se colocar em favor de uma educação linguística, tem o dever de contemplar, no ensino que oferece, essa multiplicidade textual e discursiva, numa perspectiva de letramento (BAGNO, 2002), nos termos propostos pelo conjunto de teorias que tem se convencido chamar de Teoria dos Gêneros Discursivos e Textuais (SOARES, 2008).

O ensino de LM pode ser extremamente enriquecido pelo estudo dos gêneros discursivos e textuais, outro campo na área dos estudos linguísticos que, embora ainda incipiente no Brasil, se mostra bastante promissor para o ensino:

a teoria dos gêneros, no quadro da teoria do discurso, trouxe para o ensino da língua o reconhecimento e a prática de *gêneros textuais* e/ou *discursivos*, que vieram acrescentar-se aos *tipos* textuais, até então dominantes na leitura e na escrita escolares [...]. Acolhendo o conceito de textos como representando *gêneros*, e não apenas *tipos*, o ensino da língua materna passa a reconhecer e desenvolver diferentes práticas discursivas – aos gêneros literários, únicos admitidos até então nas salas de aula, e aos gêneros de circulação exclusivamente escolar, acrescentam-se aqueles muitos outros gêneros pertencentes a outros domínios discursivos, gêneros que circulam nas práticas sociais fora das paredes da escola (SOARES, 2008, p. 8).

Outro importante aspecto a que se dirige a crítica dos linguistas ao saber gramatical tradicionalmente repassado pela instituição escolar diz respeito à desconsideração dos fatores extralinguísticos, socioeconômicos, que influenciam na produção e na recepção dos enunciados. De fato, a análise linguística empreendida pela gramática normativa se atém ao estrutural (entenda-se: ao estritamente linguístico), desconsiderando os componentes extralinguísticos que interferem decisivamente no linguístico (situação social em que se dá o evento comunicativo, nível sociocultural dos interlocutores, etc.).

Partindo-se dessa crítica, é impossível não se chegar à contribuição de outros campos de estudos da linguagem, como a Linguística Textual, conforme já referido anteriormente, e a Pragmática, “estudo da linguagem em contexto” ou, mais precisamente, “o estudo não das frases como *tipos*, fora do contexto, mas das *ocorrências* das frases, desse acontecimento singular que cada ato de enunciação é” (MAINGUENEAU, 1996, p. 5).

A Pragmática é um dos campos de estudo da linguagem que se preocupam em explicar o linguístico a partir da consideração do extralinguístico

ou contextual, assim como a Sociolinguística busca explicar o linguístico considerando os aspectos políticos e socioeconômicos que envolvem cada evento comunicativo e seus participantes. Porém, diferentemente da Sociolinguística, o foco da análise pragmática não incide sobre os aspectos socioeconômicos que envolvem cada ato de comunicação, mas sobre a intencionalidade de cada ato linguístico, sobre o próprio fazer linguístico (processo de produção linguística ou enunciação) e sobre o efeito ou resultado alcançado (ou simplesmente pretendido) com o que é produzido ou dito. A Pragmática explica o explícito considerando o implícito e vice-versa, classificando os atos de linguagem e correlacionando o dizer (enunciação) ao dito (enunciado), numa perspectiva de identificar os usos que efetivamente se verificam nas práticas languageiras.

Desse modo, ao estudar diferentes fatores intervenientes na produção e na recepção dos enunciados linguísticos, a Pragmática disponibiliza um arcabouço teórico que ajuda a explicar o que outras modalidades de análise linguística deixam sem explicação. Embora sua aplicação no ensino ainda seja restrita, pode-se reconhecer em seus pressupostos um significativo potencial pedagógico, ao mostrar a importância das convenções e dos aspectos contextuais subjacentes a todo ato comunicativo. Sua contribuição é no sentido do enriquecimento da leitura e da produção de textos, propiciando a identificação de aspectos extralinguísticos que muitas vezes constituem a chave para uma interpretação mais aprofundada (leitura nas entrelinhas) dos textos trabalhados em sala de aula.

Não se pode deixar de considerar outras muitas contribuições importantes do vasto campo dos estudos da linguagem para a transformação paradigmática do ensino de LM, apontando as incoerências e inconsistências da gramática normativa e de seu ensino descontextualizado e estanque e indicando novos rumos a serem seguidos, tanto no que concerne aos objetivos e conteúdos quanto em relação aos métodos.

Não se pode esquecer, por outro lado, a contribuição das diferentes correntes teóricas, como o *estruturalismo* e o *funcionalismo*, que têm produzido resultados interessantes para o ensino. Ilustram a contribuição funcionalista, por exemplo, os esforços para construir alternativas à gramática normativa, como a

Gramática funcional, de Maria Helena Moura Neves (2009), assim como diversas outras. Igualmente profícuos tem sido o conjunto de vertentes conhecido como *Linguística da Enunciação* e de muitas outras correntes inseridas no campo dos estudos da linguagem.

Discorrendo sobre a crise no ensino de LP e realizando um balanço dos avanços e retrocessos nos debates sobre esse assunto, Gregolin (2007, p. 54) assevera que “Entre os principais ganhos dessa crise está a ideia, hoje, de que a língua deve ser ensinada sob a perspectiva discursiva”. E ressalta, “mais recentemente, as contribuições da teoria da enunciação e do discurso nos PCN (a partir dos anos 1990)” (GREGOLIN, 2007, p. 54).

Assim, não se pode deixar de reconhecer os grandes avanços que a Linguística tem propiciado no sentido da construção de uma pedagogia transformadora e capaz de propiciar uma verdadeira educação linguística. Porém, contra uma tendência a um otimismo indevido, é preciso admitir que, “apesar deirmos discutindo há tanto tempo, persistem os mesmos problemas estruturais do final dos anos 1970” (GREGOLIN, 2007, p. 53).

Enfim, é preciso admitir que, embora as conquistas sejam muitas e significativas,

temos ainda o desafio de detalhar e consolidar uma pedagogia que organize práticas de ensino orientadas para o letramento. Ao fazê-lo, teremos forçosamente de ultrapassar os limites da disciplina de língua portuguesa, na medida em que todas as disciplinas escolares (pelas próprias características do saber escolarizado – construído que é no universo da cultura escrita) são necessariamente letradoras (FARACO, 2008, p. 31).

A contribuição da Linguística para o ensino de LP tem na formação docente um dos seus mais importantes aspectos. Neves (2002, p. 265), reconhecendo que “A questão da formação do professor de ensino fundamental e médio nos cursos de Letras está longe de ter encontrado uma fixação de caminhos minimamente satisfatória”, examina a pertinência do estudo da Linguística nesses mesmos cursos e questiona: “os alunos sabem, minimamente, o que fazer com a linguística no ensino da língua?”. E mais:

Ensina-se, é óbvio, português na escola de ensino fundamental e médio: e os professores sabem exatamente o que lhes cabe fazer aí com o que trouxeram de seu curso de Letras? Ou eles simplesmente assumem que uma coisa não tem nada a ver com

a outra, e partem para o continuísmo de atividades e processos, que vem fazendo das aulas de português, nas escolas, o martírio e a frustração dos alunos? (NEVES, 2002, p. 265)

Talvez o papel da disciplina linguística nos cursos de Letras precise ser redimensionado, buscando-se um ensino mais contextualizado e claramente direcionado para a efetiva prática pedagógica que aguarda os futuros profissionais do ensino de LP. Afinal,

Se está assentado que a ciência linguística tem de constituir um componente curricular dos cursos de Letras da universidade – isto é, se é inquestionável que os alunos de Letras devem estudar linguística –, por outro lado, parece que não está nada assentado quanto ao que fazer com essa linguística quando os egressos da universidade assumem a outra ponta, no processo de ensino. O conhecimento das diferentes teorias linguísticas é inquestionavelmente necessário para que o futuro professor de português entenda o fenômeno da linguagem e o funcionamento das línguas (NEVES, 2002, p. 267).

À guisa de fechamento deste capítulo, penso ser indispensável ressaltar que nem sempre a contribuição da Linguística se traduz em conteúdos aproveitáveis para o ensino de LP. Talvez a mais valiosa contribuição que essa jovem ciência tem oferecido às práticas didático-pedagógicas seja exatamente a possibilidade de refletir sobre a língua(gem) e seu ensino e, ainda mais importante, de oportunizar essa reflexão aos milhões de estudantes a quem a instituição escolar tem o dever de acessibilizar os bens socialmente instituídos, no contexto da cultura grafocêntrica que caracteriza a sociedade contemporânea.

Vasconcelos (2009) compreende que é pressuposto da educação linguística um tratamento escolar cientificamente embasado. Segundo a autora, é necessário ao professor escolher uma vertente linguística para se aprofundar e, a partir de seus princípios e procedimentos, descrever a Língua Portuguesa. Corroborando com essa compreensão, Pessoa (2007) defende que o trabalho com educação linguística deve considerar como legítimos os usos das linguagens nas diversas situações sócio comunicativas, sejam elas cotidianas e mais particulares, sejam aquelas institucionalizadas, públicas ou mais elaboradas. A pesquisadora sugere que o professor adote a concepção de língua e de linguagem defendida por Bakhtin (2003) para o trabalho com educação linguística em que a língua seja instrumento de interação e integração entre os homens.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

A transformação do ensino de LP se reveste, como já evidenciamos ao longo deste texto, de um caráter linguístico, uma vez que envolve conceitos relacionados à língua e à linguagem. Mas é também um problema pedagógico, pois inclui aspectos como a (re)definição de conteúdos, objetivos e métodos do ensino dessa disciplina, sendo conveniente lembrar, a esse respeito, as palavras de Faraco (2007, p. 23):

Talvez se voltássemos a pensar o ensino de português como uma área de convergência pedagógica de muitos parceiros (e não monopólio dos linguistas), pudéssemos trazer nova vida aos debates e novas perspectivas para o ensino de português no Brasil.

Extrapolando as dimensões linguística e pedagógica, a questão do ensino de LP apresenta igualmente um viés político-ideológico, pois o linguístico está essencialmente ligado à questão de poder, apontando, por conseguinte, para uma opção política por um tipo específico de educação. Essa escolha será ou por uma educação voltada para a mera reprodução ideológica e das relações de poder hegemônicas na sociedade – o que a instituição escolar, desde a sua origem, já realiza com grande eficiência (v. BOURDIEU, 2008b), ou por uma educação eminentemente libertadora, que é também uma educação linguística, vez que o linguístico institui o social e, por conseguinte, o político e o ideológico (GNERRE, 1998; BAKHTIN, 2006).

A esse respeito, cabe considerar a afirmação de Pierre Bourdieu (2008, p. 36) de que

O sistema de ensino, cuja ação se amplia e se intensifica no decorrer do século XIX, sem dúvida contribui diretamente quer para a desvalorização dos modos de expressão populares, relegados ao estado de “jargão” e de “algaravia” [...], quer para a imposição do reconhecimento da língua legítima. Contudo, o papel mais determinante na desvalorização dos dialetos e na instauração da nova hierarquia de usos linguísticos é exercido pela relação dialética entre a escola e o mercado de trabalho [...].

Trata-se, portanto, de reconhecer o caráter político e social da interação comunicativa e a ligação entre variação linguística e prestígio social. Nesse sentido, corroborando o pensamento de Bourdieu, a Sociolinguística (tanto quanto a Sociologia da Linguagem) revela que o modo de falar tem estreita relação com o lugar social do falante e, por conseguinte, constitui parâmetro para aferir seu maior ou menor prestígio na sociedade.

Tal aspecto não pode ser ignorado pela instituição escolar, que tem se fechado historicamente à pluralidade, inclusive linguística, ao ignorar e/ou menosprezar o *capital cultural* e *linguístico* aportado pelo aluno e impor uma modalidade linguística idealizada (a “norma-padrão”) como única correta e ainda como critério para avaliar o desempenho dos alunos, tanto na disciplina de LP quanto nas demais. E é também desse modo que a instituição escolar, pautada na “cultura do erro”, tem servido secularmente para a disseminação do preconceito e da discriminação, constituindo-se como lócus de violência simbólica e exclusão social (BOURDIEU, 2008; FARACO, 2007).

Ainda seguindo a trilha aberta por Bourdieu, são oportunas as palavras de Magda Soares (2008, p. 6) a esse respeito:

Nossa escola tem se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las. Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar.

Neste ponto, insere-se a questão de qual língua ou qual variedade linguística a escola deve ensinar: apenas a norma-padrão, tal como descrita pela gramática normativa, ou a diversidade de falares que constituem a língua portuguesa no Brasil. Um dos argumentos a favor do ensino gramatical é o de que a escola tem o dever de ensinar a “língua padrão” descrita – ou melhor, idealizada – pela gramática, em razão do caráter de “universalidade” (seria a modalidade “universalmente” compreendida por todos de uma determinada comunidade) que apresenta, além de ser a mais prestigiosa da língua, o que

favoreceria a ascensão social do indivíduo, pela via do linguístico. No entanto, como afirma Gnerre (1998, p. 28),

Se as pessoas podem ser discriminadas de forma explícita (e não encoberta) com base nas capacidades linguísticas medidas no metro da gramática normativa e da língua padrão, poderia parecer que a difusão da educação em geral e do conhecimento da variedade linguística de maior prestígio em particular é um projeto altamente democrático, que visa a reduzir a distância entre os grupos sociais, contribuindo para uma sociedade de "oportunidades iguais para todos".

No entanto, ao contrário disso, o que se pode verificar é que, ao impor uma língua idealizada e abstrata (a norma-padrão ou norma culta), o ensino de LM centrado na gramática normativa jamais poderá atingir esse objetivo igualitário. Ora, a gramática normativa contempla exclusivamente o aspecto estrutural da língua e se fundamenta na ideia de homogeneidade linguística, ignorando a pluridimensionalidade e a historicidade das línguas humanas. Ao impor a norma-padrão como modelo a ser fielmente seguido, a escola impõe uma ideia de unicidade linguística, ignorando solenemente a pluralidade dialetal da língua falada no Brasil.

Desse modo, o ensino de LM (não apenas no Brasil, como se pode inferir em BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002) tem servido historicamente para a disseminação do preconceito linguístico (BAGNO, 2009) e para a manutenção do quadro de exclusão política e social que tem secularmente caracterizado a sociedade brasileira.

Em termos mais especificamente pedagógicos, deve-se também considerar que tanto conteúdos (o que se ensina) quanto metodologias (como se ensina) precisam ser repensados. O que ainda se verifica, na realidade de sala de aula de LP, é um trabalho que junta gramática, leitura / literatura e produção textual, no qual o ensino consideração da variação linguística ainda é colocada como um ideal a ser alcançado, embora já se observem grandes avanços, nos últimos anos, na escolha de conteúdos e abordagens, como se pode atestar nos livros didáticos mais recentes e nas provas oficiais de ensino de LP, sobretudo a partir de 1996, quando foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Nesse contexto, mensurar com precisão a contribuição da Linguística para o ensino-aprendizagem de LM no Brasil é uma tarefa complexa, que demandaria uma pesquisa mais aprofundada, que escapa ao escopo deste texto dissertativo. No entanto, consideramos pertinente levantar genericamente os conteúdos e problemáticas que podem auxiliar na construção de um novo paradigma de ensino de LM. Embora conscientes da exiguidade do presente texto e, por conseguinte, do seu caráter lacunar, ponderamos como alcançados os objetivos a que nos propusemos inicialmente.

Uma mudança paradigmática no ensino de LM demandará, na verdade, muito mais do um simples ajuntamento de conteúdos inovadores respaldados nas – ou, mais que isso, provenientes das – ciências da linguagem, tendo em vista uma educação linguística plena, capaz de transformar o discente “em poliglota dentro de sua própria língua” (BECHARA, 1985, p. 14). Configura-se, portanto, como um processo de longo prazo, que envolverá múltiplos aspectos, como a formação docente (inicial e continuada), bem como um esforço coletivo das universidades (repensar / reformular seus currículo, buscando oferecer uma formação mais ampla aos seus alunos, futuros profissionais do magistério), autores de livros didáticos e professores.

Banir a gramática do ensino de LM não me parece ser uma solução, ainda que muitos autores mais radicais afirmem sê-lo. Substituí-la por conteúdos baseados e/ou inspirados nas ciências da linguagem também não apenas seria inexequível, mas também uma imposição apressada que provavelmente não surtirá os efeitos desejados e desejáveis. Penso que ensinar a gramática de forma contextualizada (sempre partindo e voltando ao texto), reformular o pensamento gramatical (suas bases epistemológicas, sobretudo) e consorciar temas relativos à textualidade (Linguística do Texto e Teoria dos Gêneros Textuais e Discursivos) e à diversidade linguística e sua relação com os diferentes grupos sociais, levando a uma reflexão profunda sobre a língua(gem) seria a escolha mais acertada para a transformação que se pretende.

Como fazê-lo já constitui outra problemática, cuja resolução exigirá novos estudos teóricos e novas experiências práticas.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino** – outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2011.

_____. (org.). **Língua portuguesa em debate** – conhecimento e ensino. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico** – contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: _____; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, p. 13-84.

_____. **Dicionário crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Dramática da língua portuguesa** – tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. **Gramática pedagógica do português do Brasil**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

_____. STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____. Língua, história & sociedade – breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: _____ (org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 179-199.

_____. **Preconceito linguístico** – o que é, como se faz. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____; RANGEL, Egon de Oliveira. **Tarefas da educação linguística no Brasil**. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>> Acesso em 13 ago 2018.

BAKHTIN, Mikhail (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro (org.). **História entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____; _____ (org.). **História entrelaçada 2: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na primeira metade do século XVI ao XIX**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática: opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1985.

BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à lingüística** – domínios e fronteiras. Vol. 1. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 245-285.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolingüística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008a.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução** – elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008b.

BRASIL. **Lei Nº 9.394** – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos** – ensino de línguas x tradição gramatical. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BURKE, Peter. **Linguagens e comunidades nos primórdios da Europa Moderna**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de gramática** – descrição e usos. São Paulo: Contexto, 2009, p. 13-29.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Dicionário de lingüística e gramática referente à língua portuguesa**. 26. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

_____. **História da lingüística**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

_____. O português do Brasil. In: ILARI, Rodolfo. **Linguística românica**. São Paulo: Ática, 2006, p. 237-269.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. Ensino de Língua Portuguesa: uma visão histórica. **Revista Idioma**, n. 23, ano XXII, 1. e 2. semestres de 2003. Disponível em: <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23.pdf> Acesso em outubro de 2010.

CORAZZA, Sandra Maria. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos I** – novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 103-127.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CRYSTAL, David. **Dicionário de Lingüística e Fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

_____. **Norma culta brasileira** – desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREIA, Djane Antonucci (org.). **A relevância social da linguística** – linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial / Ponta Grossa: UEPG, 2007, p. 21-50.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo "gramática"?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GALLO, Solange Leda. O ensino da língua materna no Brasil do século XIX: a mãe outra. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). **Língua e cidadania** – o português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996, p. 101-105.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua. In: CORREIA, Djane Antonucci (org.). **A relevância social da linguística** – linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial / Ponta Grossa: UEPG, 2007, p. 51-78.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GUIMARÃES, Eduardo. Sinopse dos estudos do português no Brasil – a gramatização brasileira. In: _____; ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). **Língua e cidadania** – o português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996, p. 127-138.

_____; ORLANDI, Eni Pulcinelli. Apresentação – identidade linguística. In: _____ (org.). **Língua e cidadania** – o português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996, p. 9-15.

GULLAR, Ferreira. Sete poemas portugueses. In: _____. **Toda poesia** (1950-1980). 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HAWAD, Helena Feres. Texto ou gramática? Pela superação de um falso dilema. In: VALENTE, André C.; PEREIRA, Maria Teresa G. (org.). **Língua portuguesa: descrição e uso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 153-166.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Linguística românica**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à Linguística: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade** – por uma nova concepção de língua materna. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar Edições, 2007.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística** – domínios e fronteiras. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 233-264.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística** – domínios e fronteiras. Vol. 1. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; _____ (org.). **Introdução à linguística** – domínios e fronteiras. Vol. 2. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática** – história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **Dicionário de usos do português do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

_____. **Gramática na escola**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

NEVEU, Franck. **Dicionário de ciências da linguagem**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na escola**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). **História das ideias linguísticas** – construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres: UNEMAT, 2001.

_____; GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, Eni P. (org.). **História das ideias linguísticas** – construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres: UNEMAT, 2001, p. 21-38.

PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do português**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROBINS, R. H. **Pequena história da linguística**. Trad. Luiz Martins Monteiro. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a.

_____. **"O português são dois..."** – novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004b.

SOARES, Magda. **Linguagem e sociedade** – uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 155-177.

_____. Prefácio. In: COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 7-9.

TARALLO, Fernando. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além mar ao final do século XIX. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). **Língua e cidadania** – o português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996, p. 59-84.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e Lingüística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Gramática**: ensino plural. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VALENTE, André C.; PEREIRA, Maria Teresa G. (org.). **Língua portuguesa**: descrição e uso. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **A gramática tradicional** – história crítica. São Paulo: Parábola, 2018.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (org.). **Ensino de gramática** – descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2009.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.