

Renato Miguel BASSO

Izete Lehmkuhl COELHO

Roberta PIRES DE OLIVEIRA

**A (sócio)linguística no ensino de língua materna
e na formação do professor de português (brasileiro)**

Resumo: Neste texto argumentamos que o ensino de linguística e de sociolinguística é imprescindível para a boa formação do professor de português porque ela depende crucialmente do professor dominar os recursos para uma análise gramatical e os princípios que permitem a construção de gramáticas. Defendemos que a grade curricular de língua e linguística do currículo de Letras do EaD reflete a formação de um professor que entende o que é o português brasileiro (falado), a norma culta, as diferentes variedades porque entende o que é uma gramática e como construímos gramáticas historicamente.

Palavras chaves: *Formação de professores. (Sócio)Linguística. Gramática. Variedades.*

[...] Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. (BRASIL, 1998a, p. 29)

Um currículo deixa entrever o profissional que emerge de seu cumprimento. As disciplinas de língua e linguística do currículo do Português-Letras EaD 2008, essencialmente o mesmo currículo do curso de Letras-Português 2007 presencial da UFSC, desenham um professor que, como indicam os Parâmetros Nacionais, é sensível ao fato de que há variedades no Brasil, de que há uma relativa unidade, uma estabilidade inclusive na oralidade, que é o português da gente, para usar a feliz expressão de Ilari e Basso (2006), ou o português vernacular, na expressão de outros autores (cf. CASTILHO, 2010), e de que há a norma, aquela em que são redigidos documentos oficiais, que é a língua nacional. O português são dois, como diz Mattos e Silva (2006), porque há duas unidades na diversidade: o português brasileiro (PB), o vernáculo, e o português culto e escrito, que é a língua nacional. Essa formação permite ao professor explorar a capacidade linguística de seus alunos para construir com eles as gramáticas dessas variedades e com isso auxiliá-los no processo de aquisição de outras variedades, inclusive o padrão escrito, ao mesmo tempo em que desperta neles uma consciência crítica sobre as avaliações que os falantes fazem dessas variedades. Para tanto, o professor precisa, sem dúvida, ter uma sólida formação teórica para, entre outras coisas, reconhecer sua variedade, a de seus alunos e construir pontes entre elas e a norma culta¹.

No Projeto Pedagógico que subsidia o EaD 2008², o professor de português, egresso dessa formação, domina esse panorama que envolve não apenas entender o que é uma gramática, o que é um julgamento de valor sobre variedades de gramáticas, o que é ensinar outras gramáticas, inclusive aquela da língua escrita, mas também como

¹ O termo norma culta utilizado neste trabalho segue a concepção de Faraco (2002), remetendo aos usos e atitudes (valores) da classe social de prestígio, ou seja, à parcela da população brasileira que é plenamente escolarizada e que está em contato com a cultura escrita historicamente legitimada.

² O Projeto Pedagógico está disponibilizado na plataforma do português www.ead.ufsc.br/portugues, na seção *Como é o curso*

construir gramáticas. Ele entende o que hoje sabemos sobre as línguas humanas em geral e sobre o Português Brasileiro (PB) e suas variedades em particular. Esse professor sabe muito mais do que redigir um memorando ou um ofício; ele sabe observar o mundo, explicar esse mundo e ter uma posição crítica frente a ele; no caso da língua, o professor precisa, entre outros olhares, olhá-la como um objeto natural. Ele passeia na diversidade do que encontra na sua sala de aula, constrói diálogos com seus alunos através dos quais eles constroem juntos diferentes gramáticas, ensinando ao aluno como formular hipóteses, como testá-las, como reformular a sua gramática. Ele acompanha os alunos numa reflexão construtiva sobre o que é uma língua, uma gramática, o que são variedades, que língua ele fala e que língua os outros falam para torná-los capazes de lidar com diferentes tipos de linguagem. A análise linguística é uma ferramenta valiosa para que o professor desempenhe essa tarefa e consiga entender o que é o preconceito linguístico ao mesmo tempo em que se desperta para os fascínios da língua, seja através de sua estrutura seja através de seu papel político-social.

Há, como lembrou Pagotto na conferência sobre ensino de língua na última formação de tutores do curso de 2008³, também um conhecimento sobre as línguas, a linguagem, o pensamento que não pode ser estranho para o professor de português enquanto um cidadão educado que ele deve ser. O currículo de Letras deve permitir que o professor tenha acesso ao que é hoje o conhecimento científico sobre as línguas. Sem sombra de dúvidas, essa certeza de que a linguística é necessária para a formação dos professores de português, de que há um papel nas escolas para os linguistas, embasa a proposta de currículo do curso de Letras-Português da UFSC. Esse currículo é exemplar porque oferece ao professor uma visão ampla da linguística, permitindo que ele experimente desde abordagens mais científicas das línguas – a fonética e a fonologia,

³ Essa palestra e outras sobre ensino de gramática estão disponibilizadas na plataforma do português na pasta *Ensino de Gramática*.

a morfologia, a sintaxe, a semântica – até as questões de ideologia e subjetividade despertadas nas interações linguísticas (linguajeiras) e objeto de reflexão, por exemplo, da Análise de Discurso.

A epígrafe, extraída dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, deixa entrever que o ensino de gramáticas na escola é fundamental, porque sem ele, como dissemos, não compreendemos a existência de diferentes variedades e o fato de que a elas se agregam certos valores sociais, nem temos as ferramentas para explorá-las como instrumentos de ensino. Partindo desse mote, nossas reflexões sobre (sócio)linguística e ensino se dividem em duas seções: na primeira delas, discutimos a diferença entre a abordagem linguística e o que o senso comum diz sobre as línguas; na segunda, examinamos o papel da sociolinguística no ensino de português.

A linguística e o senso comum

A aparentemente simples constatação de que entendemos e avaliamos as variedades, que aparece no trecho citado nos PCNs, suscita muitas questões linguísticas complexas e valiosas. Se escutamos alguém dizendo *tché!*, sabemos imediatamente que esse falante vem do sul do país (ou que ele quer que acreditemos que ele vem do sul), que é onde se usa essa expressão; o mesmo se dá para falantes de outras regiões: basta ouvirmos meia dúzia de palavras para identificarmos com uma precisão impressionante, dado o tamanho do Brasil, a origem do falante. Isso mostra que a fala é uma fonte de informação importante, detectamos através do padrão melódico, da música da fala, a origem do falante – essa é uma fala do sul do país ou do nordestino – e também detectamos a gramática dessa fala – essa fala tem concordância marcada apenas no artigo ou não, por exemplo, quando alguém diz ‘os meninos’ vs. ‘os menino’ – e

“julgamos” os falantes a partir da gramática que intuitivamente depreendemos de sua fala. Quando identificamos uma gramática, muitas vezes acreditamos que essa não é a nossa gramática, e caímos na ilusão de que é apenas o outro que fala “errado”, porque não fala a nossa gramática. Nesse sentido, há uma grande contribuição da sociolinguística que permite o acesso às tendências estatísticas de uma língua num certo momento no tempo e uma grande contribuição da linguística que fornece ao professor os instrumentos que permitem que ele, juntamente com os alunos, a partir do que eles sabem, construam a gramática da fala do aluno para então situá-la com respeito a outras falas.

As falas, porque têm diferentes gramáticas, são avaliadas socialmente de modo muito distinto, como iremos explorar na próxima seção:

- (1) Os menino saiu.
- (2) Os meninos saíram.

A sentença em (1) é considerada errada. Muitos falantes do português diriam: ela não é o modo certo de falar; não é bonito falar assim; isso é fala de quem não sabe português, etc. Mas, de um ponto de vista estritamente gramatical, (1) e (2) veiculam exatamente o mesmo conteúdo, isto é, elas são verdadeiras ou falsas nas mesmas situações: se mais de um menino realizou o evento de sair num momento relevante anterior ao momento de fala, então ambas são verdadeiras; qualquer falante de PB sabe que, tanto com (1) quanto com (2), estamos falando de mais de um menino, pois ambas veiculam o plural. Sendo assim, a diferença entre (1) e (2) deve-se muito mais a fatores externos do que estruturais. Como lembra Labov (2008 [1972]), variantes são duas ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com as mesmas condições de verdade.

Mas há uma outra questão, o português brasileiro, o português da gente, está mais próximo de (1), enquanto que a norma culta escrita aparece em (2). Ali estão os “dois portugueses”: aquele falado pelos brasileiros e a língua nacional com a qual se redigem documentos e leis. Quando mais marcarmos a pluralidade, mais próximos estamos do padrão escrito; por inverso, o português da gente não exige a marcação do plural em todas as posições possíveis.

Como mostram vários estudos em linguística (ver, por exemplo, as gramáticas de Perini (2010) e de Castilho (2010)), o português vernacular é como (1), em que a pluralidade é marcada apenas na primeira casa do sintagma nominal (nesse caso, no determinante), variedade considerada errada pelos brasileiros. Bonito e correto é falar como (2), em que a pluralidade é marcada em todos os sintagmas. O português da gente não é o português escrito nem aquele que está nas gramáticas escolares – as chamadas gramáticas normativas –, como já mostraram vários autores. A língua escrita é, para a maior parte dos brasileiros, uma segunda língua; essa é a língua que eles aprendem na escola. Perini (2004) propõe precisamente ensinar a partir do fato de que estamos diante de pelo menos duas línguas, a língua que falamos e a língua que escrevemos, cada qual com a sua gramática – e não é só o PB que tem essa característica: qualquer língua natural falada que conta com uma escrita tem (pelo menos) duas normas, a da língua escrita e a da língua falada. Não há nada de complicado aí. Somos multilíngues; há muitas línguas em cada um de nós. Nesse sentido, o professor de português é um professor de língua. O problema é a escola e a sociedade excluírem (1) como se fosse uma vergonha falarmos o PB, perpetuando um jogo de poder nefasto que tem origens antigas e não está longe de posturas colonialistas.

Estudar o português falado na escola é uma questão política, porque é dar credibilidade a uma língua considerada – pelas instâncias de poder – feia, incorreta,

errada... Essa língua, aquela que marca o plural apenas no determinante, é estigmatizada socialmente e por metonímia os seus falantes também o são. Houve uma época em que era comum ouvir o argumento falacioso de que Luis Inácio da Silva Lula não poderia ser um bom presidente porque ele não sabia falar direito. De fato, Lula fala o português da gente, mas o que isso tem a ver com ele ser ou não um bom presidente? Há uma associação entre falar bem e pensar bem, falar correto e saber; falar errado é não ser capaz. Essa é uma associação equivocada, mas que está no que o senso comum acredita que seja uma língua. Ela tem uma história, que se remonta à construção de ideia de nação e pátria e à escolha de uma variedade como língua oficial, língua nacional. Mais uma vez, vemos esferas de poder atuando de modo a desautorizar a população – e uma população enorme – que não faz o plural, por exemplo, da maneira ditada pelas gramáticas. Será que os mais de 190 milhões de brasileiros que falam como (1) são burros ou linguisticamente incompetentes? Logo vemos o absurdo da postura normativista extremada, em parte presente no nosso senso comum.

Acreditar que a sentença em (1) é errada é ainda mais estranho quando notamos que a gramática de (1) – ver Franchi (2006, 2011) para uma descrição mais sofisticada dessa gramática –, em que a marcação de pluralidade ocorre só no determinante é muito mais parecida com a gramática do inglês do que a gramática de (2):

(3) The boys left running.

No inglês, o plural só aparece no nome e o inglês é bonito; é uma língua prática, moderna, fácil. Essa é a visão do senso comum que associa as línguas a certas propriedades morais e a certos valores estéticos que, por metonímia, são atribuídos aos seus falantes. Falar inglês é o máximo, mas falar o português da gente é ridículo, errado,

feito. Essa “teoria” sobre as línguas tem seu lugar quando se quer instaurar uma variedade como o idioma nacional, ou se quer afirmar uma língua como a língua internacional. Afinal, uma maneira de excluirmos a fala do outro é rotulá-la de errada. Daqui a posturas fascistas ou genocidas (glotocidas) é um caminho muito curto, que já foi percorrido diversas vezes na história da humanidade. Obviamente, essa visão do senso comum não é o modo como o linguista enxerga as línguas.

Um linguista está preocupado em entender como são as línguas naturais, aquelas que ouvimos no berço e que aprendemos sem ir para a escola, ouvindo nossos pais, nossos vizinhos, nos constituindo enquanto sujeitos que falam. No berço, ouvimos nossas mães falarem o português vernacular; é na escola que teremos contato com o padrão escrito. Dessa perspectiva, não faz sentido falar que (1) é um erro. Essa é, na verdade, uma das primeiras lições da linguística: desconstruir a ideia de que há línguas melhores, de que há um falar correto e outro errado. Não há erro. Não há uma língua melhor, mais adequada, mais correta, nem mais bonita, nem mais difícil. Há línguas e contextos de uso. Usar a variedade culta da língua é a maneira mais adequada de nos comunicarmos em alguns contextos. Falar gíria é mais adequado em outros. O aluno precisa apreender a se mover nas línguas e variedades; refletir sobre a gramática de sua língua é, ao mesmo tempo, um caminho para ele aprender outras gramáticas, outras línguas e uma maneira de valorizar a sua identidade.

O primeiro passo para construirmos uma gramática de uma língua qualquer é diferenciar a noção de erro do conceito de (a)gramaticalidade. Esse é certamente um momento importante nas aulas de português, que deve ser retomado em diferentes ocasiões, para que os alunos percebam que a avaliação social só é possível porque mobilizamos ao mesmo tempo nosso conhecimento de gramáticas e um valor social (de erro e acerto). É preciso, então, entender por que não há erro em (1), por que a noção de

erro não faz sentido para um linguista, embora faça sentido falar que uma certa teoria científica está errada ou não faz as previsões corretas. É preciso separar o que é o objeto de estudos da teoria, da teoria construída sobre aquele objeto de reflexão.

O olhar do linguista para a língua repete aquele do físico que busca entender por que os objetos caem (caem na Terra, diriam os físicos hoje em dia). Solte um apagador na frente da sala de aula e o que acontece? Ele cai. Solte um objeto qualquer em qualquer lugar da Terra, sob condições normais, e ele cai. Essa é uma “lei” física. Não faz sentido algum afirmar que está errado os objetos caírem, porque certo e errado não fazem parte desse mundo em que não há intencionalidade. Certo e errado são valores humanos que os homens, porque têm consciência, atribuem às suas ações. São juízos sobre as intenções humanas que muitas vezes cumprem funções ideológicas. É moralmente errado matar. Mas esse julgamento moral não se aplica à natureza. Um tsunami não é moralmente condenável pela morte de centenas. Já uma explosão nuclear, deliberadamente causada, pode ser considerada imoral. Em suma, juízos morais não se aplicam a fenômenos naturais.

O linguista vê as línguas como um fenômeno natural e procura entender como elas funcionam, como elas surgiram na espécie humana, como as crianças falam e como perdemos nossa língua em acidentes cerebrais ou vítimas de demências. As teorias da física buscam entender as forças da natureza, o funcionamento do universo. Para isso constroem-se teorias que são passíveis de verificação. Sabemos, hoje em dia, que a teoria geocêntrica está errada. A Terra não é o centro do Universo. Aqui o julgamento não é moral, mas da razão prática: essa teoria não faz previsões corretas sobre o movimento dos planetas, por exemplo. A teoria de gravidade proposta por Newton, que em geral aprendemos na escola, não faz previsões corretas para fenômenos gravitacionais que envolvem objetos muito grandes como o universo; ela não consegue

explicar o funcionamento do nosso universo. Einstein postula que a gravidade, em sua teoria da relatividade, não é uma força como havia pensado Newton, mas uma deformação do espaço-tempo. Por enquanto, essa é a melhor teoria que temos sobre o universo, mas ela pode estar errada.

O mesmo podemos dizer sobre a construção de teorias para explicar as línguas humanas. É possível avaliá-las. E sabemos que a ideia do senso comum de que há uma língua correta está errada e é preciso, no mínimo, democratizar esse conhecimento. Os cidadãos têm direito de saber o que dizem as teorias científicas, em especial quando o senso comum julga errado o que os critérios científicos julgam diferentemente.

Como sabemos que o senso comum está errado? Primeiramente, porque os falantes proferem enunciados como (1). Logo, do ponto de vista naturalista, isso é um fato a ser explicado (e não a ser julgado). Em segundo lugar, porque o que os falantes falam não é aleatório. Há uma gramática, um conjunto de regras que o falante utiliza quando ele fala, mesmo que ele não saiba como são essas regras. Quem fala (1) não fala (4.1), (4.2) ou (4.3)⁴:

- (4)
1. * Menino os saiu.
 2. * O meninos saiu. (tradução literal de (3))
 3. * O menino saíram.

A sequência em (4.1) não faz parte da gramática da língua que aparece em (1), porque nessa gramática o artigo precede o nome. Essa é, na verdade, uma regra categórica do português, inclusive do português europeu (PE).

⁴ O asterisco indica agramaticalidade na língua que estamos estudando.

Sabemos que não há gramáticas melhores ou piores porque todas elas são sistemas recursivos e regrados, através dos quais conseguimos expressar significados de modo criativo, isto é, interpretamos sentenças que nunca ouvimos antes e produzimos sentenças novas. Podemos descrever esses sistemas porque há sequências que não são produzidas pelos falantes, que são agramaticais. É possível, inclusive, que haja regras universais, compartilhadas por todas as línguas. Essa é uma questão empírica, a ser devidamente investigada, uma investigação que é justamente uma das tarefas do linguista.

Seja como for, há regras gramaticais específicas que regem a variedade exemplificada em (1) e outras regras para a variedade exemplificada em (2). Se em (1) e (2) temos gramáticas diferentes, então temos línguas distintas? Essa não é uma discussão simples. Basta lembrar que Chomsky, entre muitos outros, afirma que uma língua é uma variedade com um exército e uma marinha – essa brincadeira salienta o quanto de político (e militar) há na noção de língua. Podemos pensar como um critério para responder essa pergunta a compreensão mútua; sendo assim, (1) e (2) pertencem à mesma língua porque os falantes de ambas as variedades se entendem. Mas os holandeses entendem os alemães, os brasileiros entendem (em diferentes graus) os espanhóis e não estaríamos dispostos a dizer que o espanhol e o português ou o alemão e o holandês são a mesma língua. Um critério mais seguro é comparar as gramáticas e verificar se a variação é de fato relevante, mas essa é uma tarefa muito difícil. Reflexões como essa rapidamente nos levam a uma problemática que já tem, pelo menos, 200 anos: há de fato um português brasileiro?

Para responder precisamos antes saber o que é e como é o português falado no território brasileiro, quais são as suas características sintáticas e depois compará-las com o português europeu. É muito comum ouvirmos como crítica às gramáticas normativas

que a língua que está tratada ali não é o português brasileiro. Hoje em dia temos também gramáticas do português brasileiro. Essas são certamente indicações de que há um português do Brasil, uma língua da colônia, um português que é das gentes, dos “gentios”, que certamente não é o idioma nacional, mas que é a língua falada pelos brasileiros em situações informais. Como é esse português? Como ele se formou historicamente? São algumas das questões que o professor de português formado pelo currículo 2008 é capaz de responder e sobre as quais ele deve levar seus alunos a refletir. Há uma história do português brasileiro que pode ser trabalhada em conjunto com o professor de história, mas para isso é preciso que os alunos saibam se mover em diferentes gramáticas.

Com certeza, a gramática do PB e do PE não é a mesma. Apenas para exemplificar, a sentença em (5) faz parte apenas do português do Brasil; ela não é gramatical no português europeu. O item ‘criança’, que aparece no singular e sem artigo, é uma construção do PB e de nenhuma outra língua românica:

(5) Criança chora. (*PE)⁵

Na gramática do PE não é possível construir uma sentença como essa e expressar uma generalização sobre crianças. Os portugueses dizem ‘A criança chora’; o artigo é obrigatório nessa língua, mas não é no PB. Se essa estrutura não aparece no PE e nem nas outras línguas românicas, como ela apareceu no português brasileiro? Essa não é a única diferença entre o PB e o PE. O sistema pronominal, que será discutido na próxima seção, é característico do PB frente ao PE. Outra diferença facilmente detectável é a possibilidade de objeto nulo no PB, mas não no PE:

⁵ *PE significa que a sentença é agramatical no português europeu (PE).

(6) Você viu o João?

Vi (*PE)

De fato, os linguistas têm prestado atenção a essas diferenças não apenas para podermos entender qual é a gramática do português falado no Brasil, mas principalmente para entendermos como as línguas mudam. Por que o sistema nominal do PB não é o mesmo sistema nominal do PE? Como explicar essas diferenças? Para isso o professor precisa saber construir gramáticas, entender como são esses sistemas.

Vamos, então, retornar à escola e à formação do professor. É papel da escola formar o cidadão e uma de suas tarefas é familiarizá-lo com o conhecimento produzido pelas ciências, democratizando esse conhecimento, esclarecendo-o. Se pensarmos por esse prisma, o professor de português deve estar preparado para mostrar a seus alunos que a “teoria” sobre as línguas que está no senso comum é um construto histórico que tem uma função político-ideológica: ela se constitui no momento em que surge a ideia de país e de identidade nacional; em que é preciso afirmar uma variedade como a língua nacional, na maioria das vezes desprezando e aniquilando outras. Esse movimento se ancora na ideia de que há línguas melhores, mais corretas. As línguas são também vistas pelo prisma da moralidade e da estética, permitindo que certas falas sejam excluídas e que seus falantes sejam considerados menores, inferiores, por causa de sua fala, que é então tão inferiorizada e estigmatizada que se acredita que tal fala não seja gramatical, como se ela não tivesse uma gramática – todas as variedades têm uma gramática que, como todo objeto natural, não deve ser julgada por valores estéticos ou axiológicos.

No Brasil, essa maneira preconceituosa de ver as línguas levou o brasileiro a rejeitar a sua maneira de falar. Brasileiro acredita que não sabe falar corretamente, tem

vergonha de sua fala – e, mais uma vez, somos mais de 190 milhões. A escola, refletindo a sociedade e as estruturas de poder, não permite que o português da gente ganhe lugar de língua, não aceita que sua gramática seja analisada. Mas não estaria aí exatamente uma das causas de seu enorme insucesso?

Há, felizmente, outro caminho que vale a pena explorar: incluir a reflexão linguística na escola, olhando a língua sob o prisma da ciência. O professor propor que a língua do aluno, que é também a sua, entre na escola, para que ela seja a porta para outras línguas, inclusive a língua padrão escrita. Esse professor precisa não apenas ter uma formação sólida em vários campos do saber – em particular ele precisa entender as variedades para poder mostrar que elas são “variedades”, variantes de um padrão, que cumprem a sua função social, mas que de um ponto de vista naturalista têm o mesmo funcionamento – ele precisa também ter coragem de enfrentar os preconceitos. Ele precisa mudar a sua prática pedagógica, partindo do que o aluno sabe para construírem juntos gramáticas. Foltran (2012), Basso e Pires de Oliveira (2010) entre outros apresentam propostas para levar o ensino de gramática à escola de uma outra maneira, através da reflexão científica sobre as línguas.

A Sociolinguística na Escola

Nesta seção, vamos nos deter na questão do valor social e ver como uma reflexão sobre a variação linguística pode auxiliar o professor na escola. Sabemos que as pessoas são identificadas geográfica e socialmente pela forma como falam. Mas, além dessa identificação, há também muitos preconceitos decorrentes do valor social que é atribuído aos diferentes modos de falar: como vimos, é muito comum se

considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio social como inferiores ou erradas.

Os documentos (PCNs) já alertam para o fato de que: *O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença* (BRASIL, 1998a, p. 26). Sabemos que as reações de preconceito se manifestam, quase sempre, naquelas pessoas que se situam nos pontos mais altos na pirâmide social, ou seja, que pertencem a um nível socioeconômico mais alto e que dominam a norma culta da língua. A fala (ou a escrita) é julgada em função do status social dos indivíduos que a utilizam.

Os PCNs apontam para uma política linguística e um planejamento linguístico no Brasil, isto é, para um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social e à implementação de uma política linguística. Um mesmo falante pode e deve usar diferentes formas linguísticas, dependendo da situação em que se encontra. Para compreender esse tipo de variação, podemos fazer uma analogia entre as situações sociais que exigem vestimentas diferentes e os diferentes usos linguísticos (ou diferentes falares). Assim como usamos roupas diferentes nas diferentes ocasiões sociais, também usamos uma roupagem linguística apropriada para cada situação social específica.

O que está em jogo aí são os diferentes papéis sociais que as pessoas desempenham nas interações que se estabelecem em diferentes ‘domínios sociais’: na escola, na igreja, no trabalho, em casa, com os amigos etc. Os papéis sociais que desempenhamos vão se alterando em conformidade com as situações comunicativas (entre professor e aluno, patrão e empregado, pais e filhos, irmãos, etc). Esses papéis sociais são “um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas

socioculturais [...] e são construídos no próprio processo da interação humana” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23).

É tão inadequado (mas não errado, pois tal noção não se aplica aqui) dizer (7.1), na mesa de um bar, com os amigos, quanto um apresentador de telejornal dizer (7.2), ao vivo:

- (7) 1. Desculpe-me, por obséquio,
2. A gente num temos pobrema ninhum

E quanto à escola? Segundo os próprios parâmetros, ela deve oferecer condições para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa, sabendo:

- a) ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- b) expressar-se adequadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
- c) refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (BRASIL, 1998a, p. 59)

Como se pode ver, além de tratar sobre o *uso da língua oral e escrita*, os PCNs não falam em erro, mas sim em (i) *adequação* e em (ii) *reflexão sobre a língua e a linguagem*, que incorpora práticas de análise linguística. Em que pode a linguística contribuir para o alcance dessa prática?

Para que o aluno saiba refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua, o professor precisa, antes de tudo, conhecer, se informar, ter embasamento científico e domínio

conceitual. O professor tem que ter bons conteúdos e uma formação teórica e crítica sólida.

Os estudos linguísticos mostram, há tempos, que a criança, quando vai para a escola, já adquiriu sua língua materna. Todo falante nativo, por volta de 7 a 8 anos de idade, já internalizou as regras do sistema de sua língua, porque tem competência linguística, ou seja, nasce dotado de uma capacidade para a linguagem. Muitos estudos de aquisição da linguagem assumem esses postulados, segundo os quais os seres humanos são dotados de uma faculdade da linguagem (no seu estado inicial). E esse estado inicial é o mesmo para todas as crianças, independentemente de região ou classe social.

Conforme a criança vai crescendo, ela desenvolve o conhecimento das regras da língua a que ela está exposta (por exemplo, o português brasileiro). A criança adquire sua língua materna naturalmente, como desenvolve a dentição ou como aprende a falar. É esse conhecimento que permite a ela produzir frases bem formadas e reconhecer enunciados como pertencentes à sua língua materna.

Isso significa dizer que, quando o aluno vai para a escola, ele já domina as regras de sua gramática internalizada; um conhecimento desenvolvido independentemente dos ensinamentos escolares. O papel da escola, então, não é o de ensinar a língua materna ao aluno e, sim, de ensinar a ele outras variedades da língua, a variedade culta, por exemplo, em geral escrita, que deve ser usada em determinadas situações comunicativas. Entretanto, vale ressaltar que a norma culta não é homogênea e muitas vezes aparece em gramáticas e livros didáticos “vestida” arbitrariamente de regras conservadoras e esquipáticas, como lembra Ivo Castro, no artigo “Norma linguística e ensino do português”:

Essa norma padrão apresenta-se como a codificação de escolhas, feitas por consenso da colectividade ou arbítrio das autoridades, entre a enorme variedade de possibilidades linguísticas alternativas (organizadas ou não em normas sectoriais), que decorrem da dispersão de comportamentos típica das sociedades de modelo mais antigo, desprovidas de escrita ou dispendo apenas da manuscrita para perpetuar ou para enviar à distância mensagens verbais que, na quase totalidade das situações, eram orais, transmitidas de pessoa a pessoa e logo apagadas (CASTRO, 2006, p. 31)

É papel do professor de língua oferecer condições para que o aluno desenvolva plenamente suas competências comunicativas. Para tanto, deve ensinar a norma culta, não no sentido de exigir que o aluno substitua uma norma (a dele, vernacular) por outra, mas sim no sentido de capacitá-lo a dominar outras variedades para que possa adequar seu uso linguístico a diferentes situações de uso. Inclusive, deve mostrar aos alunos as normas usadas em outras épocas para que ele possa ler textos de tempos passados, e ver que, muitas vezes, o que é errado ou feio hoje em dia já foi a norma no passado, e assim abrir os olhos para o fato de que, quando se trata de norma linguística, certo ou errado são construções históricas e, portanto, fortemente carregadas de cargas políticas e ideológicas. É importante frisar que usar apenas a variedade culta nas situações comunicativas que requerem diferentes estilos é tão inadequado (ou disfuncional) quanto usar apenas o vernáculo (seja ele estigmatizado ou não), como mostram os exemplos (7.1) e (7.2) acima.

Do ponto de vista pedagógico, não basta dizer que o português culto é a língua da escola, é preciso que os professores mostrem aos alunos que todas as variedades (ou dialetos) são igualmente válidas e que não há razões legítimas para a discriminação de

falantes que usam variedades não-padrão, como Mattos e Silva aponta no excerto a seguir:

Os professores de português, por necessidades exigidas por nossa sociedade discriminatória, têm de explicitar a seus estudantes que certos usos variáveis são censurados em certas situações socioculturais.[...] (o professor) se tiver uma boa formação linguística, especificamente sociolinguística, deverá demonstrar, por exercícios, o valor social das variantes de um elemento variável no português do Brasil. (MATTOS E SILVA, 2006, p. 282)

Para explicar que certos usos variáveis são censurados em certas situações socioculturais, embora todas as variedades sejam sistemas linguísticos igualmente estruturados – nunca é demais salientar –, o professor precisa ter embasamento científico e domínio conceitual. Só assim ele terá atitudes positivas e não discriminatórias em relação à linguagem dos alunos.

O embasamento científico para lidar com questões que têm a ver com norma, prestígio, discriminação e preconceito é oferecido aos futuros professores de Língua Portuguesa do curso de Letras-Português da UFSC por intermédio das disciplinas de Sociolinguística, História da Língua, Política Linguística, entre outras. Um dos conhecimentos teóricos fundamentais diz respeito às reflexões sobre o que se entende por variação e mudança linguística. Sabe-se que nem sempre variação leva à mudança, mas toda mudança pressupõe variação. Muitas vezes as formas permanecem em variação estável no indivíduo e na comunidade durante muitos e muitos anos. Outras vezes, observamos um processo de mudança de uma forma (ou expressão) a outra no tempo (mudança diacrônica) ou através dos diferentes usos que registramos entre as faixas etárias mais jovens e as mais velhas (mudança em tempo aparente), no que se

refere ao léxico, à gíria, aos aspectos da gramática (como fonologia, morfologia, sintaxe) ou a elementos discursivos.

Sabemos atualmente que a língua continua estruturada enquanto mudanças vão correndo em sua estrutura, isto é, a mudança estrutural não afeta a estruturalidade (gramaticalidade) da língua, e que um dos componentes mais importantes (e impressionantes) de nossa capacidade linguística inata é lidarmos com essa variação e também usá-la de acordo com a situação social automaticamente, adaptando nossa fala sempre que necessário às diferentes situações sem sequer nos darmos conta de que fazemos isso.

Essas reflexões se assentam em evidências empíricas. Vejamos algumas delas no PB, tomando como exemplo o paradigma pronominal exposto no Quadro 1 e algumas das discussões de Görski e Coelho (2009).

QUADRO 1. Descrição dos paradigmas pronominais tradicional e em uso efetivo no PB.

Paradigma 1	Paradigma 2
eu	eu
tu	tu/você
ele(a)	ele(a)
nós	nós/a gente
vós	(vós)/vocês
eles(as)	eles

A inovação que observamos no paradigma 2 deve-se ao fato de entrar no PB as formas pronominais ‘você(s)’ e ‘a gente’. Muitos trabalhos já mostraram que o pronome ‘vocês’ já substituiu o pronome ‘vós’ (embora ainda esteja prescrito, falsa e erroneamente, na maioria das gramáticas normativas como um pronome em uso, ou

seja, um conhecimento ativo), enquanto as formas pronominais ‘você’ e ‘a gente’ encontram-se em variação com as formas ‘tu’ e ‘nós’, respectivamente.

As formas novas ‘você(s)’ e ‘a gente’, segundo Lopes (2007), surgiram (pelo que tudo indica) de nomes ou expressões nominais: (i) do tratamento de base nominal ‘vossa(s) mercê(s)’ e (ii) do nome genérico ‘gente’. Ambas as formas entraram no PB por um processo conhecido como gramaticalização⁶. Ao assumirem determinadas propriedades, valores e funções essas novas formas passaram a fazer parte de uma nova categoria (ou classe), a de pronome. De acordo com a autora, algumas propriedades gramaticais se mantiveram e outras se alteraram nesse processo de mudança linguística de forma nominal para pronome. Começamos pela forma ‘você(s)’.

A forma ‘você(s)’ veio da forma nominal de tratamento ‘vossa(s) mercê(s)’ passando por formas gramaticalizadas como ‘vansuncê(s)’, ‘vassucê(s)’, ‘vacê(s)’ até chegar ao pronome pessoal de segunda pessoa (do singular e do plural) ‘você(s)’. Essa forma pronominal mantém o traço formal originário de terceira pessoa, criando uma situação de conflito: persiste a especificação original de terceira pessoa, embora a interpretação semântico-discursiva passe a ser de segunda pessoa. Quando a interpretação muda, ‘você’ começa a concorrer com o pronome ‘tu’.

Com relação à forma ‘a gente’, ela veio da forma nominal ‘gente’ (nome genérico), passando pelo pronome indefinido ‘a gente’ até chegar ao pronome pessoal de primeira pessoa do plural ‘a gente’. A forma pronominal ‘a gente’ mantém o traço formal originário de terceira pessoa, mas a interpretação semântico-discursiva se altera

⁶ Gramaticalização é um processo de mudança linguística que se dá através de regularização gradual, pela qual um item frequentemente utilizado em contextos comunicativos particulares, como nome ou sintagma nominal, por exemplo, adquire função gramatical. No caso das formas em questão, o processo se refere ao fato de formas linguísticas mudarem seu estatuto gramatical de nome (item lexical) para pronome (item gramatical).

para +EU, passando a incluir o falante (1ª. pessoa do plural). Há indícios sintáticos dessa inclusão, como podemos observar no exemplo (8):

(8) Quando eu e João_i saímos da cidade, a gente_i deixou para trás amigos e rancores.

Ao assumir o estatuto de primeira pessoa do plural, ‘a gente’ passa então a concorrer com ‘nós’, porém com concordância verbal de terceira pessoa.

Com a manutenção dos traços de terceira pessoa, os pronomes ‘você’ e ‘a gente’ provocaram uma reestruturação no paradigma pronominal, que passou a contar com formas homônimas no paradigma dos pronomes oblíquos e dos possessivos, como podemos observar em destaque no Quadro 2.

QUADRO 2. Descrição dos paradigmas pronominais pessoal (caso reto e oblíquo) e possessivo em uso efetivo no PB.

Pronomes pessoais	Pronomes oblíquos	Pronomes possessivos
eu	me, mim, comigo	meu(s), minha(s)
tu, você	te, ti contigo, lhe, o, a, se, (de) você, com você	teu(s), tua(s), seu(s), sua(s), de você
ele(a)	lhe, o, a, se, si, consigo, dele, com ele(a)	seu(s), sua(s), dele, dela
nós, a gente	nos, conosco, com nós/ se, (d)a gente, com a gente	nosso(s), nossa(s), da gente
(vós), vocês	(vos), lhes, os, as, se, (de) vocês, com vocês	(vosso(s), vossa(s)), seu(s), sua(s), de vocês
eles(as)	lhes, os, as, se, si, consigo, deles, com eles(as)	seu(s), sua(s), deles, delas

Se tomarmos apenas a entrada do pronome ‘você(s)’ no paradigma pessoal para por em debate, já podemos perceber que algumas alterações afetaram em cadeia as subclasses dos pronomes oblíquos (acusativos, dativos e reflexivos) e dos pronomes possessivos:

a) O pronome ‘você(s)’ leva para a segunda pessoa formas oblíquas que eram da terceira pessoa como ‘lhe(s)’, ‘o(s)’, ‘a(s)’, ‘se’ em:

(9) João, eu te/lhe/o vi no cinema ontem (te/lhe/o = João)

(10) Você se vestiu rapidamente (você = se)

b) Com a entrada de ‘você’, os possessivos ‘seu(s)’ e ‘sua(s)’ de terceira pessoa passam para o paradigma de segunda pessoa, concorrendo com as formas ‘teu(s)’ e ‘tua(s)’. Como ‘seu’ atende às duas pessoas (2^a. e 3^a.), a forma genitiva ‘dele’ [de+ele] tem sido usada como estratégia de terceira pessoa para evitar ambiguidade, como em:

(11) A Maria esteve aqui e deixou o teu filho para eu cuidar (teu ≠ de Maria)

(12) A Maria esteve aqui e deixou o seu filho para eu cuidar (duas interpretações: seu = a Maria ou seu ≠ de Maria)

(13) A Maria esteve aqui e deixou o filho dela para eu cuidar (de+ela = Maria)

c) Com a entrada do ‘você’ no quadro dos pronomes, novas possibilidades combinatórias se tornaram usuais. Variadas correspondências ocasionaram uma reestruturação do sistema, seja com possessivos, seja com oblíquos, como em:

(14) Qual foi a safadeza que você fez? Você bateu na tua irmã?

(15) Quando ele chegou, eu olhei pra ele e disse: Você não vai mais ficar aqui dentro de casa. Tudo o que é teu já está arrumado, você pode pegar tudo o que é teu e ir embora porque eu não lhe quero mais aqui dentro de casa.

Vale lembrar que os compêndios gramaticais, no entanto, simplesmente rotulam essas correspondências exemplificadas em (14) e (15) como “mistura de tratamento”, ignorando todas as transformações que o PB vem sofrendo ao longo de séculos.

d) As mudanças operadas no sistema pronominal repercutem também no deslocamento de formas pronominais que atuavam apenas como pronomes pessoais para funções de pronomes oblíquos, como se fosse uma mudança em cadeia, ilustrada em:

(16) Eu vi você chegar atrasado à festa/Eu te/lhe/o vi chegar atrasado à festa

(17) Ele viu a gente chegar atrasada à festa/Ele nos viu chegar atrasadas à festa

(18) Eu vi ele chegar atrasado à festa/Eu o vi chegar atrasado à festa

Como pode ser observado nos exemplos de (8) a (18), as formas pronominais do PB estão em variação e mudança e a heterogeneidade é ordenada. O reconhecimento da estrutura que está por trás das diferentes formas em variação é fundamental para que o professor e os alunos respeitem os diferentes dialetos ou variedades da língua que usam. No entanto, o reconhecimento dessas estruturas e de seu papel no(s) sistema(s) gramatical(is) só pode ser feito quando o professor possui as ferramentas teóricas de análise apropriadas e, ao apresentar as diferentes variedades e confrontá-la com a norma culta, dá aos seus alunos as mesmas ferramentas.

Para além das reflexões acima, segundo Lopes (2007, p. 113), o professor com o conteúdo necessário pode ainda analisar e discutir os seguintes pontos:

- A mera substituição de um pronome pessoal por outro no paradigma não resolveria o problema, pois as formas ‘nós/a gente’ e ‘tu/você’ ainda coexistem no português brasileiro.
- O pronome ‘vós’ ainda está presente nos textos bíblicos e pode ser ouvido em templos religiosos.
- O sistema atual dos pronomes em toda a sua complexidade deve ser apresentado aos alunos. No entanto, é um equívoco-não mencionar a existência dos pronomes em desuso. Trata-se de um conhecimento passivo, importante para que seja possível ler sincronias passadas.

É importante trabalhar explicitamente com essas e outras formas em variação na sala de aula, enfatizando a questão da heterogeneidade linguística. Note ainda que lidamos apenas com um fenômeno do PB, i.e., seu sistema pronominal, mas reflexões parecidas podem ser feitas quanto ao sistema verbal, ao sistema de determinantes, às diferenças entre adjetivos e advérbios entre inúmeros outros tópicos que podem levar o aluno a perceber, entender e querer fazer parte das discussões sobre as diversas gramáticas que compõem o que chamamos de português do Brasil.

Algumas considerações finais

Para finalizar, retomamos algumas estratégias metodológicas sugeridas por Görski e Coelho (2009, p. 84) para o ensino de língua. O professor poderia fazer da sala de aula um ‘laboratório de linguagem’ e atribuir aos alunos o papel de investigadores linguísticos,

- promovendo atividades variadas que levem em consideração as diferentes variedades que os alunos usam;

- criando situações comunicativas diferenciadas em sala;
- propondo atividades de reflexão tanto a respeito das imposições sociais relativas à norma culta exigida pela escola, como a respeito do funcionamento da linguagem em seus diversos níveis: fonético-fonológico, morfológico, sintático e semântico-discursivo, evidenciando o uso das regras variáveis que permeiam as diversas variedades linguísticas.

Reiterando a proposta pedagógica sugerida por vários autores, entre eles Basso e Pires de Oliveira (2010), o professor pode a partir desse laboratório de linguagem tornar seus alunos linguistas, que, curiosos, tentam explicar as línguas (e/ou variedades) que eles levantaram nas diferentes situações comunicativas. Com a ajuda do professor, eles podem formular hipóteses sobre como é a gramática de uma dada variedade, podem testar as suas hipóteses, refazê-las, comparar com o que já há nas gramáticas – não apenas as normativas – e, ao final do processo, construir as suas gramáticas. As gramáticas descritivas que os linguistas constroem são artefatos que os alunos devem experimentar construir. Essa experiência certamente terá efeitos na sua prática de escrita, no seu domínio de várias variedades, na sua compreensão sobre línguas e preconceitos, além do efeito libertário de entender as razões do preconceito linguístico, evitando fazer parte dele ou exercê-lo.

O currículo EaD 2008 sustenta essa prática através da formação de um professor que transita por vários conteúdos.

REFERÊNCIAS

BASSO, Renato Miguel; PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. Feynman, a linguística e a curiosidade. In: CORREIA, H. H. S.; KLEPPA, L. *Multiculturalidade e*

Interculturalidade nos estudos de línguas e literatura. Porto Velho: Editora da UNIR, 2010, pp. 208-227.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

CASTRO, Ivo. Pensar a escola. Caderno Escolar. n.º 3, Lisboa, 2006, p. 30-34

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: M. BAGNO (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 37-61.

FOLTRAN, Maria José. Ensino de Sintaxe. Atando as pontas, manuscrito. 2012.

FRANCHI, Carlos. 2006. *Mas o que é mesmo “Gramática”?* São Paulo: Parábola.

-----2011. *Linguagem, Atividade Constitutiva*. Teoria e Poesia. São Paulo: Parábola.

GÖRSKI, Edair; COELHO, Izete L. (orgs.). Variação linguística e ensino de gramática. Working papers em linguística. 10 (1): 73-91, Florianópolis, jan. jun., 2009.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos e a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LOPES, Célia Regina dos Santos. Pronomes pessoais. In: BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. Vieira. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 1ª. ed. São Paulo: Contexto, 2007, v. 1, p. 103-114.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. “O português são dois”... ainda “em busca do tempo perdido”. In: GORSKI, E. M; COELHO, I. L. (orgs.) *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 277-288.

PERINI, Mário A. 2004. *Gramática Descritiva do Português*. São Paulo: Ática.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. Trad. de M. Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].