



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LETÍCIA APARECIDA DE ARAÚJO GONÇALVES

**CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM:
GRAMÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DE
LÍNGUA MATERNA**

LETÍCIA APARECIDA DE ARAÚJO GONÇALVES

**CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM:
GRAMÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DE
LÍNGUA MATERNA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Joyce Elaine de Almeida Baronas.

Londrina
2014

**Catlogação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

G635c Gonçalves, Leticia Aparecida de Araújo.

Concepções de linguagem : gramáticas de língua portuguesa e o ensino de língua materna / Leticia Aparecida de Araújo Gonçalves. – Londrina, 2014.
116 f. : il.

Orientador: Joyce Elaine de Almeida Baronas.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua materna – Estudo e ensino – Teses. 3. Língua portuguesa – Gramática – Teses. 4. Linguagem – Teses. 5. Sociolinguística – Teses. I. Baronas, Joyce Elaine de Almeida. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

LETÍCIA APARECIDA DE ARAÚJO GONÇALVES

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM:
GRAMÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DE LÍNGUA
MATERNA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Joyce Elaine de
Almeida Baronas
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Vanderci de Andrade Aguilera
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Juliano Desiderato Antonio
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Londrina, 3 de julho de 2014.

*Aos meus pais, João e Regina,
exemplos de perseverança e amor;
ao meu esposo Antônio Marcos,
pelo apoio e motivação.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me abençoado com esta oportunidade, por ter me iluminado e protegido em todas as escolhas, por ter me fortalecido nos momentos em que fraquejei. E à Nossa Senhora, mãezinha amada, que sempre intercede por nós.

À professora Dr.^a Joyce Elaine de Almeida Baronas que, com toda paciência, me conduziu por este árduo caminho de elaboração do trabalho. Pela confiança, seriedade e carinho com que sempre me orientou.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

Aos amigos do Projeto Vale que, durante as discussões, muito contribuíram para o meu crescimento, trazendo sempre novas perspectivas.

À professora Doutora Vanderci de Andrade Aguilera e ao Professor Juliano Desiterato Antonio pela disponibilidade em ler nosso trabalho e pelas valiosas considerações que muito contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa.

À professora doutora Rosane de Andrade Berlinck pela leitura e sugestões no exame de qualificação.

À professora Dr.^a Fabiane Cristina Altino que, em nossos encontros na disciplina “História do Português Brasileiro”, trouxe contribuições valiosas para a composição deste trabalho.

Ao meu esposo Antônio Marcos que, pacientemente, me acompanhou por este longo caminho, por todo apoio, pelas palavras de incentivo nos momentos de fraqueza e desespero.

Aos meus pais, João e Regina que, desde sempre, me apoiaram em minhas escolhas, sempre fizeram o melhor por mim, que sempre me mostraram as consequências de cada escolha, que nunca me permitiram desistir no meio do caminho. Meus exemplos, meus amores, minha vida.

Às minhas queridas e amadas amigas Silvane Luceli e Eliane Miqueletti, a primeira por ter me convencido a tentar o ingresso no curso de pós-graduação, ter me apoiado; pelo socorro quando me desesperiei, pelas horas de conversas intermináveis, pelo carinho, pela amizade. A segunda, pelas horas de conversa on-line, os conselhos, opiniões e revisões, pelo apoio e pela amizade, embora estejamos distantes fisicamente, nossa amizade tem se fortalecido a cada dia. Não posso me esquecer da minha linda amiga Ligiane Bonacin, pela ajuda, pelo apoio, pelo carinho, pelas conversas, pela amizade.

A Wéllem pelas inúmeras vezes que me socorreu.

Ao meu irmão Guilherme, pela amizade, incentivo e carinho incondicional.

Aos meus amigos de trabalho que, em todos os momentos em que deles precisei, me apoiaram, me auxiliaram.

Aos meus alunos da Escola Franciscana Santa Isabel – Bandeirantes/PR, por a cada dia me mostrarem a beleza de ser professora, por me fazerem refletir a cada dia nas possibilidades de ensino de nossa bela língua, por me mostrarem que sempre há algo novo, novas possibilidades, novas visões.

Muito obrigada!

GONÇALVES, Letícia Aparecida de Araújo. **Concepções de linguagem:** gramáticas de língua portuguesa e o ensino de língua materna. 2014. 116f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2014.

RESUMO

O ensino de língua materna nas escolas, muitas vezes, centra-se na fixação de regras do bem falar e escrever, opondo “certo” e “errado” em língua portuguesa. A heterogeneidade linguística fica em segundo plano, pois o ensino normativo sobrepõe-se ao caráter variável e sócio-historicamente constituído da língua. Com a pesquisa desenvolvida, buscamos apresentar o caráter heterogêneo e variável da língua. Expondo os pressupostos da Sociolinguística e da Linguística histórica procuramos demonstrar que o ensino da língua deve considerar a heterogeneidade, sem fixar-se na oposição “certo” x “errado”, conduzindo à reflexão para o aprendizado da norma culta da língua. Quanto a visão de língua que prevalece no ensino investigamos as concepções de linguagem que permeavam e ainda permeiam o ensino de língua materna, a partir da análise de três gramáticas da língua portuguesa produzidas no Brasil: *Grammatica portugueza* (1899), Júlio Ribeiro, século XIX; *Gramática normativa da língua portuguesa* (1974), Rocha Lima, século XX; *Gramática de usos do português* (2000), Neves, século XXI. O trabalho está organizado da seguinte forma: primeiramente, discutimos as três concepções de linguagem que orientaram e orientam o ensino de língua materna: linguagem com expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como processo de interação. Fundamentamos as discussões em estudiosos como Geraldi (1984), Perfeito (2004; 2005; 2007), Travaglia (2009). Apresentamos também três trabalhos que abordam a questão da história do ensino no Brasil, principalmente o ensino de língua materna. Em seguida, fazemos uma breve exposição da história da língua portuguesa e do ensino no Brasil. As discussões sobre o caráter heterogêneo da língua compõem o quarto capítulo do trabalho, fundamentamos nossas discussões em estudiosos como Camacho (1988; 2006); Alkmim (2006); Castilho (1998, 2002, 2010). Essas considerações da fundamentação teórica nos auxiliaram na composição do capítulo das análises das gramáticas. Como resultado as análises demonstraram que o ensino de língua materna passou por inúmeras transformações e recebeu diversas influências no correr do tempo, alterando as concepções de ensino, levando uma prevalecer sobre a outra mas sem a total substituição da anterior.

Palavras-chave: Concepções de linguagem. Ensino de língua materna. Gramáticas.

GONÇALVES, Letícia Aparecida de Araújo. **Language conceptions: Portuguese language grammar and the mother tongue teaching.** 2014. 116f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2014.

ABSTRACT

The mother tongue teaching in schools, mostly, focuses on the fixation of rules aiming at the 'well-spoken and written' skills, based on the opposition pairs of 'right' and 'wrong' in Portuguese language. The linguistic heterogeneity is taken in a background position since the normative teaching disregards some vital language features, as: variation and social-historical variables. With this research, we seek to stress the variable and heterogeneous features of the language. By exposing the assumptions of Sociolinguistics and Historical Linguistics, we aim at showing that the language teaching should consider the heterogeneity, without focusing on the opposition of 'right' and 'wrong', so that such teaching can lead to a reflection upon the learning of the standard language. Regarding the language view that stands out in the language teaching context, we investigated the language conceptions that have permeated the mother tongue teaching from the analyses of three Portuguese grammar studies produced in Brazil: *Grammatica portugueza* (1899), Júlio Ribeiro, 19th century; *Gramática normative da língua portuguesa* (1974), Rocha Lima, 20th century; *Gramática de usos do português* (2000), Neves, 21st century. This dissertation is organized in the following structure: firstly, we discuss about the language conceptions that have oriented the mother tongue teaching: language as expression of thought, language as communication tools and language as an interaction process. It is imperative to highlight that we base our discussion on scholars as: Geraldi (1984), Perfeito (2004; 2005; 2007), Travaglia (2009). We also show three studies that approach the history of the language teaching in Brazil, especially the mother tongue one. Then, we briefly discuss the history of Portuguese language and its teaching in Brazil. Discussions concerning the heterogeneity or the language constitute the fourth chapter of this study; we ground our study on authors as: Camacho (1988; 2006); Alkmim (2006); Castilho (19988, 2002, 2010); Such theoretical assumptions helped us construct the analytical chapter regarding the grammar studies. Results show that the mother tongue teaching has undergone several transformations and been influenced over time, altering the teaching conceptions, leading one conceptions to overlap the other, however without a complete substitution for the previous one.

Keywords: Language conceptions. Mother tongue teaching. Grammar studies.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Evolução da alfabetização no Brasil do século XX 43

TABELA 2 – Recenseamento populacional do Brasil do século XVI 45

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	17
2.1.1	Linguagem como expressão do pensamento	20
2.1.2	Linguagem como instrumento de comunicação	22
2.1.3	Linguagem como processo de interação	25
3	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM QUESTÃO: O QUE SE TEM DITO	31
3.1	Ensino de português no Brasil: alguns estudos	31
3.2	Uma breve viagem pela história da Língua Portuguesa	31
3.2.1	A história	39
3.2.2	A expansão marítima e a disseminação da língua portuguesa na América	41
3.2.3	A língua portuguesa no Brasil e o quadro de ensino brasileiro	44
4	NOVOS OLHARES, ANTIGOS PROBLEMAS: a Sociolinguística	54
4.1	Um pouco de história sobre a constituição da Sociolinguística como área da Linguística	54
4.2	Sociolinguística: variação linguística e ensino de língua materna	57
4.2.1	Tipos de variação e suas relações com o ensino	59
4.2.2	Variação sociocultural.....	60
4.2.3	Variação individual.....	64
4.2.4	Variação de canal	66
4.2.5	Variação temática	66
4.2.6	Variação geográfica.....	67
4.2.7	Variação de histórica	70
5	ANÁLISE DO CORPUS	74
5.1	Gramáticas: um breve histórico	74
5.2	Século XIX: <i>Grammatica Portugeza</i> – Júlio Ribeiro (1899)	78
5.3	Século XX: <i>Gramática normativa da língua portuguesa</i>	89
5.4	Século XXI: <i>Gramática de usos do português</i>	96

6	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	108
	REFERÊNCIAS	111

1 INTRODUÇÃO

Conhecer o papel da língua na sociedade sempre instigou inúmeros estudiosos a investigar como nasceram, se difundiram, morreram ou mudaram as línguas faladas pelos mais diversos povos. E com a Língua Portuguesa não poderia ser diferente, visto que, embora tenha sido implantada em terras brasileiras pelos portugueses, tornamo-nos o maior país falante desse idioma (Casagrande, 2005).

O ensino de português está intrinsecamente relacionado com a história da expansão da língua pelos territórios conquistados pelos portugueses, pois buscavam, a partir da catequização, transmitir a língua e os costumes do reino. Assim, no Brasil, os portugueses inauguraram escolas destinadas ao ensino dos rudimentos de ler e escrever aos povos da terra e, com o passar do tempo, aos portugueses que para cá vinham.

Ao pensar nos aspectos que contribuíram para a constituição da língua portuguesa como idioma nacional, é de suma importância considerar o papel do ensino nesse processo, no valor atribuído à língua do colonizador, bem como os conceitos sobre língua e linguagem apresentados aos alunos e professores.

Dessa forma, muitos estudiosos discutem as abordagens que caracterizam o modo de organização dos materiais didáticos oferecidos aos educadores, que no dia a dia da sala de aula, fazem a sua escolha buscando o melhor método a ser adotado para o ensino da língua materna; uma vez que a prática de ensino é reflexo do modo como os conteúdos estão organizados nos compêndios gramaticais adotados.

Diante dessas possibilidades de abordagem na prática de ensino de língua materna, Geraldi (1984) afirma que, ao assumir uma ou outra prática, o professor refletirá a visão que tem de seu objeto de trabalho; por esta razão o autor apresenta três concepções de linguagem que fundamentam a prática docente e a organização dos materiais disponibilizados. São elas: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como processo de interação, a partir da abordagem diante dos métodos de ensino possíveis de serem adotados na prática de ensino diária.

Para identificar a concepção que prevalece nos compêndios gramaticais é preciso que o estudioso observe alguns aspectos estruturais e

organizacionais que compõem o material, tais como o eixo que organiza os conteúdos (progressão a partir da gramática ou do texto); a caracterização dos exercícios, além de observar como o material é apresentado pelo autor, pois a apresentação pode refletir a concepção adotada na elaboração do material.

Assim, propomos, com a presente pesquisa, investigar a concepção de linguagem que prevalece nos compêndios gramaticais produzidos no Brasil, a partir do século XIX e se os estudos linguísticos desenvolvidos no correr do tempo influenciaram ou não a alterar a concepção de língua e organização das gramáticas, relacionando com o contexto histórico em que os compêndios foram produzidos.

Para isto, selecionamos três compêndios representativos para nossa pesquisa: *Grammatica Portugueza* – Julio Ribeiro (1899); *Gramática normativa da língua portuguesa* – Rocha Lima (1974) e *Gramática de usos do português* – Moura Neves (2000). Dessa foram, a escolha desse *corpus* se justifica por buscarmos compreender quais concepções de linguagem nortearam a elaboração desses compêndios, que serviram, ou ainda servem, como material de ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Outro aspecto que consideramos na seleção das gramáticas diz respeito à representatividade que tiveram no período em que foram publicadas, período que representa um momento pelo qual o país passou por profundas transformações socioeconômicas, políticas e culturais..

Temos como pressupostos teóricos orientadores os estudos da Sociolinguística, bem como conceitos da história da língua portuguesa e da historiografia linguística.

No que diz respeito aos estudos da Sociolinguística, Alkmim (2006) argumenta que o ponto de partida está na observação da comunicação entre um grupo pertencente a uma comunidade linguística, verificando o uso efetivo que esses membros fazem da língua. Dessa forma, as investigações contribuem para que, ao analisarmos as concepções de linguagem que prevalecem nas gramáticas que compõem o *corpus* desta pesquisa, possamos nos orientar visando constatar se a elaboração é orientada pela visão de que a língua é sócio-historicamente constituída e, por esta razão, está sujeita à alterações com o passar do tempo.

Além disso, a Sociolinguística contribui para que nossos olhares considerem a existência da variedade de prestígio, a qual será o objeto de ensino na sociedade, valorizada e sinônimo de ascensão social, razão pela qual é compilada em compêndios gramaticais destinados ao ensino. Assim, segundo Alkmim (2006):

Constata-se, de modo muito evidente, a existência de *variedades de prestígio* e de *variedades não prestigiadas* nas sociedades em geral. As sociedades de tradição ocidental oferecem um caso particular de variedade prestigiada: a *variedade padrão*. A variedade padrão é a variedade linguística socialmente mais valorizada, de reconhecido prestígio dentro de uma comunidade, cujo uso é, normalmente, requerido em situações de interação determinadas, definidas pela comunidade como próprias, em função da formalidade da situação, do assunto tratado, de relação entre os interlocutores etc. A questão da língua padrão tem uma enorme importância em sociedades como a nossa. (p. 40)

Quanto à Historiografia Linguística, Casagrande (2005) afirma seu nascimento se deu devido à necessidade de compreender a escrita da história da linguagem baseada em princípios científicos e não somente em registros de história da pesquisa linguística. Desse modo, a autora afirma que enquanto o historiador investiga os fatos a partir de uma pesquisa empírica, descrevendo e registrando suas descobertas,

O historiógrafo, por sua vez, deverá trazer essas descobertas empíricas para a perspectiva correta, interpretá-las e oferecer uma explicação adequada dos fatos. Sendo assim, sua tarefa é a de estabelecer princípios que guiem o historiador. Esses princípios estariam voltados à compreensão do clima de opinião do período e a sua avaliação particular do objeto de estudo. Para tanto, tais princípios exigem que o historiógrafo da linguística seja dotado de um conhecimento tão amplo que possa não só ter o domínio específico sobre o seu campo de investigação, mas também o domínio sobre a história geral. (CASAGRANDE, 2005, p. 26)

Destarte, enquanto o historiador buscará explicar como os fatos passados contribuíram para as mudanças ocorridas ou em processo, o historiógrafo irá além dos fatos empíricos, não analisará somente os documentos produzidos em determinado espaço de tempo, mas também o contexto social, procurando esclarecer as influências de um sobre outro: “Ora, se a nós, como historiógrafos, cabe reconstruir as práticas linguísticas de um determinado momento histórico, é preciso rastrear sua continuidade e sua ruptura ao longo do tempo.” (CASAGRANDE, 2005, p. 37).

A primeira gramática, *Grammatica Portuguesa*, de Júlio Ribeiro (1899), é considerada por muitos estudiosos como um divisor de águas nos estudos linguísticos no Brasil, visto que o trabalho do autor está centrado no estudo da língua

sob a orientação do positivismo, fato que rompe com a abordagem anterior que tinha como norte os pressupostos preconizados pela tendência de estudos filosóficos da linguagem.

A gramática de Rocha Lima (1974), *Gramática normativa da língua portuguesa*, demonstrou-se importante por ser uma das mais utilizadas para o ensino de língua materna a partir da publicação da primeira edição em 1957.

A terceira gramática que compõe o *corpus* desta pesquisa, *Gramática de usos de português*, foi selecionada em razão de ser resultado de um minucioso estudo da língua em seu contexto efetivo de uso, o que sugere uma nova abordagem de ensino da língua, visando a um enfoque que não apenas apresente as regras, mas também as possibilidades de uso que se faz na sociedade a partir dessas, saindo do lugar comum “certo x errado” em língua portuguesa.

Para atingir os objetivos a que nos propomos, fizemos análise das partes introdutórias e de alguns capítulos desses compêndios a fim de verificar quais concepções de linguagem prevalecem na escolha do método de elaboração das reflexões sobre a língua trazidas presentes nesses materiais.

A partir da escolha do *corpus*, dedicamo-nos a fazer uma releitura de alguns trabalhos já publicados que tratam da constituição da língua portuguesa como idioma, desde a sua origem até a difusão pelo ocidente. As discussões sobre concepções de linguagem nos auxiliam na análise da visão de linguagem trazida pelas gramáticas selecionadas; além disso, por considerarmos que a língua é variável e sócio-historicamente constituída, trazemos para as discussões os estudos da Sociolinguística, uma vez que o objeto de análise é a língua, que por sua vez é dinâmica e está condicionada às situações de uso efetivo na sociedade.

Assim, a nossa pesquisa se organiza da seguinte forma: no primeiro capítulo abordamos as questões voltadas para as concepções de linguagem discutidas por estudiosos como Geraldi (1984), Perfeito (2004; 2005; 2007), Travaglia (2009) e Bakhtin (1996). No segundo capítulo, apresentamos trabalhos que versam sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, a fim de conhecer melhor a sua história, as influências recebidas, a visão de método de ensino que ficou consagrada no ensino brasileiro de língua portuguesa, por ser considerado o melhor.

Os estudos sociolinguísticos também contribuem para a compreensão do processo de constituição da língua e do ensino nas escolas brasileiras, bem como para a observação de seu caráter heterogêneo e variável. Por essa razão,

trazemos, no terceiro capítulo, estudos de Alkimim (2006) e Camacho (1988; 2006); Castilho (2010, 2002); Travaglia (2009), autores fortemente influenciados pelos estudos sociolinguísticos e cujos estudos contribuem para a pesquisa a que nos propusemos.

Consideramos importante que, para a compreensão da constituição da língua portuguesa como idioma, é preciso fazer um breve percurso histórico desde o nascimento até a sua difusão pelo mundo ocidental. Nessa linha de investigação da constituição da língua portuguesa no mundo ocidental, destacamos, no quarto capítulo, estudos como os desenvolvidos por Coutinho (1968), Teyssier (s.d.), Silva Neto (1988) e Mattos e Silva (2004a). Os dados históricos da constituição da língua portuguesa como idioma nos auxiliam na compreensão da importância das instituições escolares para a consolidação da língua.

No quinto e último capítulo, trazemos as análises das partes introdutórias e de capítulos específicos, dos compêndios selecionados, que consideramos relevantes para alcançarmos os objetivos propostos.

Assim, esta pesquisa pode ser considerada de cunho qualitativo-interpretativo uma vez que, a partir da análise dos documentos e dos dados, buscamos compreender o objeto em seu contexto, os valores sociais atribuídos na época e o reflexo na formação de um pensamento sobre a língua.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Iniciamos o trabalho abordando algumas questões teóricas que nos fornecem embasamento consistente para a pesquisa a que nos propomos. Dessa forma, apresentamos primeiramente estudos que versam sobre questões relacionadas a concepções de linguagem que orientam a elaboração de materiais destinados ao ensino de língua portuguesa. Em seguida, trazemos trabalhos que investigaram a situação da escolarização no Brasil, e que tratam de aspectos que se refletem na visão de língua que prevalecia em cada contexto histórico estudado. Além disso, apresentamos também estudos sobre variação linguística. E por último, buscando contextualizar a língua portuguesa no mundo ocidental, apresentamos uma revisão bibliográfica de estudos que versam sobre a história da língua portuguesa desde a sua origem até a sua constituição como idioma e difusão pela colonização portuguesa, a fim de melhor compreender o papel do ensino nesse processo.

2.1 Concepções de linguagem e ensino de língua materna

No ensino de língua, a imagem, a concepção que temos do que é ensinar e aprender molda nossas práticas, nossas ações. Entretanto, a todo instante nos questionamos: o que devemos ensinar? para que ensinar? como ensinar?. Quanto ao ensino de língua materna, os questionamentos são tão inquietantes quanto em outras áreas do conhecimento, pois se “os alunos já falam português, por que é que estudam língua portuguesa?”. Embora tenhamos em mente uma visão do que seja língua, quase sempre nos deparamos com novas abordagens que nos fazem rever nossa prática diária e buscar outras formas de ensinar.

O trabalho com a língua materna está imerso em um mar de possibilidades. E de tempos em tempos, teorias, estudos, pesquisas linguísticas apontam um novo caminho a ser seguido, novos métodos que prometem eficácia. Mas muito mais que novos métodos eficazes, é preciso que o docente tenha consciência de como vê a língua e as implicações dessa visão para a escolha da metodologia de ensino.

Frequentemente, ouve-se ou lê-se nos meios de comunicação que os alunos não sabem português, que chegam aos vestibulares sem dominar a língua, e

que isso é resultado de um ensino em crise, no qual não se ensina a língua, ou seja, não se ensinam as regras estabelecidas pela gramática normativa.

Castilho (1998) argumenta que, no cotidiano escolar, os professores se veem diante de três crises: a crise social, a crise científica e a crise do magistério.

De acordo com o autor, a primeira crise está relacionada às mudanças que a sociedade sofreu nos últimos séculos, principalmente, entre o final do século XIX e na segunda metade do século XX, quando a rápida urbanização e o acesso à educação das classes menos favorecidas, levou grande parte dos moradores da zona rural a se mudar para as cidades. Dessa forma, segundo o autor,

A incorporação de contingentes rurais alterou o perfil sócio-cultural do alunado do 1º e do 2º graus. Nossas escolas deixaram de abrigar exclusivamente os alunos da classe média urbana – para os quais sempre foram preparados os materiais didáticos – e passaram a incorporar filhos de pais iletrados, mal chegados às cidades e a elas mal adaptados. (CASTILHO, 1998, p. 1)

Atualmente os alunos que frequentam as escolas são em maioria oriundo da zona urbana, contudo, o que presenciamos é uma situação na qual as famílias desses alunos são quase sempre de origem humilde, que tiveram pouca oportunidade de escolarizar-se. Além disso, não há uma diferença linguística marcante que diferencie alunos oriundos da zona rural ou que residam nas cidades.

Em relação à segunda crise, a crise científica, o estudioso argumenta que as teorias linguísticas apresentam três modelos teóricos que se inter-relacionam com a teoria gramatical e, assim, refletem-se na prática de ensino e na elaboração dos materiais didáticos. São eles: a língua como atividade mental, a língua como uma estrutura, e a língua como atividade social. Além disso, cada um desses modelos está relacionado com uma concepção de gramática: gramática implícita, gramática estrutural e gramática funcional.

A terceira crise, a crise do magistério, está relacionada com as dificuldades enfrentadas pelos professores ao exercerem a profissão. Além dos problemas das crises anteriores, nesta são destacados as deficiências de formação, a qualidade dos materiais didáticos elaborados e o tipo de trabalho com a língua. Castilho (1998) destaca ainda que esses materiais eram pensados para alunos oriundos de famílias que supostamente já dominavam a língua falada e assim precisavam aprender as regras da escrita. O autor menciona também que a esta crise relaciona-se a dificuldade do professor conhecer todas as teorias linguísticas

divulgadas e presentes nos materiais, alterando a metodologia e abordagem do ensino de língua.

Dessas visões de linguagem e gramática, resultantes desses modelos, nasce a crise do magistério, pois, conforme propõe Castilho (1998): “os professores em exercício precisarão capacitar-se dos novos temas, visto que eles permitem encarar mais adequadamente os problemas linguísticos suscitados por uma sociedade em mudança.” (CASTILHO, 1998, p. 12).

Mattos e Silva, em artigo publicado pela primeira vez em 1993, também discute a questão da “crise no ensino de português no Brasil”. De acordo com a autora, o que está em crise e que “vai muito mal é a expectativa de alguns, até de numerosos sem dúvida, que, desligados da realidade da nação brasileira, desejam recuperar algo que nunca fomos e, por isso, não assumem de fato o que nos legou a nossa própria história.” (MATTOS e SILVA, 2004b, p. 11).

Ainda segundo Mattos e Silva (2004b), quando o professor toma consciência da realidade linguística, o trabalho tende a ser diferenciado, visando a uma prática que leve em consideração a realidade linguística diversificada, sem sustentação do preconceito linguístico, ou estigmatização de uma variedade em detrimento de outra.

Essa tomada de consciência do professor resulta, como nos aponta Geraldi (1984), uma escolha política, a qual determinará a metodologia adotada pelo educador, visto que os “conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos” (GERALDI, 1984, p. 40), são reflexos dessa atitude consciente, a qual permitirá ao docente um trabalho mais coerente ao aliar teoria e prática no dia a dia escolar.

Ao analisarmos as crises do ensino que Castilho (1998) apresenta, as questões que inquietam os professores e as atitudes assumidas em sala de aula, constatamos que o ensino de língua materna está intrinsecamente relacionado à concepção de língua/linguagem que se tem, pois quando o professor se questiona o “para quê ensinar o que se ensina” e o “para quê os alunos aprendem o que aprendem” (GERALDI, 1984), coloca em questão o conjunto de possibilidades à disposição.

O modo como o docente concebe o trabalho com a língua é extremamente importante para a compreensão da prática de ensino cotidiana, uma

vez que a partir da percepção do que seja o objeto de seu trabalho se dará a transmissão dessa visão aos seus alunos. Por esta razão propomos uma reflexão sobre as concepções de linguagem que influenciaram e influenciam o trabalho com a língua materna para que, desse modo, compreendamos as implicações para o ensino e a elaboração de materiais didáticos, especialmente de gramáticas.

Segundo Geraldi (1984), são três os modos de conceber a linguagem:

- a) como expressão do pensamento (desde a tradição gramatical grega até, aproximadamente, meados do século XX, quando começam a figurar os preceitos estruturalistas propostos por Saussure (1916);
- b) como instrumento de comunicação (a partir de Saussure em 1916 até 1960, quando estudos relacionados à reflexão sobre a relação língua sociedade se fortalecem);
- c) como processo de interação (década de 1960 até os dias de hoje).¹

2.1.1 Linguagem como expressão do pensamento

A primeira concepção, linguagem como expressão do pensamento, tem como princípio a visão de língua como uma instituição individual, monológica; na qual a transmissão da língua parte da exposição de regras lógicas de organização. Desse modo, a linguagem é uma exteriorização do pensamento, uma tradução por meio de palavras.

Ao conceber a língua a partir dos pressupostos da lógica, essa visão fundamenta-se ainda nos mesmos princípios que guiavam as primeiras gramáticas gregas na Antiguidade Clássica. Assim, a língua deve ser ensinada/aprendida com base na análise das partes para a compreensão do todo.

De acordo com Travaglia (2009), nesta concepção:

Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever “bem” que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos

¹ A delimitação temporal é apenas uma forma de constatarmos quando se deu a divulgação dos principais estudos linguísticos, que trouxeram para o trabalho com a língua novas perspectivas de análise e observação dos fenômenos linguísticos. Além disso, ressaltamos que não há uma substituição de uma concepção pela outra, elas se sucedem e se inter-relacionam; olhar atento demonstra que todas se fazem presentes no cotidiano do trabalho com a língua. Há a predominância de uma ou de outra, mas não substituição.

linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de *gramática normativa ou tradicional*. (TRAVAGLIA, 2009, p. 21-22)

Perfeito (2004), ao investigar as “concepções de linguagem e as teorias subjacentes”, afirma que a concepção de linguagem como expressão do pensamento é sustentada pela tradição gramatical grega, passando por todo o período histórico de ensino e aprendizagem da língua: pelo período latino, pela Idade Média, até o suposto rompimento, com a publicação dos estudos saussurianos (1916), momento em que a língua passa a ser observada como de natureza racional e o pensamento, organizado segundo regras de classificação, divisão e segmentação.

Bakhtin (1996) expõe que, ao pensar a língua como estática, externa à consciência individual e, por isso, imutável, presa, para “a maioria dos partidários do objetivismo abstrato tende a afirmar a realidade e a objetividade imediatas da língua como sistema de formas normativas” (BAKHTIN, 1996, p. 93). Essa visão vem ao encontro do que é preconizado pela concepção de linguagem como expressão do pensamento, visto que, para o objetivismo abstrato, há um isolamento da palavra, o estudo é feito descontextualizadamente; assim,

(...) a língua, como produto acabado, transmite-se de geração a geração. Evidentemente, é de um ângulo metafórico que os adeptos da segunda orientação² entendem essa transmissão da língua como herança de um objeto: mas essa comparação não constitui para eles apenas uma metáfora. Configurando o sistema da língua e tratando as línguas vivas como se fossem mortas e estrangeiras, o objetivismo abstrato coloca a língua fora do fluxo da comunicação verbal. Esse fluxo avança continuamente, enquanto a língua, como uma bola, pula de geração para geração. (BAKHTIN, 1996, p, 109)

A língua, para os partidários do objetivismo abstrato, é um sistema estável, imutável, com leis linguísticas específicas de relações em um sistema fechado, sem valores ideológicos, e a expressão individual que apresenta variações representa uma forma deformada das formas normativas.

Portanto, o ensino de gramática nessa concepção tem fundamentação na tradição gramatical, visto que seus partidários consideram a expressão como fruto do saber pensar, a partir da organização lógica do pensamento. Tal fato leva, segundo Perfeito (2005), à imposição de uma variedade considerada prestigiosa

² O sistema de formas normativas é a substância da língua.

sobre as demais, desconsiderando a heterogeneidade, as variações em contextos de uso diversos.

As atividades preconizam a transmissão de regras do “bem falar e bem escrever”, impostas a quem deseja expressar-se com clareza e objetividade. A língua, vista como homogênea, estática e imutável, pode ser aprendida por meio da assimilação das regras que regem a sua organização. Dessa forma, os objetivos podem ser atingidos a partir da seleção de textos considerados modelos de bom uso. Privilegia-se, portanto, uma transmissão purista de língua, na qual há oposição entre o certo e o errado, anulando as demais variedades existentes na sociedade.

É importante destacar que Travaglia (2009), assim como Castilho (1998), relaciona cada concepção de linguagem a uma concepção de gramática. Segundo Travaglia (2009), para a concepção de linguagem como expressão do pensamento, a “*gramática* é concebida como um manual de regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Desse modo, somente será considerado correto aquilo que obedece às normas de bom uso da língua.

2.1.2 Linguagem como instrumento de comunicação

Na segunda concepção, linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista fora de seu contexto de utilização, ou seja, para estudar a língua é preciso isolá-la, pois ela é um sistema de código que deve ser aprendido, para que seus falantes possam se comunicar.

Esta concepção fundamenta-se nos ideais gerativistas propostos por Chomsky, em 1957, visto que se fundamentam na análise de frases ideais, produzidas por falantes ideais. Assim, para os estudos gerativistas são considerados os modelos ideais de língua, selecionando apenas aquilo que interessa para os estudos propostos.

Os estudos estruturalistas propostos por Saussure em 1916, também influenciaram esta concepção, ao estabelecer a dicotomia entre *langue* x *parole*, e eleger *langue* como objeto de estudos, a teoria favorece um estudo da língua isolada do contexto real de uso. Conforme argumenta Perfeito (2005), a *langue* é constituída por subsistemas, e ao serem isolados da realidade, desconsidera-se o contexto de

uso linguístico; assim os estudos se baseiam na análise das relações de oposição entre as partes.

Ao isolar a língua, considerando-a um “código virtual”, o processo de análise da língua, centra-se em aspectos estruturais, ou seja, privilegia o funcionamento interno, não considerando relevantes os fenômenos extralinguísticos como fatores que influenciam o uso da língua. Dessa forma, Travaglia (2009) argumenta que esta atitude conduziu a Linguística a desconsiderar o interlocutor na situação de uso, ou seja:

(...) afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social. (TRAVAGLIA, 2009, p. 22)

Nessa concepção, o ensino da gramática não abandona os pressupostos da gramática tradicional, conforme aponta Perfeito (2005), ainda há exercícios estruturais com o objetivo de internalização das regras da norma padrão da língua portuguesa. Além do trabalho voltado para a memorização, nessa concepção os textos são produzidos com vistas à comunicabilidade, pois todo processo de ensino-aprendizagem focaliza a produção de mensagens a serem transmitidas a um receptor. Portanto, conforme aponta Travaglia (2009):

Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo consequentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionalizada para que a comunicação aconteça. (TRAVAGLIA, 2009, p. 22)

Em 1942, a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário nº 4244/42, vem propor algumas mudanças, ainda que pequenas, para o ensino, refletindo no ensino de língua materna. Mas é 1971, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 5692/71, que os objetivos da educação são revistos, e assim como nesse período o Brasil passava por grande transformação

político-social, a educação também deveria mudar, para desse modo atender às novas exigências sociais.

É possível constatar que essa lei reflete os pressupostos da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, pois as escolas são orientadas a formar para o trabalho, assim, a linguagem passa a ter função informativa, comunicativa. Prova disso é a mudança do nome da disciplina que ensina a língua materna de “Português” para “Comunicação e Expressão”. O período constituiu-se para a educação um momento de preocupação com a formação de mão de obra.

Lembremo-nos de que, antes, apenas a elite tinha acesso à educação e o ensino valorizava a aprendizagem baseada na expressão estética e retórica, conforme argumenta Soares (2002). Assim, com o aumento do número de alunos oriundos das classes menos favorecidas, houve também uma adequação, pois, aos primeiros, o ensino é baseado na formação científica, para o acesso ao ensino superior, enquanto, para os demais, o ensino é uma capacitação para o exercício de profissões mais técnicas, exigência do novo contexto histórico industrial do país.

Dessa forma, a Lei 5692/71 traz para o contexto educacional um ensino estritamente ligado à industrialização, ampliando e aprofundando, de acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa, do Estado do Paraná. (2008):

(...) esta vinculação ao dispor que o ensino deveria estar voltado à qualificação para o trabalho. Desse vínculo decorreu a instituição de uma pedagogia tecnicista que, na disciplina de Língua Portuguesa, pautava-se na concepção de linguagem como meio de comunicação (cujo objeto é a língua vista como código), com um viés mais pragmático e utilitário em detrimento do aprimoramento das capacidades linguísticas do falante. Essa concepção baseou-se nos estudos de Saussure, o qual se preocupou com a organização interna da língua ao elegê-la como objeto de estudo. Os seguidores de Saussure denominaram essa organização de *estrutura*. (PARANÁ, 2008, p. 44)

Uma das consequências dessa visão utilitarista, tecnicista, de ensino para as classes menos favorecidas foi o maior distanciamento da norma culta, no que diz respeito ao ensino de português, visto que o aprendizado tinha como objetivo principal formar para o trabalho e, assim, apenas era ensinado aquilo que poderia servir para o exercício da profissão.

Dessa forma, segundo Perfeito (2005), embora o normativismo nunca tenha saído efetivamente de cena, nessa concepção, o ensino primava pelo

aprendizado da teoria da comunicação, não focalizando o aprendizado da língua, mas incluindo os exercícios privilegiavam aspectos estruturais morfossintáticos.

Essa concepção, portanto, focaliza a língua como instrumento para comunicar-se, sendo necessário que todos os falantes dominem o código para que possam compreender-se. Segundo Perfeito (2005), a função informativa da língua proposta pelos estruturalistas é revista por Jakobson (1974), que considera a língua como constituída por três funções básicas: uma centrada no emissor (expressiva/emotiva); outra centrada no receptor (apelativa/conativa) e a centrada no referente/contexto (referencial/informativa), constituindo o ato de comunicação três elementos: a mensagem, o canal e o código.

2.1.3 Linguagem como processo de interação

A linguagem já não é mais vista como um sistema pronto, que fornece elementos para a comunicação, mas sim um processo pelo qual os falantes interagem. Pensar o ensino requer, portanto, nesta concepção de linguagem, que situações concretas de interlocução sejam privilegiadas, possibilitando que os falantes ajam, atuem um sobre o outro, significando e ressignificando o texto oral ou escrito.

Nessa concepção, o trabalho com a linguagem não se fixará em analisar as partes da frase isoladamente, mas sim em analisar os fenômenos dentro do contexto de interação, prevalecendo o agir do sujeito sobre o discurso e a influência que o contexto pode exercer sobre o processo comunicativo.

Bakhtin (1997) argumenta que, no processo de interação linguística, ouvinte e locutor recebem e compreendem o discurso, concordando ou discordando, e assumem a responsabilidade sobre o que falam, além de responderem segundo o que compreenderam da fala de seu interlocutor. Portanto, para o autor: “a fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma.” (BAKHTIN, 1997, p. 294)

O professor que defende esta concepção deve, então, propiciar ao seu aluno situações de uso concreto da linguagem, ou seja, o centro do trabalho neste processo deve ser o texto, e não os exercícios de decodificação, classificação, o “decoreba” das nomenclaturas, e análises isoladas. O trabalho com os textos deve

possibilitar ao aluno que ele construa o conhecimento, questionando, sendo instigado a interagir com o texto, perguntar-se o porquê, o para quê, para quem, o que conseqüentemente propiciará o conhecimento do contexto de produção do texto e não apenas a decodificação do que foi escrito.

Segundo Travaglia (2009), a concepção de linguagem como processo de interação recebeu influência de várias áreas dos estudos da linguagem, entre elas podemos citar a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Linguística Textual, a Sociolinguística.

Perfeito (2005), ao discutir as influências de cada área, esclarece as contribuições de cada uma. Segundo a autora, a Linguística Textual contribui ao reintroduzir as questões relativas à significação; a Análise da Conversação, ao propor que se observem os aspectos de ação e de interação social, destaca a necessidade do contexto real de interação para um processo comunicativo bem sucedido; a Sociolinguística vem para mostrar que toda fala é válida, que a língua deve ser observada em seu contexto, e as características do falante e o contexto de interação devem ser considerados ao analisar a fala e/ou escrita do aluno. Contribui, assim, para que variação seja entendida como constitutiva da linguagem.

Atualmente, os documentos que orientam o ensino (PCN, 1998) têm como pressuposto que o trabalho com a linguagem e o aprendizado da língua parta do princípio da interação, e a visão de língua como instrumento ou simples estrutura seja substituído por uma visão de língua como resultado da interação entre os sujeitos. Assim,

Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 20)

Pois, como afirma Travaglia (2009), é na linguagem que ocorre a interação humana, comunicativa, na qual se produzem os sentidos entre os interlocutores, que alternam o papel de sujeitos, que ocupam lugares sociais de falantes/ouvintes e significam a realidade a partir desse processo interacional.

O modelo impregnado de práticas tradicionais deve ser substituído pelo que preconiza um trabalho com a linguagem no processo de interação social, em que o professor seja informante, mas também interlocutor, respeite as diversas variedades presentes na sala e, ao mesmo tempo, conduza o aluno a construir um conhecimento linguístico sólido, e se torne um usuário competente da língua. Pois, conforme apontam os PCN (1998):

A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e lingüísticos. (BRASIL, 1998, p. 48)

É importante destacar que, embora muitos materiais didáticos sejam produzidos seguindo as orientações dos PCN (1998), ainda encontramos no contexto escolar, práticas impregnadas do modelo tradicional de ensino. Gramáticas que privilegiam o ensino de língua segundo modelos herdados dos produzidos pelos primeiros gramáticos, não abrindo possibilidades para que o professor proponha uma reflexão sobre o uso efetivo na sociedade atual, pois a sociedade exige que o ensino siga modelos consagrados pela gramática tradicional. Essa visão de ensino gramatical dificulta um trabalho voltado para a reflexão linguística sobre os usos que convivem na sociedade.

Bakhtin (2006) critica os estudos que fundamentam o trabalho com a linguagem isolada do contexto social, princípio da linguagem como expressão do pensamento, pois, segundo o autor,

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*. Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. (BAKHTIN, 2006, p. 114)

Geraldi (1990), ao discutir as possibilidades de ensino, também destaca que falar não é apenas uma apropriação de um sistema de expressões pronto para o uso, mas uma construção de sentidos, construídos historicamente.

Assim, segundo Bakhtin (2006), ao agir/interagir o indivíduo organiza a língua para expressar-se segundo o contexto, ou seja, é a expressão na interação com o outro que os pensamentos, a atividade mental, são organizados, enquanto que, para concepção de linguagem como expressão do pensamento, a atividade mental organiza a expressão, ou seja, primeiro o indivíduo pensa e depois exterioriza este pensamento. Por esta, razão o autor afirma que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*.

A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125)

Por isso se faz tão importante um ensino comprometido com o desenvolvimento de habilidades de comunicação diversas, propiciando ao aluno a possibilidade de compreensão das inúmeras formas de interação a partir da vivência concreta de situações de interlocução, despertando a consciência para as variedades linguísticas e o respeito a elas.

Possenti (2005) destaca que, se todos sabem a língua, então a escola precisa repensar o ensino, pois não adianta ensinar aquilo que o aluno já sabe. Essa atitude só leva ao fracasso escolar e ao desinteresse em aprender sobre a língua, pois, segundo o autor, saber a língua é saber a sua gramática, entretanto,

Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua.

(...)

Resumidamente, pode-se dizer que saber uma gramática é saber dizer e saber entender frases. Quem diz e entende frases faz isso porque tem um domínio da estrutura da língua. (POSSENTI, 2005, p. 30-31)

Não defendemos que a gramática não deva ser ensinada, mas que se respeite o conhecimento que o aluno traz sobre a língua, e que, a partir do contato com textos produzidos segundo as normas que regem a língua, exigência de uma sociedade letrada, o aluno se torne capaz de produzir textos orais e escritos segundo o contexto, respeitando o que cada um exige. E, assim, respeitem as formas de expressão daqueles que pouco dominam a norma culta da língua, além de favorecer a conscientização de que não há uma língua certa e uma língua errada, mas diferentes formas de usar os recursos disponíveis na língua portuguesa.

Consideramos importante também que o ensino de língua deve propiciar ao aluno o contato com a norma culta, sem desvalorizar o seu vernáculo, pois, se todo falante domina a gramática, então o que o aluno precisa aprender é como operar com essa gramática e ser um usuário competente da língua.

Para Geraldi (1990),

Não é a gramática abstrata, mas a vida em comum que nos deu um língua comum. Ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa.

Por isso, importa ensinar a língua e não a gramática, pois esta deve constituir um dos meios para alcançar o objetivo que se tem em mira. Para tanto, é preciso afastar a estereotipia. (GERALDI, 1990, p. 203)

Neste capítulo apresentamos as três concepções de linguagem que orientam a elaboração de materiais didáticos destinados ao ensino de língua materna. Constatamos com o exposto que, embora os estudos linguísticos tenham uma delimitação temporal, isto não é possível na prática, uma vez que cada concepção pode predominar em determinado período, mas isto não exclui as demais. Dessa forma, temos a concepção de linguagem como expressão de pensamento cujo princípio é o ensino voltado para a transmissão da língua por meio de regras, enfatizando que somente quem domina as regras de bom uso sabe se expressar, traduzindo seus pensamentos por meio das palavras. A concepção de linguagem, como instrumento de comunicação, não abandona completamente os exercícios de treinamento para memorização das regras, mas preconiza o ensino voltado para comunicação. Nesta, a língua é considerada um código que deve ser aprendido para que os interlocutores se intercompreendam. A terceira concepção de linguagem, linguagem como processo de interação, tem como princípio o ensino da língua no qual a linguagem é vista como um processo, no qual situações concretas

de uso possibilitam a construção de sentido, ou seja, a língua é considerada no processo de interação entre os interlocutores e não isoladamente.

Buscamos com o exposto compreender como essas concepções influenciaram e influenciam o pensamento daqueles que estão envolvidos com o ensino de língua materna, pois, no próximo capítulo fazemos um estudo sobre o que se tem publicado sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e como essas concepções refletem na organização do trabalho docente.

3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM QUESTÃO: O QUE SE TEM DITO

Para termos uma noção de como o ensino de português atual constituiu-se, é preciso conhecer sua história, quem são os responsáveis pelos ensinamentos dos primeiros rudimentos de leitura e escrita, alguns dos métodos utilizados, as influências recebidas dos estudos da linguagem desenvolvidos na sociedade em cada período, além das medidas intervencionistas que foram moldando a prática de ensino de língua em território brasileiro. Assim, neste capítulo, apresentamos alguns trabalhos que abordam a questão da história do ensino de português no Brasil desde o período colonial até os dias de hoje, além de alguns aspectos relacionados à formação da língua portuguesa.

3.1 Ensino de português no Brasil: alguns estudos

A preocupação com o perfil de ensino de português no Brasil tem sido objeto de investigação de muitos estudiosos, resultando na elaboração de trabalhos acadêmicos que vêm contribuir para a construção da história da educação e, principalmente, a história do ensino de língua materna. Entre esses estudos sobre a escolarização e o ensino de Português no Brasil, destacamos alguns que consideramos relevantes para o tema proposto nesta pesquisa: a tese de doutoramento de Britto (1997), na qual o autor discute questões relacionadas ao aprendizado da língua sob a perspectiva dos responsáveis pela formação de opinião na sociedade; a tese de doutoramento de Menezes (1999), que traz relevantes informações sobre a organização das instituições de ensino clássico-medievais e a influência na organização do ensino brasileiro; e a dissertação de mestrado de Simm (2009), na qual a autora investiga o processo de escolarização no Estado do Paraná, contribuindo para a construção do quadro histórico do ensino de português no Brasil.

Em sua pesquisa, Britto (1997) buscou investigar quais conhecimentos linguísticos deveriam ser aprendidos pelos alunos na sociedade contemporânea, além das representações, concepções de língua, de norma e de reflexão linguística preconizadas pelos maiores formadores de opinião que, de acordo com o autor, são a mídia, os vestibulares e os materiais didáticos.

O trabalho é dividido em duas partes: a primeira composta de cinco capítulos tem como objetivo principal esclarecer como se constituiu a tradição gramatical ocidental, bem como o conceito, concepção de língua e de norma relacionados à escrita. A segunda parte é composta pela análise das duas principais tendências resultantes das críticas ao ensino tradicional de língua que emergiram na década de 1960:

(...) a daqueles que, reconhecendo as impropriedades teóricas e metodológicas da gramática tradicional, propõem a construção de uma nova gramática, que incorpore os avanços da ciência linguística, ou de uma nova forma de aproximação da tradição gramatical; e a daqueles que, desvinculando a questão do ensino de língua do ensino de gramática, defendem uma mudança de eixo das práticas pedagógicas, em que o que passa a interessar é o desenvolvimento com o aluno da reflexão e da análise linguística, por um lado e da apresentação de procedimentos do uso adequado da língua, por outro. (BRITTO, 1997, p. 23)

O *corpus* do trabalho de Britto (2007) constitui-se de materiais veiculados pela mídia impressa e tem por objetivo ensinar as regras do bem falar e escrever, guiados pelos pressupostos da gramática normativa: Vestibular 1996: Manual do Candidato – FUVEST; Manual de redação e estilo (O Estado de São Paulo); Manual do candidato – UNICAMP; bem como em documentos oficiais que já apresentam uma mudança na concepção de linguagem que deverá fundamentar o trabalho dos professores, são eles: Diretrizes para o aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da língua portuguesa – relatório conclusivo (1986); O ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais – versão preliminar (1996).

De acordo com Britto (1997), os dados permitiram constatar que a noção de homem como ser enciclopédico levou a sociedade a organizar os conhecimentos de modo que a formação fosse fundamentada no ideal de unificação e uniformização dos saberes universais e dos conhecimentos linguísticos.

Essa concepção de ensino se refletiu nas práticas educativas de língua e, no processo de transmissão da Língua Portuguesa, priorizou-se o ensino da gramática, visto que, na perspectiva racionalista, que influenciou fortemente a concepção de linguagem daqueles que se dedicaram à produção de gramáticas, era preconizado o ensino do uso “correto” da língua. Logo, “o ensino de gramática, tanto das formas corretas quanto das partes do discurso, se justificaria na medida exata em que uma forma correta corresponderia a um pensamento bem elaborado” (Britto,

1997, p. 241), o que justificaria, segundo o autor, a ilusão da existência de uma forma linguística pronta e acabada e que deveria ser aprendida por todos.

Dessa forma, Britto (1997) afirma que o aprendizado está intrinsecamente vinculado à razão,

pois os homens não falam apenas para expressar somente aquilo que concebem [os conceitos], mas quase sempre para expressar os julgamentos que fazem das coisas que concebem” (Arnaud e Lancelot, 1660: 28). Subjaz à hipótese racionalista da linguagem a aposta de que para cada expressão linguística se possa encontrar uma representação de mundo correspondente e que, uma vez que as palavras não são as coisas, existem dois planos autônomos que podem ser investigados e explicados independentemente. (BRITTO, 1997, p. 241)

Ao conceber a língua como homogênea e que apresenta uma forma correta de uso exposta nos compêndios gramaticais, a sociedade constrói uma visão, muitas vezes, deturpada, de seus usuários, pois, como destaca o autor, muitos jornalistas julgam que a língua é maltratada por aqueles falantes que usam uma variedade diferente da norma culta. Ainda, segundo Britto (1997), esse pensamento está estritamente relacionado ao fato de que os responsáveis pelos programas televisivos ou edições impressas de manuais que “ensinam” “o bem falar e bem escrever”, orientam-se pela gramática normativa e desconsideram o processo de interação e o valor de que vem carregada cada expressão na língua falada.

Para o autor, não há por que a escola insistir no ensino da língua padrão, descontextualizada, como se as demais variedades fossem formas de corrupção da língua, estabelecendo o que é certo e o que é errado.

As reflexões propostas por Britto (1997) enfatizam que o papel da escola é desenvolver nos alunos habilidades que lhes permitam refletir criticamente a respeito dos fenômenos linguísticos, e também metalinguísticos, sempre considerando o contexto social da comunicação, uma vez que estudos sociolinguísticos demonstram que não há erro em língua portuguesa, tampouco uma variedade que seja superior às demais, mas que existem inúmeras possibilidades de realizações linguísticas.

O trabalho de Britto (1997) contribui para que reflitamos sobre as várias influências que o ensino de português recebeu e ainda recebe das mais diversas vertentes de estudos linguísticos; e também analisemos as noções de norma e

concepções de linguagem que perpassam cada discurso a respeito do que se deve ensinar e aprender em Língua Portuguesa.

Para os objetivos do presente trabalho, as discussões propostas pelo autor interessam-nos por trazerem questões que abordam as concepções de linguagem que, transmitidas pela mídia e preconizadas pelos vestibulares, têm como cerne a gramática normativa, ou seja, a língua “correta” e prestigiosa, influenciando as práticas pedagógicas de ensino de língua.

Na linha de pesquisas sobre a história do ensino no Brasil, consideramos importante destacar o trabalho de Menezes (1999), “Raízes do ensino brasileiro: a herança Clássico-Medieval”, no qual a autora traz em suas discussões contribuições para que compreendamos como a organização das instituições de ensino clássico-medievais influenciaram na organização do ensino brasileiro, e consequentemente, no ensino de gramática, desde o Brasil-Colônia até o século XIX.

Menezes (1999), a partir de questionamentos que ficaram após a conclusão da pesquisa de mestrado, que teve como objeto “a origem da escola no Brasil e o seu perfil, definido pela nossa realidade histórica” (Menezes, 1999, p. 01), decidiu desenvolver uma pesquisa na qual se propôs investigar como a organização do ensino no Brasil originou-se e de onde surgiram os modelos que orientaram toda a estruturação educacional do país entre os séculos XVI e XIX.

A autora investiga as influências clássico-medievais na implantação das escolas no Brasil, estudando desde a criação da Companhia de Jesus, principal responsável pelo ensino em terra brasileira por pelo menos dois séculos, e as consequências das políticas de reforma educacional, tanto em Portugal como no Brasil, feita pelo Marquês de Pombal.

Como resultado dessa investigação, Menezes (1999) confirma a hipótese de que, nos primeiros séculos, no Brasil, a herança medieval fazia-se fortemente presente, pois, nos dados analisados, fica evidente que a organização dos estudos proposta pelos padres Jesuítas em muito se assemelhava com a preconizada pelos gregos no século IV a.C, na qual nas escolas

(...) se ministrava uma base fundamental das Artes Liberais romanas, ou disciplinas liberais que deviam, com certeza, incluir Literatura ou Gramática, Retórica, Dialética, Aritmética, Geometria, Música e Astronomia (Galino, 1960, p. 253).

Os estudos secundários, que começaram a se generalizar na época de Aristóteles, alcançaram grande importância. Neles, a formação literária é mais trabalhada; agora, o gramático sucede o gramatista. Depois de aprender a ler, a criança vai ao gramático, por volta dos 12 anos, quando irá estudar os clássicos e se iniciar na redação. (MENEZES, 1999, p. 61)

O programa de estudos dos padres Jesuítas buscava a formação integral do aluno, acreditavam que não se poderia oferecer uma educação im pessoal, mas que era preciso o contato direto entre o aluno e o mestre (Menezes, 1999, p. 149). Assim, segundo a autora:

O curso secundário, ministrado pelos jesuítas, era representado pelo currículo humanista e abrangia 5 classes, que se caracterizavam por graus ou estágios de progresso, sendo que a promoção dos alunos de uma classe à outra só se dava mediante a assimilação dos conteúdos da classe anterior, As cinco classes assim se dividiam: Retórica, Humanidades, Gramática Superior, Gramática Média e Gramática Inferior. (MENEZES, 1999, p. 149)

Quanto ao ensino de gramática, a autora menciona que, para os Jesuítas, a língua tinha papel fundamental na conquista dos povos indígenas, e por isso primavam tanto pelo aprendizado da língua tupi quanto pelo ensino da portuguesa, a partir do conhecimento daquela. Dessa forma, há a adaptação do ensino de língua em terras brasileiras, visto que em Portugal aprendia-se o latim como iniciação aos estudos gramaticais, e como língua secundária o grego.

O trabalho de Menezes demonstra-se importante para esta pesquisa por investigar a constituição dos colégios jesuítas no Brasil e a importância dos padres para a formação de uma consciência educacional no país, além das influências no ensino de português, visto que se privilegiava um ensino fundamentado na importância do ensinar/aprender a gramática da língua para bem falar e escrever, perspectiva essa que reflete a concepção de gramática como material que orienta o uso “correto” da língua portuguesa nos contextos de aprendizado e comunicação em língua materna.

Outro trabalho que se mostrou relevante para o que nos propomos foi a dissertação de mestrado de Simm (2009). A pesquisa envereda pelo caminho da investigação do processo de escolarização no Estado do Paraná e traz grandes contribuições para a construção de um quadro histórico do ensino do português no Brasil, bem como para a história da Língua Portuguesa em terras brasileiras.

Segundo a estudiosa, o objetivo do trabalho era investigar as concepções de linguagem que permeavam a prática docente no século XIX no Estado do Paraná e traçar “uma analogia entre dois períodos: o período imperialista e o período contemporâneo, no qual estamos inseridos” (SIMM, 2009, p. 84).

Dessa forma, o trabalho investiga o processo de escolarização no estado, entretanto, para melhor compreender o que aconteceu no estado do Paraná, a autora busca apresentar “o percurso histórico do processo de escolarização no Brasil” (Simm, 2009, p. 10), visto que a história de um está intrinsecamente ligada à do outro. Segundo a autora, o trabalho torna-se relevante ao propor uma comparação entre as concepções de linguagem e ensino que perpassavam as práticas educacionais nos períodos investigados.

Simm (2009) afirma que as mudanças ocorridas no ensino, principalmente no Paraná, podem ser compreendidas a partir da análise de documentos datados entre os séculos XVI e XIX. Por esta razão, o *corpus* do trabalho constitui-se de documentos do acervo do projeto Para a História do Português Paranaense (PHPPR-UEL), além dos documentos que orientam o trabalho docente contemporâneo: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE).

Para proceder às análises, Simm (2009) parte dos pressupostos do método histórico que tem como objeto a investigação documental em dado período histórico.

As informações coletadas e as leituras que fundamentaram o trabalho conduziram a autora a constatar que o ensino passou por inúmeras dificuldades depois da expulsão dos padres Jesuítas do território brasileiro, em 1759, uma vez que não havia um plano educacional que pudesse dar continuidade ao trabalho desenvolvido por eles.

Outro aspecto relevante constatado pela pesquisadora é que com o crescimento urbano brasileiro, o Governo da Colônia vinha passando por dificuldades econômicas, e por essa razão vários setores da sociedade sofriam com o escasso investimento desde a chegada da família real. Essas dificuldades econômicas refletiram também nos investimentos feitos no setor educacional. Além disso, a falta de pessoas habilitadas a lecionar agravou ainda mais a situação do ensino no Brasil.

No que diz respeito ao Estado do Paraná, século XIX, a autora afirma que o ensino não ficou restrito às crianças de famílias ricas, houve um esforço em escolarizar todas as crianças, independentemente da origem étnica ou da classe social; entretanto, a falta de investimentos também era um problema para que tal objetivo fosse alcançado pelos governantes.

Simm (2009) também destaca aspectos relacionados ao povoamento do Estado do Paraná e que contribuíram para uma configuração mais complexa do ensino. Entre tais aspectos está a miscigenação de falares resultante da diversidade étnica dos migrantes que povoaram o estado, e que foram educados por diferentes profissionais, em regiões diferentes. A diversidade de falares encontrados no Estado do Paraná contribui para a constituição de falares característicos, com marcas linguísticas diversificadas. Por isso, em relação às escolas paranaenses, no século XIX, a autora afirma:

(...) o governo do Paraná não tinha interesse em investir em instituições destinadas aos imigrantes, pois, segundo Maschio (2007), os recursos para a educação eram ínfimos até mesmo para os paranaenses.

O fator imigração contribuiu ainda mais para a diversidade linguística no estado. De um lado, os habitantes, embora não todos, que tinham acesso à instrução e, conseqüentemente, à norma padrão, e de outro, os imigrantes, que precisavam se adaptar à nova língua. (SIMM, 2009, p. 112)

Ao investigar a situação sócio-histórica do Brasil e do Estado do Paraná do século XIX, a estudiosa constata que as decisões políticas e medidas educacionais tomadas pelas autoridades no período se refletiram na prática dos professores e nas decisões dos governadores das Províncias no que diz respeito ao ensino. Essas ações e medidas constituíram uma prática que, no ensino de língua portuguesa, tinha o texto como pretexto para o ensino das regras de “bem falar e bem escrever”.

Tal constatação demonstra que há uma grande diferença entre a concepção de linguagem do século XIX e a que orienta o ensino atualmente, pois, de acordo com a estudiosa, os documentos que orientam o ensino de língua portuguesa, concebem a linguagem como processo de interação e preconiza um trabalho que valorize a diversidade linguística e o ensino linguístico contextualizado. Por essa razão, Simm (2009) destaca que há

(...) grande diferença entre a concepção de linguagem do século XIX e a concepção de linguagem atualmente defendida. Aquela não considerava a complexidade do texto e o trabalho com as diferentes situações de uso da língua. Esta tem, como preocupação primordial, levar o aluno a interagir nas mais diferentes circunstâncias na qual poderá se deparar, sabendo adequar a língua a cada uma das situações e utilizando-a de forma consciente e reflexiva.” (SIMM, 2009, p. 197)

Essa mudança na concepção de ensino é, de acordo com Simm (2009), um grande avanço nas práticas escolares, embora o que é apresentado nos documentos nem sempre se concretiza na realidade de muitas salas de aula porém as mudanças acontecem e, talvez, num futuro não muito distante, o ensino realmente oriente para a reflexão, desvencilhando-se definitivamente de práticas arraigadas no ensino tradicional.

Dessa forma, segundo Simm (2009), a concepção de linguagem do período imperial desconsiderava as variedades linguísticas, valorizando apenas os aspectos gramaticais. Os documentos analisados, provas e cartas, confirmam esta observação, visto que havia “uma preocupação excessiva com a normatização da língua” (SIMM, 2009, p. 177). A autora verifica, também, que o ensino no Estado era organizado com base na divisão dos alunos em classe, e no que tange especificamente ao ensino de Língua Portuguesa sugerido, observou a predominância dos conteúdos gramaticais sem relação com o contexto e com a realidade dos alunos (Simm, 2009).

O trabalho de Simm vem contribuir com inúmeras questões a respeito do ensino de Português no Brasil, pois, ao analisar as concepções de linguagem que perpassavam a prática docente no século XIX no Estado do Paraná, a autora constrói um panorama histórico da situação da Língua Portuguesa no Brasil, das políticas que influenciaram o ensino em território brasileiro, além de mostrar que as decisões locais também favoreceram a concepção de linguagem presente nos documentos analisados.

Os estudos mencionados dialogam com a presente pesquisa por investigarem o quadro educacional brasileiro, refletindo e comparando as práticas com o contexto sócio-histórico do Brasil, fornecendo importantes informações que ajudam a compreender a história no ensino, bem como auxiliam na realização das análises que propomos nesta pesquisa.

3.2 Uma breve viagem pela história da Língua Portuguesa

Consideramos fundamental rever alguns aspectos históricos relacionados à formação da língua portuguesa e a constituição da língua como idioma nacional no Brasil, uma vez que buscamos, a partir da relação entre história e ensino, verificar a concepção de linguagem que permeava e permeia a elaboração de compêndios gramaticais destinados ao ensino da língua portuguesa nas escolas brasileiras.

3.2.1 A história

O nascimento da língua portuguesa dá-se, provavelmente, segundo estudiosos, à época da conquista da Península Ibérica pelos romanos. De acordo com Teyssier (s.d.), a romanização da Península teve início no século III a.C. com a eliminação dos povos cartaginenses que habitavam aquela região.

Quando os romanos chegavam a determinado território e dominavam o povo, tudo o que era costume romano passava a ser admirado pelos povos conquistados, assim como a língua, o latim, falada por esses povos. Podem ser elencados como elementos romanizadores: “(i) o recrutamento militar de jovens provincianos; (ii) o excelente sistema rodoviário romano; (iii) o direito à cidadania concedido às urbes hispânicas pelos imperadores; (iv) o cristianismo pregado pelos padres num latim muito acessível” (COUTINHO, 1968, p. 49).

A unidade romana manteve-se por muitos séculos, porém, com as invasões bárbaras a partir do século V, o Império Romano fragmentou-se. Destaquemos os três principais povos que, com seus dialetos próprios, invadiram a Península: *vândalos*, *suevos* e *visigodos*.

Os primeiros ocuparam a região da Galécia e da Bética, os segundos a região da Galécia e da Lusitânia, região onde atualmente se localiza Portugal, os terceiros absorveram os *suevos*, ocupando então a região. Embora fossem povos vencedores, os germanos não hesitaram em assimilar traços da cultura romana, admitindo, assim, o uso do latim, já alterado devido ao contato com as línguas faladas pelos invasores.

É importante destacar que a invasão bárbara trouxe algumas consequências linguísticas, pois esses povos não valorizavam a cultura, as escolas

foram suprimidas e a linguagem, principalmente a literária, passa a ser cultivada apenas nos mosteiros, redutos culturais da época. Desse modo, segundo Haury (1989):

Como herdeiro do latim clássico, esse *latim da Igreja*, também chamado *latim eclesiástico, medieval* ou *baixo latim*, escrito gramaticalmente, mais enriquecido de palavras novas, tomadas das línguas faladas e da contribuição grega, foi o latim literário do declínio do Império do Ocidente e a língua oficial das ciências na Idade Média. Ao lado deste, surgiu um latim sem regra, também misturado com o léxico de outras línguas, empregado pelos tabeliães; foi o *latim bárbaro* que os cartórios documentaram em contratos, testamentos, doações e outros escritos de ordem jurídica. (HAURY, 1989, p. 12)

Foram três séculos de domínio germânico e, no século VIII, os árabes invadem a Península, influenciando, também, as mudanças linguísticas que ocorriam na região e o nascimento dos romances, que dariam origem às línguas peninsulares, entre elas o galego-português.

Segundo Coutinho (1968), os árabes eram um povo altamente culto, muito mais civilizado que o povo da Península, fato que seduziu muitos dos peninsulares que adotaram a língua, a religião e a cultura muçulmana e “como língua oficial adotou-se o *árabe*, mas o povo subjugado continuou a falar o *romance*, ou seja, o *latim vulgar* modificado” (COUTINHO, 1968, p. 52).

Porém, não foram todos que se submeteram ao domínio muçulmano e, uma parte dos cristãos decidiu, com aval papal, lutar pela reconquista do território dominado pelos árabes. Essa luta ficou conhecida como Reconquista, que levou à retomada dos territórios antes povoados pelos árabes, e assim à disseminação do galego-português, que nasceu da luta pelas terras peninsulares. Dessa forma,

Adotada pelos moçárabes³ do país, por todos os elementos alógenos participantes do repovoamento, assim como pelos muçulmanos que aí haviam ficado, esta língua galego-portuguesa do Norte vai sofrer uma evolução gradativa e transformar-se no português. Em começos do século XIII, quando surgem os primeiros textos escritos, a reconquista militar e política está em vias de terminar, mas as suas consequências linguísticas não tiveram tempo de manifestar-se: a língua literária que emerge então é o galego-português do Norte. (TEYSSIER, s.d., p. 08)

³ Povo cristão, de língua românica, submetido aos árabes.

No século XII, Portugal já é uma nação independente, separada de Galícia. Esta separação ocorre não somente territorialmente como também linguisticamente, ou seja, há a separação entre o galego e o português. Além dessas modificações, o novo território sofre mudanças relativas à constituição da cidade que seria a capital do país. Segundo Teyssier (s.d), a primeira residência fixa-se em Guimarães, em seguida em Coimbra e finalmente em Lisboa.

Os primeiros registros escritos em português ou galego-português datam aproximadamente do século XII, mas é no século XVI, considerado o século de ouro da literatura portuguesa, que surgem os mais representativos escritores lusitanos e também as primeiras obras, gramáticas, que visam a “disciplinar a língua”.

Destaquemos também que foi no século XV, período anterior ao século de ouro, que fatores histórico-culturais determinam a consolidação da língua portuguesa como idioma de uma nação independente, entretanto, a língua de cultura era o latim, o que constituía um retorno aos clássicos como modelo de cultura e erudição.

Assim, segundo Teyssier (s.d.), o fenômeno de valorização do latim irá ampliar-se consideravelmente, refletindo na adoção da escrita etimológica, muitas vezes falsa. Além disso, o ensino deveria fundamentar-se no aprendizado dos preceitos da gramática latina para que se pudesse aprender a língua materna, e assim dominar a “arte de bem falar e escrever”.

3.2.2 A expansão marítima e a disseminação da língua portuguesa na América

O espírito empreendedor dos portugueses já os motivava a desbravar os mares há mais de 400 anos e o desejo de ampliar as relações comerciais com outros países fez de Portugal um dos países que mais investiu em exploração de novas terras durante muitos séculos. De acordo com Casagrande (2005), entre os séculos XII e XV, o Reino preocupou-se em ampliar as relações comerciais iniciadas por D. Dinis, durante seu reinado.

Outros monarcas também tiveram grande importância nessa empreitada, um dos mais representativos foi D. Fernando, que criou a primeira

Companhia de Seguros Marítimos, contribuindo assim para o aumento do desejo e das possibilidades de navegar em busca de novas possibilidades comerciais.

D. Henrique, o Navegador, ao fundar a Escola de Sagres, dá aos portugueses condições mais concretas de, com a exploração de novas terras, aumentar as fontes de renda, a glória do país, diversificar as relações comerciais. Foi, portanto,

D. Henrique quem impulsionou as grandes navegações, alguém em cujo espírito ecoavam anseios, aspirações e interesses que constituíam a essência da vida europeia de então. Esse espírito empreendedor abrigava, além de interesses políticos e comerciais que beneficiassem sua pátria, o desejo de salvar aquelas almas que antes eram perdidas. Através da bula papal assinada em 1442 pelo Papa Eugênio IV – e renovada pelo Papa Nicolau V, em 1452 –, os portugueses teriam a concessão do monopólio no comércio com a África, com autorização de fazer a guerra contra os infiéis, tirar-lhes as terras e escravizá-los. Estava nascendo o império escravista, reativando um comércio em extinção desde a Idade Média, estendendo-se por cerca de quatro séculos. (CASAGRANDE, 2005, p. 47)

Muitos outros foram os monarcas que se interessaram pela navegação exploratória, e em fins do século XV, quando Cristóvão Colombo, sabendo das grandes navegações empreendidas pelos portugueses, em audiência com o rei português apresenta uma nova rota para chegar às Índias, porém, a Corte portuguesa decide não financiar sua viagem. Assim, Colombo procura pela Corte espanhola, consegue o financiamento e em 1492 chega ao território americano, entretanto, acredita ter chegado ao seu destino, sem considerar a possibilidade de ter descoberto um novo território.

Segundo Casagrande (2005), essa descoberta gerou um mal estar entre Portugal e Espanha que, para resolver o desentendimento, em 1494, assinam o Tratado de Tordesilhas, dividindo o mundo entre os dois países. Essa divisão garantia aos portugueses

a posse de todas as terras a 370 léguas a oeste de Cabo Verde, dominando, assim, a extensão oceânica necessária à chegada ao Cabo da Boa Esperança. Tal extensão serviria, também, para que chegassem ao litoral do Brasil, alguns anos mais tarde, sem causar nenhum problema diplomático em relação à Espanha. (CASAGRANDE, 2005, p. 50)

Neste contexto de expansão, Portugal busca por novas possibilidades comerciais e fontes de renda para um país em crise, que procura sair da maior catástrofe econômica do país. O quadro educacional apresenta-se assim organizado: a Igreja, a detentora do conhecimento, mantém o ensino restrito ao clero e aos escolhidos da elite; os monges, como únicos letrados, eram escribas, tradutores e transmissores dos conhecimentos linguísticos, principalmente, ou exclusivamente, os relacionados à língua latina; o pensamento filosófico que guiava o ensino era o fundamentado na Escolástica, além dos estudos especulativos.

Casagrande (2005) explica que o pensamento filosófico escolástico é dividido em dois momentos:

a Escolástica pré-tomista, que abrange o período dos séculos IX a XIII, e a Escolástica pós-tomista, que tem início ainda no século XIII e estende-se até o fim do século XVII. Ambos os períodos são significativos na instituição do pensamento filosófico, em busca de uma teologia cristã (...). (CASAGRANDE, 2005, p. 54)

No mosteiro de Alcobaça, por volta do século XI, se desenvolveu o primeiro sistema educacional de Portugal, dividido segundo a classe social do estudante: aos ricos eram ministradas aulas de fundamentos cristãos e um ensino mais formal, aprendiam a ler, escrever, canto orfeônico e aritmética; aos pobres, o ensino restringia-se aos ensinamentos cristãos.

O ensino não tinha uma estrutura muito organizada, ou caráter escolar, o que só vem se concretizar a partir do século XI, quando os monges da ordem de São Bento criam “uma estrutura mais organizada no tocante à escola, pois a existência de ricas bibliotecas – exemplo de uma educação mais formalizada –, já no século XII, é da responsabilidade dos monges-copistas, cujo trabalho serviu como testemunho da história portuguesa.” (CASAGRANDE, 2005, p. 55).

Dessa forma, o ensino baseava-se no *Trivium* e no *Quadrivium*; estudava-se Gramática, Retórica e Dialética, mais tarde Filosofia e Aritmética, Geometria, Música e Astronomia, e Teologia para o Clero; a gramática baseava-se no ensino das regras da língua e na literatura.

Em Portugal, o ensino não era tão desenvolvido como em outros centros europeus, como Itália, Inglaterra e França. Embora o país buscasse melhorar a qualidade do ensino, os investimentos não eram voltados à formação de todos, mas de uns poucos escolhidos, os filhos de nobres e dos homens da lei.

Com a “descoberta” do Brasil por Pedro Álvares Cabral, em 1500, tem início uma nova fase para os portugueses, pois, ao perceberem as vantagens econômicas que as terras brasileiras poderiam trazer para a Corte, começam a transmitir a cultura aos índios por meio da catequização, levando-os a se submeterem, inicialmente, aos serviços impostos pelos portugueses.

Por aproximadamente 30 anos, de 1500 a 1532, as terras brasileiras foram apenas fonte extrativista de pau-brasil, aos cuidados da iniciativa privada, no entanto, para defender-se das invasões de outros países que viam no Brasil uma fonte de enriquecimento, Portugal envia a primeira comitiva colonizadora comandada por Martim Afonso de Souza.

Mas é somente em 1549, com a chegada de Tomé de Souza e dos padres Jesuítas, que efetivamente a colonização tem início.

O processo colonizador inicia-se pela catequização dos índios, tarefa difícil devido ao politeísmo indígena, à resistência de muitas tribos e à dificuldade de compreensão entre portugueses e índios devido a diferenças linguísticas. Dessa forma, a iniciativa deu-se a partir da doutrinação das crianças, que, mais acostumadas à cultura portuguesa, se submetiam aos ensinamentos dos padres e os transmitiam a seus pais. Ressaltemos, contudo, que a cultura indígena resistiu bravamente à influência portuguesa por aproximadamente 200 anos, quando a imigração europeia se intensifica, e o tráfico negreiro conseqüentemente também vai se intensificando com o passar dos anos.

3.2.3 A língua portuguesa no Brasil e o quadro de ensino brasileiro

Silva Neto (1977) divide em três fases a história externa da língua portuguesa no Brasil: (i) a 1ª inicia-se com a efetiva colonização do Brasil em 1532 e vai até 1654, ano da expulsão dos holandeses; (ii) a 2ª vai de 1654 até 1808, quando a Corte Portuguesa muda-se para o Brasil, fugindo de Bonaparte; (iii) a terceira inicia em 1808.

O quadro populacional do Brasil colônia demonstra que os portugueses eram em número muito menor que o de índios e negros em terras brasileiras, o que favoreceu inicialmente “o contato inter-racial” (SILVA NETO, 1977) entre brancos e índios, surgindo os mamelucos. Porém, na década final do século XVI, intensifica-se

o tráfico negreiro com vistas a substituir a mão de obra indígena, que não se adaptou ao regime trabalhista imposto pelos portugueses.

No que diz respeito à língua, Silva Neto (1977) argumenta que, ao mesmo tempo em que a língua portuguesa era “estropiada” na boca dos “rudes e toscos”, era estudada cuidadosamente por aqueles que prezavam em preservá-la. Contudo, o período constitui-se

por excelência, a fase do mameluco bilíngue. A *língua geral* era necessária a todos: aos mercadores nas suas viagens, aos aventureiros em suas expedições, sertão adentro, aos habitantes das vilas em suas relações com o gentio... (SILVA NETO, 1977, p. 68)

Quanto ao aprendizado da língua portuguesa, o autor afirma ainda que havia aqueles que a estudavam “carinhosamente”, principalmente os “padres em seus colégios e por uma pequena minoria de funcionários, letrados e senhores de engenho.” (Silva Neto, 1977, p. 69). Além disso, os frutos dessas escolas ficam evidentes, de acordo com o autor, ao observar os dados, segundo os quais, dos 221 informantes do Santo Ofício, se excluindo as mulheres, três ou quatro não sabiam assinar o nome.

Com a intensificação da emigração portuguesa para o Brasil, aumentou o número de brancos em território brasileiro cuja cultura assimilou muitos dos índios, mamelucos e negros mais dados aos costumes portugueses, que, por consequência, também assimilavam a cultura indígena, integrando ao vocabulário português palavras de origem indígena e também africana.

Neste contexto, dois quadros linguísticos se delineiam: o aprendizado da língua tupi (*língua geral*) para catequização e posteriormente para a exploração da mão de obra indígena, difundida pelas bandeiras por diversas regiões do interior do país e o aprendizado da língua portuguesa que passa a se apresentar como a língua de prestígio, de poder, a língua em que todos os documentos oficiais deveriam ser redigidos.

Esse processo de “substituição” da língua geral pela portuguesa, segundo Mattos e Silva (2004), trouxe consequências irreversíveis para a população indígena que habitava as terras brasileiras quando os portugueses chegaram, visto que os índios foram dizimados e das línguas indígenas existentes no Brasil colônia,

cerca de 1500, hoje, está reduzida a 180 línguas, conforme dados apresentados por Rodrigues (1985). Por esta razão, afirma Mattos e Silva (2004a):

O processo colonizador e evangelizador dos séculos XVI e XVII teve de utilizar, como instrumento fundamental para a dominação, línguas indígenas brasileiras. Embora homogeneizadora da atividade catequética – constituiu um “tupi jesuítico” –, a língua geral da costa, de base tupi, chegou a ser um risco para a hegemonia do português no Brasil, juntamente com outras línguas gerais indígenas que foram veículos de intercomunicação entre brancos, negros e índios não só no litoral brasileiro, mas nas entradas paulistas (...). (MATTOS e SILVA, 2004a, p. 14-15)

Dessa forma, o quadro populacional brasileiro à época do Brasil colônia e Brasil Império, de acordo com Silva Neto (1977), pode assim ser resumido:

TABELA 1 – Recenseamento populacional do Brasil do século XVI

	<i>Branco</i> s	Índios	Negros
Bahia.....	12.000	8.000	2 a 4.000
Pernambuco.....	8.000	2.000	10.000
São Vicente.....	1.500	1.000	-
Rio de Janeiro.....	750	3.000	100
Espírito Santo.....	750	4.5000	-
Porto Seguro.....	750	-	-
Ilhéus.....	750	-	-
Itamaracá.....	250	-	-

Fonte: Silva Neto (1977, p. 72)

O total de habitantes, segundo o autor, refere-se ao recenseamento feito pelo Pe. José de Anchieta em 1583. Em meados do século XVII (1600), o número de habitantes do Brasil vem a somar cerca de 57.000, dos quais 25.000 são brancos, 18.000 são índios e 14.000 são negros. Observamos que nesta época, o total de índios e negros superava o número de brancos.

A segunda fase proposta por Silva Neto (1977), compreendendo o período entre 1654 e 1808, caracteriza-se, principalmente, pelo crescente sentimento de emancipação de Portugal, consolidando uma elite brasileira, recuando falares remanescentes das línguas gerais e dos quilombos ao interior, as quais progressivamente desaparecem ou mantêm-se restritas ao número muito limitado de falantes.

Dessa forma, Mattos e Silva (2004a) apresenta três fatores que contribuíram para o quadro multilinguístico e multidialetal do Brasil colônia, consequência da composição étnica da população:

- a. o português europeu na sua dialeção diatópica, diastrática e diacrônica, que teria ao longo do período colonial um contingente médio de 30% da população brasileira; seria esse português europeu de base histórica do português culto brasileiro que começaria a elaborar-se a partir da segunda metade do século XVIII;
- b. as línguas gerais indígenas, que, plurais, e dialetizadas, poderiam até confundir-se com o português geral brasileiro nas áreas geográficas delimitáveis em que se difundiram;
- c. o português geral brasileiro, antecedente histórico do português popular brasileiro que, adquirido na oralidade e em situações de aquisição imperfeita, é difundido pelo geral do Brasil sobretudo pela maciça presença da população africana e dos afro-descendentes que perfizeram uma média de mais de 60% da população por todo o período colonial. (MATTOS e SILVA, 2004a, p. 90)

Na terceira fase, de 1808 em diante, o quadro linguístico brasileiro passa por uma profunda transformação, pois, com a transferência da Corte portuguesa para terras brasileiras, também transferem-se os costumes europeus e, ao instalar-se no Rio de Janeiro, a Corte passa a ser modelo de cultura nacional, não só o modo de vestir-se mas também o modo de falar. Assim, a língua portuguesa fixa-se como a língua do Brasil.

Quanto à escolarização, segundo Castilho (2010), a porcentagem de pessoas escolarizadas nos fins do século XIX (1872) se apresentava da seguinte forma:

99,9% da população escrava eram de analfabetos, dos livres eram 80%, com as mulheres 86%. Consideremos que o total da população era de 4,6 milhões de habitantes considerando as crianças. 16,8% da população entre 6 e 15 anos frequentavam a escola (hoje ensino fundamental). 12 mil estavam matriculados no ensino médio, 8 mil com educação superior no país. (CASTILHO, 2010, p. 210)

Embora a vinda da família real tenha provocado uma revolução cultural que conduziu a uma preocupação com a educação do povo brasileiro, que agora teria que ser preparado para consumir os produtos escritos que circulariam pelo

território brasileiro, bem como preparado para o trabalho, o número de pessoas escolarizadas estava muito aquém do ideal.

Além disso, a preocupação com a escolarização visava a uma capacitação de mão de obra para o novo mercado que se abria, em um século marcado pela revolução industrial, e que exigia o mínimo de conhecimento das pessoas para ocupar as vagas de emprego na indústria incipiente.

De acordo com Mattos e Silva (2004a), a partir da segunda década do século XX, são 25% de escolarizados. Em 2004, conforme a estudiosa, “menos de 20% da população brasileira atingem o 2º grau de escolaridade. Persiste o “abismo”, uma vez que, nos anos 1990, apenas cerca de 10% da população brasileira alcançam o nível de ensino superior.” (MATTOS e SILVA, 2004, p. 131). Esses dados confirmam os apresentados por Castilho (2010), que afirma “o PB culto é mais recente que o popular, surgiu com a urbanização do país, a qual conduziu à diferenciação da sociedade brasileira em dois níveis sociolinguísticos: a dos escolarizados e a dos analfabetos.” (CASTILHO, 2010, p. 210).

Bortoni-Ricardo (2004) ilustra com dados do IBGE a evolução da alfabetização no Brasil do século XX.

TABELA 2 – Evolução da alfabetização no Brasil do século XX:

Anos	População com mais de 15 anos	População não alfabetizada com mais de 15 anos	%
1940	23.639.769	13.279.899	56
1950	10.249.423	15.272.432	50
1960	30.187.590	15.815.903	39
1970	54.336.606	17.936.887	33
1980	74.495.000	19.352.000	26

(FONTE: IBGE *apud* BORTONI-RICARDO, 2004, p. 19)

Entretanto é preciso recordar que o provável início da história do ensino de língua portuguesa no Brasil foi por meados do século XVI, quando os portugueses iniciam o processo de colonização de nosso país.

Embora Pedro Álvares Cabral tenha aportado em terras brasileiras em 1500, a colonização inicia-se efetivamente em 1532, quando chega à Capitania de São Vicente, Martim Afonso de Souza. Em 1549, chegam os primeiros padres jesuítas, que se responsabilizam pelo ensino por aproximadamente dois séculos,

visto que em 1759, Marquês de Pombal os expulsa de todas as terras sob domínio português.

Durante o tempo em que os padres jesuítas se responsabilizaram pela educação no Brasil, muitos avanços e retrocessos marcam o período.

Inicialmente, segundo estudiosos, como Mattos e Silva (2004) e Casagrande (2005), os padres jesuítas foram enviados ao Brasil com a missão de catequizar os aborígenes, convertendo-os ao cristianismo, segundo as orientações da Igreja e a vontade da Corte portuguesa. O modelo seguido pelos padres em muito se parece com o método romano de dominação à época da expansão do Império Romano, a dominação linguística. Segundo Casagrande (2005)

(...) a situação do ensino de língua portuguesa, no século XVI, era muito semelhante à do latim, quando do auge do Império Romano na Europa, conforme já dissemos. Se, a cada espaço conquistado pelas guerras travadas naquele continente, os romanos deixavam sua marca – a língua latina –, os portugueses fizeram o mesmo ao atravessar o “Mar Tenebroso” e aportar na América, impondo a sua língua, os seus hábitos, a sua cultura. Seguindo o caminho dos romanos, os portugueses descobriram o caminho da expansão marítima e deram origem ao Novo Mundo, escrevendo uma nova história... (CASAGRANDE, 2005, p. 119)

Por essa razão, os padres se dispõem a aprender a “língua mais falada na costa do Brasil”, conforme denomina Anchieta, o tupi, para poder se comunicar com os índios e assim, transmitir a cultura e a língua portuguesas. Observamos desse modo que

(...) a imposição da língua portuguesa dar-se-ia em “doses homeopáticas”, uma vez que os jesuítas, conforme já foi mencionado, tinham a pretensão de aprender o tupi como parte do processo de evangelização sem se preocuparem em ensinar o português. (CASAGRANDE, 2005, p. 102)

Ainda no século XVI, em 1549, na Bahia é fundado o primeiro Colégio Jesuíta, pelo Pe. Manoel da Nóbrega. O ensino buscava principalmente iniciar os alunos nos rudimentos da escrita e da leitura, visando a facilitar o aprendizado. Então o Pe. José de Anchieta elabora a primeira gramática brasileira “A gramática da linguagem mais falada da Costa do Brasil”, que tinha duas finalidades: facilitar o

contato dos colonizadores com os índios e o aprendizado da língua portuguesa pelos índios. Dessa forma,

(...) o colégio era, então, símbolo da adesão à cultura portuguesa, que tinha suas bases na visão teocêntrica do mundo, fundadora da visão pedagógica. Por esse motivo, é que Pero Magalhães de Gandavo afirmou que os índios do litoral brasileiro não conheciam as letras “F”, “L” e “R”, ou seja, não tinham “Fé, nem Lei, nem Rei”, daí viverem desordenadamente. (CASAGRANDE, 2005, p. 114)

Assim, o que podemos observar no contexto educacional do século XVI é a tentativa de aculturação dos indígenas, por meio da língua. Entretanto, os padres jesuítas vinham, com o passar do tempo, crescendo em poder e domínio, com a pretensão de fundar novas escolas e aumentar o domínio de terras para a Coroa, buscando conseguir a maior quantidade possível de recursos financeiros.

Conforme o modelo educacional jesuítico consolidava-se no Brasil, a língua latina assumia papel de destaque nas aulas, uma vez que, com o aumento da população europeia, aumenta a necessidade de formar pessoas aptas para assumirem cargos de confiança dentro da Companhia. Por essa razão, os alunos que demonstravam maior habilidade intelectual eram preparados para serem enviados a Portugal e, assim, voltarem “homens de confiança” e reforçar a política de dominação empreendida pelos padres. Dessa forma, a organização do ensino constituía-se de modo a privilegiar o latim, e o ensino da língua portuguesa era mantido como língua secundária.

As aulas eram organizadas seguindo os modelos europeus, principalmente o francês, com o qual os padres foram educados. Assim, seguia-se o *Ratio Studiorum*, ensinando Retórica, Humanidades e Gramática; aprendiam a gramática latina, sendo a primeira aula ministrada pelo padre Antonio Blasques, em 1553. Nos colégios era permitido apenas o uso da língua latina, e a língua portuguesa deveria ser falada nos dias de feriado e intervalos.

Por dois séculos, os padres transmitiram a cultura, os preceitos religiosos e a língua; o poder dos padres crescia. A língua mais falada, conseqüentemente, não era a portuguesa e sim a geral, fato que fez Portugal temer a perda do domínio sobre o povo da colônia, uma vez que, depois de se tornar independente do domínio Espanhol, vinha passando por uma grande crise política e econômica.

Para tentar reassumir o poder e fortalecer a economia, D. João III, nomeia Sebastião Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, seu ministro, um homem de ideias inovadoras e visionárias, fundadas no ideal iluminista que dominava o contexto cultural europeu da época. As mudanças propostas pelo Marquês de Pombal promovem um grande impacto econômico, político e educacional em Portugal e em todas as suas colônias.

No Brasil, as medidas político-econômicas tomadas pelo Marquês refletiram, também, no sistema educacional consolidado pelos padres Jesuítas, pois não havia um plano educacional que fosse capaz de substituir aquele construído pelos jesuítas no Brasil.

Assim, no século XVIII, o ensino no Brasil era feito por leigos, pouco preparados, que faziam uso do material linguístico produzido em Portugal, desconsiderando completamente o quadro linguístico que constituía nosso país, ricamente heterogêneo. Prevalece no ensino de língua portuguesa a visão tradicional de língua, impondo um modelo considerado ideal, a partir do estudo de textos que representavam o modelo de perfeição da expressão linguística que se desejava fazer o aluno atingir.

A passagem de Brasil Império para Brasil República trouxe inúmeras propostas e transformações para o contexto educacional, visto que era o momento de firmar-se como nação, e um dos meios para definir como seria a escolarização da população.

Embora tivesse como diretriz ainda a ideia positivista de educação para todos, não era o que acontecia, pois o ensino era muito elitista, poucos tinham acesso ao ensino considerado de qualidade para a época.

Foi por volta da década de 1950 que a popularização do ensino tornou ainda mais precária a situação do aprendizado da língua materna, pois, com a necessidade de um maior número de professores para atender à demanda de alunos que passavam a frequentar a escola, a classe do professorado passou a popularizar-se também. Assim, não mais era uma profissão de prestígio, mas era pouco valorizada e a remuneração não era atrativa.

Visando a melhorar as condições de ensino no país, o governo propõe medidas que refletem diretamente no ensino de língua portuguesa no Brasil. São elas: a Reforma Francisco Campos (1934); a Reforma Capanema (1942); Lei de

Diretrizes e Bases da Educação 4024/71 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71.

A Reforma Francisco Campos (1934) foi inspirada nos princípios do escolanovismo, que condenava os estudos baseados no acúmulo de conteúdos desvinculados da realidade, preconizando um ensino que relacionasse conteúdo e realidade do aluno.

Além disso, a Reforma Francisco de Campos estabeleceu a definitiva divisão do ensino em dois ciclos seriados, denominados inicialmente como Fundamental e Complementar, e como critério para ingresso no curso superior, a conclusão de ambos, fato que não ocorria anteriormente, pois poderia um estudante iniciar os estudos universitários sem ter concluído qualquer um dos ciclos iniciais.

Já a Reforma Capanema (1942) pregava uma volta aos clássicos, pois, segundo seus princípios, o ensino deveria preconizar um método que, embora estabelecesse relação com as novas tendências educacionais fundamentadas no cientificismo herdado do positivismo, deveria privilegiar um ensino que se baseasse no aprendizado do vernáculo e das línguas clássicas, visando a uma formação estética, retórica, poética, moral e cívica, demonstrando assim, um retorno ao que era valorizado na Idade Média.

Segundo Pereira (s.d), a Reforma Capanema veio reforçar a tradição do ensino de língua com objetivo patriótico-nacionalista. Dessa forma, a leitura de bons textos, principalmente de escritores nacionais era priorizada na sala de aula, pois considerava-se que, ao ler textos representativos da língua portuguesa, os alunos aprenderiam como usar a língua para comunicar-se segundo as regras de bom uso preconizadas pelas regras gramaticais.

A Lei de Diretrizes e Diretrizes e Bases da Educação 4024/61 e 5692/71 em pouco se diferenciavam. Na primeira, o ensino de português preconizado baseava-se no estudo de aspectos gramaticais, fato que não mudou muito na 5692/71. A diferença está na designação da disciplina língua portuguesa, que passa a ser denominada *Comunicação e Expressão*.

Neste capítulo buscamos rever alguns dos aspectos da história da língua portuguesa e do ensino no Brasil, buscamos embasamento para a compreensão da elaboração das gramáticas utilizadas nas escolas nacionais. Vimos, de acordo com Britto (1997), que o ensino de português recebe influência não só das diversas vertentes linguísticas, como também das instituições

formadoras de opinião, como os vestibulares, mídias e materiais didáticos, que privilegiam o ensino da gramática normativa. No trabalho de Menezes (1999), as discussões mostraram que o ensino no Brasil colônia era organizado segundo as influências da organização clássico-medieval, além disso, observa a importância que os padres Jesuítas tiveram para a formação de um modelo educacional brasileiro e de dominação linguística. Já o trabalho de Simm (2009) trouxe discussões sobre as concepções de linguagem presentes no ensino de português no Brasil no século XIX, contrapondo o período com o ensino contemporâneo; de acordo com a autora, foi possível observar que, no século XIX, a concepção de linguagem que predominava era *linguagem como expressão do pensamento*, visto que para expressar-se bem era necessário conhecer a língua. Em oposição a esta visão, atualmente, o ensino é orientado pela concepção de *linguagem como processo de interação*, pois, segundo a autora, atualmente acredita-se que a língua acontece no processo de interação entre seus falantes e o pensamento é organizado a partir da expressão.

Além desses trabalhos, vimos que a história da língua portuguesa delineou-se a partir de vários eventos de dominação e conquista linguística. Observamos que a língua portuguesa começa a se formar a partir da conquista da Península Ibérica pelos romanos, consolidando-se como idioma depois da independência política e linguística entre Portugal e Galícia, separando o português do galego.

Antes de apresentar os resultados das análises das gramáticas, consideramos importante trazer algumas discussões da Sociolinguística, visto que ao analisar a língua como sócio-historicamente constituída, podemos olhar mais criticamente para as concepções de linguagem presentes nos compêndios analisados e, dessa forma, repensar a prática de ensino de língua no cotidiano escolar.

4 “NOVOS OLHARES, ANTIGOS PROBLEMAS”: a Sociolinguística

Neste capítulo buscamos apresentar as discussões sobre a teoria da variação, pois consideramos que a língua está sujeita a alterações, por ser sócio-historicamente constituída e concretizada no processo de interação, variando conforme as condições de uso e as características do falante.

4.1 Um pouco de história: a constituição da Sociolinguística como área da Linguística

O interesse pelo funcionamento da linguagem motivou, no decorrer da história, o homem a tentar compreender as relações entre língua e sociedade. Na busca por essa compreensão, nasceram várias áreas de investigação linguística, as quais ora centravam a pesquisa no objeto língua ora no objeto fala, propondo diferentes olhares, diferentes perspectivas de estudos.

Essas investigações resultaram no que hoje denominamos “Linguística Moderna” inaugurada a partir dos estudos de Ferdinand Saussure, que estabelece a dicotomia *langue x parole*, e elege como objeto de estudos da linguística a *langue*, visto que, segundo o estudioso, a língua

É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.

(...)

Ela é um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem. (...) Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade.

(...)

A língua, distinta da fala, é um objeto que se pode estudar separadamente. (SAUSSURE, 1989, p. 21-22)

Concebendo a língua como um produto social, uma convenção, um acervo linguístico, homogênea e abstrata, Saussure propõe como objeto a *langue*, pois tais características possibilitam um estudo mais sistemático de seu funcionamento interno; enquanto a *parole*, é individual e momentânea, é uma manifestação concreta do indivíduo e está sujeita a variações.

Alkmim afirma que, na visão saussuriana,

a língua é um sistema subjacente à atividade da fala, mais concretamente, é o sistema invariante que pode ser abstraído das múltiplas variações observáveis da fala. Da fala, se ocupará a Estilística, ou, mais amplamente, a Linguística Externa. A Linguística, propriamente dita, terá como tarefa descrever o sistema formal, a língua. Inaugura-se, assim, a chamada abordagem imanente da língua, que, em termos saussureanos, significa afastar “tudo o que lhe seja estranho ao organismo, ao sistema”. (ALKMIM, 2006, p. 23)

Dessa forma, isolando a língua de seu contexto de utilização, ela pode ser estudada em sua estrutura, visando compreender o modo como se dão as relações sistêmicas, desconsiderando a variação, inerente a qualquer língua viva.

Como contribuições para os estudos linguísticos, o Estruturalismo traz a visão de língua como produto social, a fala, que embora não seja o objeto no qual estão centrados os estudos, como heterogênea e variável, a língua como uma instituição social.

O Gerativismo, cujos princípios foram estabelecidos por Chomsky, na década de 1950, promove uma quebra de paradigma na linguística moderna. Para Chomsky (1965) a língua é uma forma criadora, a capacidade comunicativa do homem é inerente a sua essência. Assim, para o autor a *competência*, o que mais ou menos corresponderia à *langue* de Saussure, seria o conhecimento que o falante tem das regras que organizam o sistema linguístico, é também abstrata; enquanto a *performance*, que se aproxima da *parole* saussuriana, seria o uso que o falante faz do conhecimento que tem da língua, é concreta e variável.

Ambas as visões, estruturalista e gerativista, veem a língua como um objeto de estudo isolado do social, homogênea, procuram investigar seu funcionamento interno, as relações estruturais, idealizando um objeto puro e quase intocável. Não consideram, portanto, fatores externos como relevantes para a análise dos dados, uma vez que a análise da estrutura interna da língua já fornece dados suficientes para a compreensão do funcionamento da linguagem.

Contrariando o que pregavam os estruturalistas e os gerativistas, dois estudiosos propuseram outro olhar para o fenômeno da linguagem e que, hoje são referência para os estudos linguísticos que partem do pressuposto de que a língua é um fenômeno social, passível de variação e determinado pelo contexto de interação social. São eles: Dell Hymes e William Labov.

Hymes (1962) propõe uma análise da língua considerando observar a fala em seu contexto de produção, ou seja, observar o comportamento linguístico dos falantes na comunidade a que pertenciam. De acordo com Alkmim (2006), Hymes “propõe um novo domínio de pesquisa, a Etnografia da Fala, rebatizada mais tarde como Etnografia da Comunicação” (ALKMIM, 2006, p. 30).

Um ano mais tarde, em 1963, Labov publica seu trabalho sobre os fenômenos linguísticos na ilha de Martha’s Vineyard, inaugurando um novo método de análise da língua, no qual deveriam ser considerados fatores extralinguísticos como idade, sexo, ocupação, classe social, origem do falante, para que se pudessem compreender os dados coletados.

Esse método, portanto, contrapunha-se aos do estruturalismo e do gerativismo, visto que considerava os fatores externos à língua, como importantes para análise, descrição linguística e compreensão do funcionamento da linguagem.

Todas as pesquisas desenvolvidas durante anos, e que tiveram como principal preocupação a relação entre língua e sociedade, ganham destaque a partir de 1964, quando foi organizado, por William Bright, um congresso na Universidade de Los Angeles (UCLA), cujo objetivo era divulgar os mais recentes trabalhos sobre a relação entre língua/linguagem e sociedade.

Desse congresso, participaram pesquisadores das mais diversas áreas das Ciências Sociais, atualmente, referências imprescindíveis para quem deseja enveredar pelos caminhos da investigação sociolinguística. Dentre os participantes destacamos: William Labov; Dell Hymes; John Gumperz; Einar Haugen; John Fisher; José Pedro Rona (Alkmim, 2006).

Em 1966, Bright organiza e publica um relatório sobre o congresso na UCLA, no qual procura estabelecer uma relação entre todos os trabalhos que abordavam pesquisas com enfoque diversos, como mudanças históricas, etnografia, planejamento linguístico, entre outras. Alkmim (2006) afirma que:

A proposta de Bright para a Sociolinguística é a de que ela deve “demonstrar a covariação sistemática das variações linguísticas e social. Ou seja, relacionar as variações linguísticas observáveis em uma comunidade às diferenciações existentes na estrutura social desta mesma sociedade. Segundo o referido autor, o objeto da Sociolinguística é a diversidade linguística. (ALKMIM, 2006, p. 28)

Dessa forma, a Sociolinguística se apresenta como área da Linguística que estabelece estreita relação com outras áreas, tais como a Antropologia, Sociologia da linguagem, a Etnolinguística.

A constituição da Sociolinguística como disciplina que investiga as relações entre língua e sociedade, e suas implicações na convivência social, veio mostrar que não há língua homogênea, nem falante que a use sempre da mesma forma em todas as situações comunicativas, desfazendo o mito da homogeneidade linguística e mudando a concepção de língua que permeava o ensino de língua materna, linguagem como expressão do pensamento.

Ao considerar a variação como inerente a qualquer língua viva, encontramos em Bakhtin (2006) uma menção ao princípio variacionista:

A variação é inerente à língua e reflete variações sociais; se, efetivamente, a evolução, por um lado, obedece a leis internas (reconstrução analógica, economia), ela é, sobretudo, regida por leis externas, de natureza social. O signo dialético, dinâmico, vivo, opõe-se ao “sinal” inerte que advém da análise da língua como sistema sincrônico abstrato. (BAKHTIN, 2006, p. 16)

A variação é, portanto, parte constitutiva da língua. Assim não cabe trabalhar a linguagem como um fenômeno estático, analisando frases descontextualizadas, é preciso que todo fenômeno linguístico seja observado em seu contexto de realização, com atenção não só a fatores estruturais, mas também aos fatores extralinguísticos que contribuem para as diferentes possibilidades de usos que os falantes fazem de seu idioma.

Por esse motivo, é importante refletir sobre as implicações da heterogeneidade linguística para as relações de poder na sociedade. Na próxima seção, apresentamos algumas questões que envolvem a questão da língua como forma de dominação ou imposição de um padrão linguístico em detrimento dos demais, que convivem na mesma comunidade.

4.2 Sociolinguística: variação linguística e ensino de língua materna

A língua é um instrumento de dominação, pois, ao provar a suposta superioridade de uma variedade, seus falantes conseguem impô-la aos demais membros da sociedade e procuram eliminar a variação, instituindo o “certo” e o

“errado”, o “aceitável” e o “condenável” nos usos linguísticos. Assim, selecionam aqueles que consideram dignos de pertencer ao grupo social de maior prestígio.

Subjacente a esse comportamento, estão as relações de poder e dominação pela língua, fenômeno historicamente comprovável ao observarmos a história da colonização linguística do Brasil.

Castilho (2010, p. 205-206) postula que, no Brasil, a língua de prestígio, o padrão, até a Independência, coincidia com o padrão europeu, entretanto, após os brasileiros ascenderam ao poder, a variedade de prestígio passou a ser aquela usada pelos falantes cariocas, modelo que tentaram transmitir a todos os falantes do Português Brasileiro.

Vale destacar também a discussão apresentada por Bortoni-Ricardo (2004) sobre a superioridade linguística. Segundo a autora este é um mito arraigado na história linguística do país, pois o prestígio de uma variedade é resultante de fatores políticos e econômicos, uma vez que:

Em toda comunidade de fala onde convivem falantes de diversas variedades regionais, como é o caso das grandes metrópoles brasileiras, os falantes que são detentores de maior poder – e por isso gozam de mais prestígio – transferem esse prestígio para a variedade linguística que falam. Assim as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 34)

Essa tentativa de impor um modelo considerado prestigioso, segundo Camacho (2010), é uma forma de fortalecer o poder da classe dominante, negando a variação, disseminando o preconceito linguístico, pois segundo o autor,

Esse valor é o mesmo que se observa nas estratégias da elite de instalar seu próprio dialeto como o correto em detrimento das demais variedades. O modo de constituição que fortalece essa variedade como instrumento de poder toma a forma de dicionários, gramáticas e guias de uso em que as preferências linguísticas de um segmento da comunidade são promulgadas como modelo de correção. A legislação que a promulga é o modo como ela é imposta como norma em aparelhos de controle do estado, como governo, meios de comunicação e educação. A negação de conflitos na área da linguagem parece estar de acordo com a negação de conflitos sociais em geral, gerada por fatores de ordem histórica, sócio-cultural e étnica. (CAMACHO, 2010, p. 143-144)

Se a língua varia, muda, evolui e está condicionada a fatores sociais, é preciso considerar também que, embora exista um padrão imposto, as condições de uso irão determinar o modo como o falante utilizará a língua, não existindo uma variedade superior ou melhor que a outra.

A partir desse pressuposto, Camacho (1988) afirma que “a linguagem humana varia de acordo com o grau de contato entre os seres que constituem a comunidade universal”, ou seja, o uso está condicionado a fatores sociais, como classe social, grau de escolaridade, idade, situação de comunicação. Por essa razão, o autor ainda aponta: “dois falantes de uma mesma língua ou variedade dialetal dificilmente se expressam exatamente do mesmo modo, assim como um único falante raramente se expressa da mesma maneira em duas diferentes circunstâncias de comunicação.” (CAMACHO, 2006, p. 50).

Faraco (2005), a respeito do assunto, argumenta que cada língua é um conjunto de variedades que faz parte de uma realidade heterogênea, não podendo ser diferenciada uma da outra, nem caracterizada como melhor ou pior:

Cada variedade é resultado das peculiaridades das experiências históricas e socioculturais do grupo que a fala: como ele se constituiu, como é sua posição na estrutura socioeconômica, como ele se organiza socialmente, quais seus valores e visão de mundo, quais suas possibilidades de acesso à escola, aos meios de informação, e assim por diante. (FARACO, 2005, p. 32)

Assim, como afirma Gnerre (1991), “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder.” (GNERRE, 1991, p. 22)

É, portanto, em razão da heterogeneidade linguística, da diversidade existente em qualquer língua viva, que apresentamos, a seguir, breves considerações sobre os tipos de variação fundamentado-nos em estudiosos como Castilho (2010), Camacho (1988), Ilari e Basso (2011), Travaglia (2009), entre outros.

4.2.1 Tipos de variação e suas relações com o ensino

Se, ao observarmos a língua em seu contexto de realização, constatamos que é heterogênea, variável, sujeita a mudanças no decorrer do tempo, precisamos considerar que não só fatores internos, linguísticos, mas também fatores

externos, extralinguísticos, condicionam o uso que fazemos da língua no nosso dia a dia.

Esses fatores condicionantes dão origem a tipos de variação que podem ser descritos ao analisarmos as características que constituem cada um. Castilho (2010) propõe a classificação dos tipos de variação apresentando cinco eixos de organização da heterogeneidade/diversidade do PB: variação geográfica, variação sociocultural, variação individual, variação de canal e variação temática. Além dessas, ainda há a variação histórica.

Segundo o autor,

Cada uma dessas variações, por sua vez, é organizada por um conjunto de variantes, ou seja, um conjunto de usos linguísticos considerados relevantes para a caracterização de uma variedade. Com isso, entende-se por variação a manifestação concreta da língua, e por variedade a soma idealizada das variações. (CASTILHO, 2010, p. 197)

O pesquisador aponta que os condicionantes sociais influenciam o modo como o falante utilizará a língua no momento de interação, visto que “as línguas são constitutivamente heterogêneas, pois, através delas temos de dar conta das muitas situações sociais em que nos envolvemos, em nosso dia a dia” (CASTILHO, 2010, p. 197). Dessa forma, a seguir, apresentamos as características que constituem cada tipo de variação.

4.2.1.1 Variação sociocultural

Para Castilho (2010), a variação sociocultural apresenta duas variáveis que devem ser consideradas na variação sociocultural: (i) falante escolarizado, (ii) falante não escolarizado, uma vez que um falante escolarizado não traz em sua fala as mesmas marcas que um falante não escolarizado.

Estudos que versam sobre a escolarização no Brasil apontam que, na formação da sociedade brasileira, predominou a migração de falantes da variedade popular do Português Europeu (PE). Por essa razão, Castilho (2010) afirma ser necessário considerar que a constituição da norma culta brasileira ocorreu há muito pouco tempo, além da intensa “flutuação” dessa norma no processo de constituição da sociedade brasileira, fator que influenciou no modo de conceber o que seja uso

culto do Português Brasileiro (PB). Dados apresentados pelo autor demonstram que, no século XIX, a maioria da população era analfabeta e apenas uma minoria frequentava a escola.

O estudioso argumenta que o processo de escolarização teve grande influência na determinação dos condicionantes dos usos linguísticos, ratificando a dicotomia “certo” x “errado” em língua, uma vez que o uso linguístico preconizado pela escola era bastante diferente do que os falantes não escolarizados faziam. Assim, a língua preconizada pela escola, considerada “correta”, adquiria prestígio na sociedade, se tornando sinônimo de ascensão social.

Esses dados comprovam que, embora a escolarização tenha contribuído para a disseminação da norma culta e para a sua constituição, muitos ainda não têm pleno acesso a ela, ou, devido à necessidade de auxiliarem na complementação da renda familiar, não têm a oportunidade de frequentar a escola.

Conseqüentemente aqueles cidadãos que não têm contato com a norma culta do PB por meio da escola usam a língua diferentemente daqueles que a frequentam regularmente. Assim, segundo Castilho (2010), podemos afirmar a existência de duas modalidades do português brasileiro: o português culto e o português popular, ou seja, os “analfabetos usam o *português popular*, ou variedade não culta. Pessoas escolarizadas usam o *português culto*, ou variedade padrão, aprendida na escola ou no ambiente familiar.” (Castilho, 2010, p. 204).

Esses apontamentos desfazem o mito da homogeneidade linguística, pois, ao observarmos o comportamento linguístico do falante dentro da comunidade a que pertence, constatamos a existência de fatores extralinguísticos como idade, sexo, classe social, grau de escolaridade que influenciam os usos e evidenciam diferenças na fala dos membros da comunidade. Dessa forma, uma sociedade geograficamente homogênea é socialmente estratificada.

Travaglia (2009) afirma que, para a variação social:

(...) há inúmeras superposições e matizes, o que torna os dialetos sociais mais difíceis de definir e classificar que os dialetos regionais. Aqui atuam fatores como nível de escolaridade, quase sempre inter-relacionado com a classe econômica. Com muita frequência as diferenças entre classes sociais terminam resultando em diferenças que poderiam ser arroladas como diferenças de grau de formalismo, principalmente no que diz respeito a uma maior ou menor adesão e utilização das formas próprias da norma culta e padrão, mas as diferenças não se limitam só a isso. Os dialetos sociais exercem na

sociedade um papel de identificação grupal, isto é, o grupo ganha identidade pela linguagem. (TRAVAGLIA, 2009, p. 45)

As diferenças encontradas são, então, resultado da procura pela identificação de pares, buscando aproximação daqueles que se consideram semelhantes, condicionando a variação social ao intercâmbio existente entre os membros de uma comunidade socialmente estratificada, fato este que pode ser confirmado pelo seguinte posicionamento de Camacho (2006):

Como o grau de semelhança entre as formas de expressão dos membros de uma comunidade linguística é proporcional ao grau de intercâmbio social que mantêm entre si, a *variação sociocultural* deriva da tendência para a maior semelhança entre os atos verbais dos indivíduos participantes de um mesmo setor socioeconômico e cultural. As diferenças linguísticas são motivadas por diferenças de ordem socioeconômica, como nível de renda familiar, grau de escolaridade, de ordem sociobiológica, como idade e sexo, de ocupação profissional, entre outros, sejam esses fatores isolados ou combinados entre si. (CAMACHO, 2006, p. 58)

Castilho (2010) aponta que esse comportamento é também uma forma de fidelidade linguística ao grupo de origem, pois:

Em qualquer comunidade, sobra-se fidelidade de seus membros aos diferentes padrões culturais, aí incluída a língua. Sem adesão a esses padrões, o indivíduo é um estranho em seu grupo, e, no limite, toda comunidade perde sua identidade. Mas tem-se observado que nas diversas comunidades de fala há sempre uma norma específica, uma variedade linguística de maior prestígio, a que se denomina *língua padrão, norma culta*. (CASTILHO, 2010, p. 205)

Entretanto, é preciso considerar que a separação entre norma culta e norma popular, denominada por Castilho (2010) como PB culto e PB popular, não é uma tarefa simples, pois, como o próprio autor afirma, “ninguém é exclusivamente “falante popular” nem “falante culto”. As linhas divisórias entre essas modalidades são muito tênues – afinal não se trata de duas línguas diferentes!” (CASTILHO, 2010, p. 205).

Camacho (1988) argumenta que, para a variação sociocultural há também o fator faixa etária, que resulta uma subcategoria constituída de jargões e gírias, os quais podem ser utilizados para diferenciar um grupo de outro, ficando

restritos a grupos fechados, como as gírias de marginais; ou ainda motivadas por fatores como coesão ou exclusão daqueles que não fazem parte dos grupos, criando neologismos, como é o caso das gírias adolescentes. Além disso, a variação social ou sociocultural pode revelar que os falantes pertencem a “meios socioculturais distintos” (CAMACHO, 1988, p. 33).

A respeito desse tema, Coseriu, já na década de 1970, argumentava que uma língua histórica “constituída historicamente como unidade ideal e identificada como tal pelos seus próprios falantes e pelos falantes de outras línguas” (COSERIU, 1980, p. 110), não é homogênea e apresenta diferenças mais ou menos profundas. Segundo o autor, a variação sociocultural, ou como denomina *diastrática*, apresenta diferenças entre os estratos que compõem a comunidade.

Para o autor, essa diferença pode ser mais acentuada em comunidades que apresentam maior grau de estratificação e nas quais convivem diferentes culturas.

Segundo Faraco (2008),

A força identitária das normas linguísticas não se faz apenas endocentricamente, mas também exocentricamente. Assim como há uma tendência dos falantes a se acomodar às práticas linguísticas normais de seu grupo social (e isso pode se transformar em motivo de orgulho e, eventualmente, em fator de resistência a processos sociais sentidos como ameaçadores ao grupo), o desejo de se identificar com outro(s) grupo(s) ou a pressão das redes de relação sociais externas ao grupo podem levar os falantes a buscar o domínio de outra(s) norma(s). (FARACO, 2008, p. 41)

A variação que ocorre na fala de uma comunidade é resultado das pressões exercidas pela sociedade que conduzem o indivíduo a uma busca pelo domínio da norma de prestígio, língua ideal, que se confronta com uma língua real, falada pela grande maioria da população brasileira. Os valores são, portanto, atribuídos não pela variante usada, mas pela identificação entre variante e classe social que a usa. Por esta razão, Camacho (2006) argumenta:

As formas em variação adquirem valores em função do poder e da autoridade que os falantes detêm nas relações econômicas e culturais. (...) É óbvio que a distribuição de valores sociais se torna institucionalizada pela elevação de variedade de prestígio à condição de língua padrão que, como tal, passa a ser veiculada no sistema escolar, os meios de comunicação, na linguagem oficial do Estado etc. O mecanismo é simples: como os detentores da variedade de

prestígio controlam o poder político das instituições, que emana das relações econômicas e sociais, são também detentores da autoridade de vincular a língua à variedade que emprega. (CAMACHO, 2006, p. 59)

4.2.1.2 Variação individual

Castilho (2010) apresenta como parâmetros para a observação da variação individual: o registro, a idade, o sexo, o nível socioeconômico (CASTILHO, 2010, p. 211).

Estudos desenvolvidos por Coseriu (1980) já traziam questões relacionadas à variação individual. Segundo o autor, essa variação é denominada *variação diafásica*, que é caracterizada pela diferença entre os diversos estilos de uso possíveis em uma mesma língua, como as diferenças entre língua falada e língua escrita, entre língua usual e língua literária, linguagem corrente e linguagem cerimonial (COSERIU, 1980, p. 111).

É também importante, para as discussões deste tópico, lembrarmos que, na década de 1970, no Brasil, Silva Neto faz menção, em seu livro *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*, a essa característica da língua. O autor afirma que: “cada pessoa tem o seu jeito de falar a própria língua, de modo que tantas há quantos são os indivíduos” (SILVA NETO, 1977, p. 21) e distingue como fatores condicionantes as diferenças sociais, as pessoas, as circunstâncias, os tempos e os lugares.

Quanto à forma de registro da interação verbal, Castilho (2010), menciona que está condicionada ao uso do português popular ou português culto, pois, segundo o autor, em cada ato de fala, o indivíduo pode fazer uso das possibilidades de que dispõe. Dessa forma, o autor aponta que “diferentes graus de intimidade caracterizam o espaço social interindividual” (CASTILHO, 2010, p. 211), visto que

Falamos inteiramente “à vontade” como nossa família e com nossos amigos. Falamos com mais cuidado, escolhendo as palavras e refletindo mais sobre a impressão que vamos dar, quando falamos com pessoas desconhecidas. Em consequência escolhemos os recursos linguísticos adequados a essas situações.” (CASTILHO, 2010, p. 211)

Por isso, também, já em 1988, Camacho afirmava:

As variantes observadas num mesmo indivíduo, conforme se diversificam as circunstâncias em que se processa a atividade verbal é o resultado da adequação de suas formas de expressão às finalidades específicas do ato condicionadas pela situação respectiva. Tal adequação decorre de uma seleção dentre o conjunto de formas que constitui o saber linguístico individual, de modo mais ou menos consciente. (CAMACHO, 1988, p. 34)

Assim, o sujeito aproxima ou distancia sua fala da norma de prestígio, fazendo uso de um estilo formal ou informal da língua, e “a diferença essencial entre os dois graus extremos reside nos diferentes graus de adesão ao uso de formas padrão ou variantes de prestígio: no estilo informal a adesão às formas prestigiadas ou cultas é menor do que no estilo formal” (CAMACHO, 2006, p. 60).

Além disso, o autor afirma ser importante não confundir o estilo formal ou informal com língua falada e língua escrita, pois o contexto da escrita pressupõe uma elaboração mais refletida, no qual é possível pensar naquilo que se escreve, fazer substituições, enquanto no contexto da fala a presença do interlocutor dispensa muitos dos recursos necessários para que o texto escrito fique claro e supra essa ausência. Sobre esse aspecto, Castilho (2010) afirma ser outro tipo de variação, a *variação de canal*, de que tratamos no próximo item.

No que tange aos fatores idade e sexo, Castilho (2010) registra que jovens e idosos falam diferentemente: os primeiros absorvem mais facilmente as mudanças na língua, usam mais gírias, enquanto estes tendem a ser mais conservadores, menos propensos à adoção das “novidades” linguísticas.

Quanto ao fator sexo, afirma que diversos estudos demonstram a existência de diferenças na fala de homens e mulheres, embora estudos da estrutura da língua portuguesa não tenham explorado muito tais diferenças, comparando-se a outras línguas; estudos divulgados demonstram que “em algumas línguas, a própria morfologia é diferente, segundo quem fala é um homem ou uma mulher.” (CASTILHO, 2010, p. 212).

Ao se colocar em diferentes contextos comunicativos, o usuário mobiliza recursos linguísticos diferentes, constituindo assim, o que Castilho (2010) denomina como *variação individual*, pois, segundo o autor, ninguém fala o tempo todo, em qualquer situação do mesmo modo.

4.2.1.3 Variação de canal

Castilho (2010) distingue, na *variação de canal*, duas formas disponíveis no processo comunicativo, de que o usuário se pode valer-se: a língua escrita e a língua falada. Segundo o autor, o que caracteriza a língua falada, o português falado, é a presença do interlocutor, ou seja, o diálogo acontece e pode tanto um como outro falante interferir no processo, construindo o sentido em conjunto; locutor e interlocutor são coautores do texto, e tudo “na língua falada, tudo “vai para o ar”, tudo acontece em tempo real, os processos “se dão numa situação discursiva plena, isto é, com todos os usuários em presença, o que interfere diretamente na organização e na execução dos atos da fala.” (CASTILHO, 2010, p. 216)

Quanto à língua portuguesa escrita, o estudioso expõe que o interlocutor não tem acesso ao processo de produção, não pode interferir nem controlar, só terá contato com o texto após sua conclusão. Além disso, apresenta dois processos constitutivos da língua escrita: “(1) ela é um diálogo que ocorre na ausência do interlocutor; (2) o planejamento e a execução ocorrem em momentos distintos.” (CASTILHO, 2010, p. 220).

Ainda segundo o autor, a língua escrita possibilita ao locutor um maior tempo para planejar seu texto, ele pode rever, corrigir, organizar e reorganizar, necessitando desenvolver estratégias que compensem a ausência do interlocutor e possibilite a compreensão do texto lido.

4.2.1.4 Variação temática

A variação temática está condicionada ao tema, ao assunto abordado na fala. Segundo Castilho (2010), se a conversa é sobre assuntos do dia a dia, o falante tende a usar o português popular, preocupando-se menos com as regras normativas que regem a língua culta, faz uso, portanto, do “português corrente”; se o assunto abordado é mais técnico, como uma palestra universitária, ou em um congresso científico, o falante tende a usar o “português técnico”, pois a linguagem é mais especializada, específica, restrita à área de conhecimento tema da conversa. Dessa forma “essas variedades distinguem a linguagem do cidadão comum da linguagem de técnicos, dos clérigos, dos políticos etc.” (CASTILHO, 2010, p. 223).

4.2.1.5 Variação geográfica

Embora denominemos como língua portuguesa a língua falada no Brasil, não podemos considerar que seja homogênea, pois a vasta extensão territorial resulta a existência das diferenças linguísticas de uma região para a outra.

De acordo com Coseriu (1980), essas diferenças são denominadas *diatópicas*, isto é, diferenças no espaço geográfico. Segundo o estudioso, um falante reconhece as diferenças geográficas, entretanto afirma que:

Está claro que delimitar quais aspectos de outras variedades dialetais são conhecidas dos falantes de determinada variedade é tarefa um tanto árdua; entretanto, para descrever o que efetivamente sabem os falantes acerca de sua língua, é necessário ilustrar também o conhecimento que definimos como “passivo” (porque só em circunstâncias particulares, especialmente de imitação com propósito zombeteiro, passa também a “ativo”), isto é, que apenas em casos determinados passa do “poder” ao “fazer”, de um saber genérico a uma (igualmente genérica) realização). (COSERIU, 1980, p. 115)

Castilho (2010) também aborda a variação geográfica, afirmando:

Falantes do PB, como de qualquer outra língua natural, procedem de determinado espaço geográfico. Há uma correlação entre a região de origem dos falantes e as marcas específicas que eles vão deixando em sua produção linguística. Portugueses e brasileiros não falam do mesmo jeito. Brasileiros do Norte, do Nordeste, do Sudeste, do Centro-Oeste e do Sul tampouco falam exatamente do mesmo jeito. Uma língua natural conterà, portanto, diferentes dialetos, relacionados ao espaço geográfico que ela ocupa. (CASTILHO, 2010, p. 198)

As diferenças dialetais encontradas no português brasileiro não impedem que um falante sulista compreenda um falante nordestino, sendo, portanto, identificadas nos planos fonético, morfossintático e semântico, possibilitando a imediata identificação da origem dos interlocutores.

Para Camacho (1988), a origem do falante determina as características de sua fala “através do desenvolvimento de um comportamento cultural próprio que os identifica e os distingue de outras comunidades.” (CAMACHO, 1988, p. 31)

Travaglia (2009) coloca que esse tipo de variação ocorre:

- a) pelas influências que cada região sofreu durante sua formação;
- b) porque os falantes de uma dada região constituem uma comunidade linguística geograficamente limitada em função de estarem em termos políticos e/ou econômicos e/ou culturais, e desenvolverem então um comportamento linguístico comum que os identifica e distingue. (TRAVAGLIA, 2009, p. 42-43)

Além disso, se faz necessário destacar a diferença que há entre o PE e o PB, que embora sejam ambas, língua portuguesa, cada uma é falada em regiões diferentes, neste caso, continentes diferentes. Segundo Alkmim (2006), podemos destacar diferenças entre essas variedades nos planos lexical, fonético e gramatical (ou morfossintático) como: combóio/trem – (léxico); prémio/prêmio – (fonético); ficheiro/fichário, bolseiro/bolsista, “Lá vou não (Portugal) e “Não vou lá” (Brasil) – (gramatical).

Ilari e Basso (2011), ao comentarem as diferenças entre o PE e o PB, argumentam ser necessário considerar também o português falado na África e na Ásia, pois constituem variedades de uma mesma língua, por isso denominada como lusofonia. Para ilustrar as diferenças diatópicas, principalmente, entre PE e o PB os autores citam, entre outras, as diferenças fonéticas das duas variedades:

- no domínio dos sons, o PE se caracteriza pelo enfraquecimento das sílabas pretônicas, pela pronúncia do /R/ como vibrante múltipla, pelo fato de que o /l/, em posição final de sílaba, tem pronúncia velarizada, e não é substituída pela semivogal /w/. (ILARI e BASSO, 2011, p. 157)

No nível lexical dos falantes do PE e do PB, também é fácil encontrar diferenças, como: cerveja de pressão/chope; paragem de ônibus/ponto de ônibus; pastilha elástica/goma de mascar, chiclete; tira-cápsulas/saca-rolhas ou abridor de garrafas, entre outros exemplos.

Nesse sentido, a variação geográfica ou diatópica caracteriza-se pela diferença que há, segundo Camacho (1988):

Numa comunidade linguística relativamente extensa, onde todos falam o mesmo idioma, nota-se as variações que se traduzem na forma de pronunciar os sons, nas construções sintáticas e no uso característico do vocabulário, à medida que se afasta de determinado ponto de referência em direção de outro. (CAMACHO, 1988, p. 31)

É importante destacar que, desde a década de 1950, no Brasil, vem sendo desenvolvido o Projeto ALiB (Projeto Atlas Linguístico do Brasil), com o objetivo de elaborar um atlas da língua portuguesa em terras brasileiras.

Segundo o site do Projeto (<http://twiki.ufba.br/>), foi depois da promulgação do Decreto 30.643, que estabeleceu como principal objetivo a “elaboração do atlas linguístico do Brasil”, que estudiosos de diversas regiões do país se mobilizaram para iniciar o trabalho de mapeamento linguístico. Contudo, o projeto é retomado em 1996 em um Seminário com a participação de dialectólogos brasileiros e do Diretor do ALiR (Atlas Linguistique Roman), Prof. Michel Contini (Grenoble).

Nessa ocasião foi criado um Comitê Nacional, integrado pelos autores dos cinco atlas lingüísticos regionais publicados e por um representante dos atlas em andamento. São eles: os Professores Suzana Alice Marcelino da Silva Cardoso (UFBA), que preside o Comitê, Jacyra Andrade Mota (UFBA), Maria do Socorro Silva de Aragão (UFPB), Mário Roberto Lobuglio Zágari (UFJF), Vanderci de Andrade Aguilera (UEL) e Walter Koch, representando os atlas em andamento. (Disponível em: <http://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/Alib/AlibConcepcao>. Acesso em: 19/02/2014)

O trabalho desses estudiosos e de todos que fazem parte do projeto fundamenta-se nos princípios gerais da Geolinguística contemporânea, atentando para questões que envolvem a variação espacial ou diatópica, considerando as implicações de natureza social, visando: (1) descrever a realidade linguística do Brasil; (2) oferecer a todos os interessados pelos estudos que envolvem a língua portuguesa subsídios para o aprimoramento do trabalho de ensino/aprendizagem e, também, para melhor interpretar a realidade multidialetal do país; (3) estabelecer isoglossas, dividindo dialetalmente o Brasil; (4) examinar dados considerando outras áreas de conhecimento, como história, sociologia, antropologia, entre outras; (5) oferecer dados que possibilitem o aprimoramento de dicionários, gramáticas, livros didáticos; (6) contribuir para a compreensão de que a língua portuguesa do Brasil é um instrumento social de comunicação diversificado, com várias normas de uso, mas que, ao mesmo tempo, possui unidade sistêmica. (Disponível em: <http://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/Alib/AlibObjetivos>. Acesso em: 19/02/2014).

Temos, portanto, no Brasil, um projeto que, a partir de uma metodologia sólida, visa à caracterização linguística de nosso país, fazendo um

mapeamento das variedades linguísticas regionais que constituem o nosso idioma e, assim, contribuindo para que melhor conheçamos a diversidade que o constitui.

Cabe ainda destacar que o Projeto ALiB tem inúmeros trabalhos já publicados que constituem acervo de dados levantados a partir da produção de atlas regionais, desde 1963, como: Atlas Prévio dos Falares Baianos (APFB) – 1963; Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais (EALMG) – 1977; Atlas Linguístico da Paraíba (ALPB) – 1984; Atlas Linguístico de Sergipe (ALS I) – 1987; Atlas Linguístico do Paraná (ALPR) – 1990, entre outros já publicados e trabalhos em andamento.

4.2.1.6 Variação histórica

A variação histórica tem por objetivo investigar, interpretar e compreender as mudanças linguísticas que se processam através do tempo, estudando os fenômenos que ocorreram e ocorrem na língua, e que estão em processo de mudança, fenômeno que Segundo Camacho (1988)

Condiciona-se o reconhecimento da variação histórica à observação de pelo menos dois estados sucessivos de uma língua. Sob essa consideração, é ocioso dizer que duas variantes diacrônicas, a substituta e a substituída, a rigor não coexistem num mesmo plano temporal, uma vez que uma deve cair em desuso para que a outra sobrevia. O conhecimento de variantes históricas e seu reconhecimento pelos membros de uma comunidade, como pertencentes faz preservar o passado de um instrumento de comunicação. (CAMACHO, 1988, p. 30)

Portanto, a variação histórica caracteriza-se pela mudança linguística ocorrida com o passar dos tempos e, ao estudarmos a evolução da língua, precisamos considerar os fatores sócio-históricos que condicionaram tal mudança.

De acordo com Faraco (2005), nem sempre as pessoas percebem que a língua está em constante mudança, e “parece que, como falantes, construímos uma imagem da nossa língua que repousa antes na sensação de permanência do que na sensação de mudança.” (FARACO, 2005, p. 14-15).

O autor comenta ainda que, muitas vezes, a mudança torna-se imperceptível aos olhos do falante por se dar de forma lenta, só sendo possível

percebê-la quando há exposição dos falantes a textos escritos antigos, ou quando pessoas de gerações diferentes têm uma convivência mais próxima entre si.

Ilari e Basso (2011) destacam que a variação histórica não se restringe apenas às diferenças entre a fala de gerações diferentes, mas que também há, além dos fatores externos, os fatores internos que condicionam a mudança linguística ao longo do tempo, podendo ocorrer nos níveis morfológico, sintático, lexical. (ILARI E BASSO, 2011, p. 152).

Outro aspecto importante, a ser considerado no estudo da evolução de uma língua está condicionado à observação da realidade sócio-histórica em que se processou tal mudança, uma vez que, para uma língua evoluir internamente há condicionantes externos que favorecem ou não determinada mudança.

O reconhecimento da evolução da língua na fala é ainda mais complexo para sociedades de cultura escrita, pois conforme argumenta Faraco (2005):

as culturas que operam com a escrita – que é, por suas propriedades, histórica e funções sociais, uma realidade mais estável e permanente que a língua falada – desenvolvem um padrão de língua que, codificado em gramáticas, cultivado pelos letrados e ensinado pelas escolas, adquire uma estatuto de estabilidade e permanência maior do que as outras variedades da língua, funcionando, conseqüentemente, não só no refrecedor temporário de mudanças, mais principalmente como ponto de referencia para a imagem que os falantes constroem da língua. (FARACO, 2005, p. 15)

O caráter heterogêneo e mutável da língua nem sempre é considerado pelas instituições oficiais de ensino, que foram criadas, segundo Castilho (2010, p. 209), para ser um espaço onde se pudesse preservar a valorização da variedade culta, e com o auxílio das gramáticas prescritivas, não abrindo possibilidade para a observação das mudanças ocorridas e, assim, ainda hoje, a maioria das escolas mantém o ensino fundamentado na concepção de língua como homogênea, invariável, considerando aceitáveis apenas as formas consagradas pelas gramáticas.

Aprendemos no processo escolar que a língua portuguesa se originou do latim, depois de um longo processo de evolução. Neste processo não se consideram os fatores que favoreceram tal mudança, nem a possibilidade de convivência de duas variantes em concorrência e a vitória de uma sobre a outra.

No que tange a esse aspecto, Camacho (1988) afirma que:

podem conviver no mesmo plano temporal variantes em desuso com suas respectivas substitutas, estritas, porém a alguns poucos falantes de idade avançada que, paralelamente à evolução dos usos e costumes, mantêm formas de expressão adotadas como prestigiosas pela norma pedagógica ou social de década atrás. (CAMACHO, 1988, p. 30)

Dessa forma, observamos, no ensino de língua materna, uma tendência dos professores de ensinar a gramática centrando a reflexão em uma concepção de língua estática, seguindo modelos de análise que preconizam exemplos de uso presentes em obras clássicas da literatura, ou em manuais de gramática. Essa tendência está relacionada com a concepção de que a língua escrita, por ser mais conservadora que a língua falada, favorece a impressão de a língua que não se altera, haja vista que o ensino se baseia na variante eleita como a mais culta e prestigiosa, merecedora de ser ensinada nas escolas, como um dos quesitos para ascensão social.

Os estudos desenvolvidos pela Linguística Histórica devem ser acessíveis aos professores para que, ao se conscientizarem das mudanças que ocorreram e ocorrem na língua ao longo do tempo, possibilitem ao aluno a percepção de variação da língua no espaço-tempo.

Acreditamos que, dessa forma, o ensino propiciará ao aluno uma reflexão mais efetiva sobre o modo pelo qual uma variante se torna modelo de linguagem culta, enquanto outras são estigmatizadas, e lhe permitirá constatar que muitos são os fatores histórico-sociais e políticos que influenciam nas escolhas, além de ser capaz de observar que a língua não é estática e está em constante evolução.

Neste capítulo apresentamos alguns dos estudos desenvolvidos pela Sociolinguística e que visam a investigar o aspecto variável da língua. Dessa forma, buscamos expor os tipos de variação, suas principais características e a importância para o tratamento da língua quando se propõe a investigá-la. Essas informações são importantes para a pesquisa que propomos sobre concepções de linguagem nas gramáticas de língua portuguesa produzidas no Brasil, principalmente no que tange ao aspecto diacrônico. Pretendemos, no próximo capítulo, verificar as concepções que orientaram e orientam a organização dos compêndios gramaticais. Buscamos, assim, (i) comparar as propostas das gramáticas observando a evolução do

tratamento dado à língua dentro de contextos históricos específicos, (ii) as diversas teorias linguísticas, desenvolvidas ao longo da história, tiveram alguma influência na elaboração desses materiais, resultando a mudança ou manutenção de uma visão de língua consagrada historicamente.

5 Análise do *corpus*

Após expormos fatores relacionados à história da língua portuguesa e as concepções de linguagem que permeiam o ensino de língua materna, trazemos nesta seção os resultados da análise de três das gramáticas selecionadas para a presente pesquisa: *Grammatica portugueza* de Júlio Ribeiro (1899), *Gramática normativa da língua portuguesa* de Rocha Lima (1974), *Gramática de usos do português* de Neves (2000). Para tanto, consideramos importante fazer uma breve exposição da história das gramáticas, para, em seguida, relacioná-la com os dados obtidos, conduzindo a uma melhor compreensão da relação entre as concepções de linguagem e a organização das gramáticas.

5.1 Gramáticas: um breve percurso histórico

A história da gramática funda-se na necessidade de conhecimento da linguagem humana, despertando o interesse de sociedades antigas pelo conhecimento da organização da linguagem. De acordo com Faraco (2008, p. 130), os estudos já eram realizados pelos babilônios em 2000 a.C. e, por volta do século IV a.C., hindus e chineses dedicam-se aos estudos da linguagem.

A tradição gramatical, herdada pela sociedade ocidental, teve origem na cultura grega, por volta do século V – IV a.C., o que coincide com os estudos desenvolvidos pelos hindus e chineses.

Faraco argumenta que, para os gregos, o ensino gramatical fundamentava-se na análise lógica das partes. Analisando as sentenças da língua, os estudiosos da linguagem dedicavam-se ao estudo das obras de autores gregos, buscando investigar como as sentenças eram organizadas. Os estudos também privilegiavam a necessidade da clareza na comunicação, a retórica, pois os gregos eram um povo fortemente ligado à tradição política, por isso

Os participantes desses debates tinham de desenvolver o domínio das habilidades de fala no espaço público para sustentar bem seus argumentos e tentar vencer as disputas políticas ou jurídicas. Dessa necessidade prática, nasceu a retórica, que se dedicava a estudar a língua com o objetivo de sugerir as formas de melhor explorar seus recursos expressivos com vistas a conquistar a adesão do auditório. (FARACO, 2008, p. 131)

Observamos que um dos objetivos era o de conhecer a linguagem não como imposição de um padrão, mas essencialmente como uma necessidade de domínio voltado para o uso em determinados contextos de interação.

Segundo Kristeva (1969), o estudo da gramática nasce em meio a dois objetivos quase que inseparáveis: “a elucidação teórica do problema da origem, natureza e essência da língua e o estabelecimento de uma norma.” (KRISTEVA, 1969, p. 07)

Mas foi em Alexandria que os estudiosos dos documentos antigos, dedicando-se à minuciosa análise dos textos literários disponíveis desenvolveram os estudos gramaticais. De acordo com Faraco (2008),

O estudo criterioso dos textos levou os eruditos alexandinos a descrever e comentar a língua que ali encontravam: aspectos de métrica, ortografia e pronúncia; a distribuição das palavras por classes (nomes, adjetivos, pronomes, verbos, advérbios, conjunções etc.); a estrutura sintática da oração simples (sujeito, predicado, complementos, adjuntos) e dos períodos (coordenação e subordinação); o uso das figuras de linguagem e assim por diante. (FARACO, 2008, p. 133)

Desses estudos nasce a gramática tradicional, pois os eruditos passam a observar a língua dos escritores clássicos como modelo de língua e apenas os homens eruditos tinham acesso ao conhecimento produzido pelos estudiosos. Assim, gramática é, segundo Dionísio Trácio, “o conhecimento empírico do comumente dito nas obras dos poetas e prosadores” (Trácio *apud* FARACO, 2008, p. 133), que se institui como modelo de língua para a sociedade.

A gramática surge, portanto, para estabelecer um modelo que pudesse servir a todos que desejassem aprender o modo “correto” de usar a língua, buscando anular a diversidade linguística que já era observada pelos homens doutos da época.

No século II a.C., com a expansão do Império Romano, a Grécia é incorporada a Roma, e os estudos desenvolvidos pelos gregos são modelos para os romanos, que buscaram disseminar esses estudos por todo o território conquistado. Assim, conforme argumenta Faraco (2008, p. 138-139), três aspectos podem ser observados como herança dos estudos greco-romanos: (i) a constituição de um vocabulário para falar sobre a língua; (ii) a formulação de perguntas sobre a

linguagem humana; (iii) a sistematização de três grandes direções para o estudo da língua. De acordo com o autor, essas direções são: os estudos filológicos, os estudos das práticas socioculturais de linguagem e a prática descritiva da diversidade, dos valores e da caracterização das normas sociais e da norma culta.

A Idade Média é caracterizada como período das trevas, pois segundo estudiosos, o desenvolvimento intelectual da sociedade “estagnou”. Entretanto, foi nessa época que grande parte dos pressupostos educacionais se desenvolveram. Nesse período, os detentores do saber privilegiaram a gramática latina como modelo para o ensino, principalmente nos mosteiros, reduto intelectual da era medieval. Com a adoção da língua latina como referencial de erudição, buscava-se preservar o latim clássico, em oposição ao vulgar, que daria origem às línguas vernáculas da Península Ibérica.

Assim, a tentativa de manutenção do latim clássico levou os homens doutos a cultivá-lo em diversas situações consideradas mais formais, como em debates, aulas, discursos públicos, prática que se opunha ao que efetivamente era praticado no cotidiano. Pois, conforme argumenta Faraco (2008), embora os homens doutos tentassem cultivar uma linguagem mais erudita,

Na comunicação cotidiana, estavam em franco desenvolvimento as novas línguas vernáculas, herdeiras diretas das diferentes variedades do latim popular falado, diferenciação que veio a se intensificar, seja pela desintegração do Império com as sucessivas invasões dos povos germânicos; seja pelas situações de contato contínuo daqueles diferentes latins com as línguas desses povos. (FARACO, 2008, p. 140)

O conflito entre a tentativa de preservação de um latim usado por poucos e de outro usado por muitos, em contato com diversas variedades, aos poucos, promove diferenças que dão origem a línguas diversas, levando o latim erudito a ficar restrito, principalmente, a cerimônias religiosas. Como resultado desse processo, nos fins do século XV e meados do século XVI, surgem as primeiras gramáticas das línguas vernáculas.

É importante destacar também que, na Idade Média, o desenvolvimento da sociedade, cuja economia estava em plena expansão, levou ao surgimento de uma nova classe que reivindicava seus direitos e tentava impor seus costumes e tradições, nascia a burguesia. Os burgueses passaram, então, a exigir

que o conhecimento cultivado dentro dos mosteiros fosse transmitido para além de seus muros.

No que diz respeito às línguas vernáculas, cada povo, visando à expansão de seu poderio, dedicou-se à definição de uma língua que o identificasse e diferenciasse diante das demais nações, visto que, com a existência de uma língua que servisse aos interesses políticos e econômicos, surge a possibilidade de impor-se aos povos conquistados, fixando leis que regessem a nova nação.

Portanto, há, nesse momento, conforme expõe Faraco (2008), a consolidação da criação literária, a adoção progressiva das línguas vernáculas como língua dos documentos oficiais, sem que o latim fosse abolido, permanecendo como língua de ensino-aprendizagem e língua de atividades diplomáticas.

Nesse período, as gramáticas passam a ter funções diversas daquelas preconizadas pelos gregos e romanos, pois o momento histórico exige de seus estudiosos a elaboração de uma gramática que expusesse a situação da língua e as características que a aproximavam e distanciavam da língua-mãe, fixando-se principalmente nas diferenças, criando uma identidade linguística.

Dessa forma, o aprendizado do latim não mais é visto com um fim específico, pois o ensino passa a ser de uma língua distante do uso cotidiano. Tal qual era feito pelos gregos e romanos, o latim passa a ser uma língua estrangeira, aprende-se desvinculada da realidade linguística de seus estudantes e a gramática vem como um suporte, um instrumento, que, ao compilar a estrutura da língua, formas e funções, auxilia no aprendizado da língua dos autores clássicos “que a usam com perfeição”.

No Brasil, as gramáticas começaram a ser produzidas ainda nos primeiros anos da colonização, e a primeira gramática da língua falada no Brasil, foi a do Pe. José de Anchieta, cujo trabalho visava a facilitar o aprendizado da língua geral indígena falada na costa brasileira na época em que os portugueses aportaram.

Assim, segundo Casagrande (2005), a *Grammatica da lingoagem mais falada no litoral do Brasil* foi uma forma encontrada pelo padre para atingir os objetivos da missão: difundir a fé católica e submeter o povo às ideologias e à cultura do colonizador.

As gramáticas utilizadas para o ensino em território brasileiro eram importadas de Portugal. Dessa forma, os modelos seguidos eram o da língua

portuguesa europeia, e as características da língua portuguesa brasileira eram ignoradas, ou desconsideradas, pois o prestígio estava em aprender a língua portuguesa segundo os modelos europeus. Destaquemos que, por muitos anos, o aprendizado estava vinculado ao aprendizado da língua latina, para depois aprender a gramática da língua portuguesa.

5.2 O século XIX: *Grammatica Portugueza* – Júlio Ribeiro (1899)

No século XIX, com as mudanças na estrutura social, tecnológica e inauguração da primeira imprensa nacional, as primeiras gramáticas começam a ser produzidas e impressas no Brasil. Com a vinda da família real em 1808, o polo cultural e intelectual português desloca-se para o Brasil e os materiais escritos precisavam de leitores. Com isso, os intelectuais movimentam-se em prol da disseminação da necessidade de aprender, mesmo que precariamente, a ler e a escrever.

Soares (2004) esclarece que, somente em meados do século XIX, a língua portuguesa foi instituída disciplina nas escolas brasileiras, e o modelo de método de ensino passou a ser o usado pelos professores do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. Além disso, os materiais de maior relevância para o aprendizado da língua eram elaborados pelos professores que ocupavam a cadeira de professor de português nesse colégio.

As mudanças ocorridas na sociedade do século XIX influenciaram também a elaboração de materiais de divulgação cultural, bem como na concepção de ensino em todo o mundo, assim, no Brasil, não poderia ser diferente.

Vale destacar que a mudança de maior impacto para a sociedade brasileira foi a mudança da corte portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808, fato que forçou uma mudança na produção intelectual brasileira, pois, até então, os modelos europeus prevaleciam, e os escritos eram impressos na Europa e exportados para o Brasil.

Além disso, o final do século XIX foi marcado pela transição de tipo de governo, ou seja, da Monarquia para a República, fazendo nascer nos brasileiros um sentimento de patriotismo e exaltação de tudo aquilo que nos diferenciava dos portugueses.

No que diz respeito à produção de materiais didáticos, mais especificamente de gramáticas, segundo Fávero (2004), foi influenciada pelo pensamento positivista e evolucionista, pois o estudo da língua centrava-se no método histórico-comparativo e também privilegiava um estudo que considerasse a língua como um organismo vivo.

O século XIX foi também marcado pelo entusiasmo pela escolarização, numa luta contra o analfabetismo que caracterizava quase a totalidade da população brasileira. Houve também um combate ao estrangeirismo, principalmente aqueles que atingiam a língua, resultando, na segunda metade dos oitocentos, na veemente defesa pelo estabelecimento da língua brasileira em oposição à portuguesa, qualificativo que, para muitos, designava a língua do colonizador.

De acordo com Gurgel (2008),

É somente nesse momento, na segunda metade do século XIX, que a língua do Brasil assumiu contornos de problema de interesse nacional e passou a assumir objeto de cogitação por parte dos 'inovadores', para registro de uma realidade já consistente e documentável. Essa demanda, somada às necessidade do aparelho escolar – que se expandia em virtude do ideal positivista de “escola para todos” – motivou a formulação do programa de exames preparatórios de português, por Fausto Barreto. E foi a principal causa da gramaticização da variante brasileira. (GURGEL, 2008, p. 12-13)

Atendendo a esses anseios, em 1891, é promulgada pelo então ministro da Instrução Pública, Benjamin Constant, a reforma que propunha a substituição do currículo humanista pelo cientificista, no qual prevalecem as ideias do Positivismo de Comte, concebendo o aprendizado como algo que se deva fixar na objetividade, na realidade das coisas observáveis.

A gramática de Ribeiro, publicada pela primeira vez em 1881, vem atender aos novos modelos de ensino divulgados pelas instituições públicas. Contudo, sua obra também segue os modelos de organização das gramáticas latinas, que, por sua vez, seguem os modelos das gramáticas alexandrinas. A obra divide-se em duas partes. Na primeira o autor aborda questões relacionadas à fonética, fonologia e morfologia. São duas as partes denominadas “Livro Primeiro” e “Livro Segundo”, o primeiro trata da Lexeologia, seção composta por 3 seções: 1ª fonologia e fonética; 2ª prosódia e sílaba; 3ª ortografia. O segundo aborda questões relativas aos elementos mórficos das palavras e é dividido em 2 seções:

Taxeonomia, na qual são apresentadas as hoje denominadas classes de palavras. Entretanto, diferentemente do estudo atual, que propõe uma análise da língua apresentando nove classes gramaticais, Ribeiro apresenta apenas oito classes, oito grupos:

120. Dividem se as palavras em oito grupos ou categorias, a saber : Substantivo, Artigo, Adjectivo, Pronome, Verbo, Adverbio, Preposição e Conjuncção.

(RIBEIRO, 1899, p. 60)

Na “Secção Segunda”, o autor trata das questões relacionadas à flexão, recomendando que sejam respeitadas aquelas formas usadas por pessoas doudas, como demonstra o seguinte exemplo

411. Concorrendo um ou mais substantivos do plural com outro ou outros do singular, e sendo os de um numero diferentes em generos dos do outro, o adjectivo concorda em genero com aquelle ou aquelles que estiverem no plural, ex. : “*As fazendas e o dinheiro eram muitas.*”

Alguns escriptores fazem o adjectivo assumir sempre neste caso a flexão do masculino plural, ex. :

«Porque essas honras vãs, esse ouro puro
 «Verdadeiro valor não dão a gente :
 «Melhor é merecel-*os* sem *os* ter,
 «Que possuil-*os* sem *os* merecer».

Camões.

“De branca seda leva o caro esposo
 “As calças e o jubão de ouro *lavrados*».

Corte Real.

(RIBEIRO, 1899, p. 237-238)

O “Livro Segundo” traz exposições dos fatos da língua relacionados à “Syntaxe” e “Pontuação”, também segundo o uso de alguns autores considerados modelo de bom uso da língua, como no seguinte exemplo:

Parenthesis

613. A *parenthesis* é um signal duplo, que serve para fechar palavras que, no meio de uma sentença, formam sentido distincto e separado, ex.:

«Eu só com meus vassallos e com esta,
 «(E dizendô isto arranca meia espada)
 «Defenderei da força dura e infesta,
 «A terra nunca de outrem subjugada : (1),»

(1) *Lusiadas*, Cant. IX, Est. XIX.

(RIBEIRO, 1899, p. 328)

As ideias divulgadas primavam pela observação da língua a partir do cientificismo, e deveria ser observada como um organismo vivo, que evolui e cujas características observáveis podem ser descritas e comparadas com outras fases anteriores. Na obra de Ribeiro (1899) essa visão fica evidente no seguinte trecho:

SECÇÃO TERCEIRA

ETYMOLOGIA

268. *Etymologia* é o conjuncto das leis que presidem á derivação das palavras nas diversas linguas.

Lexicogenia seria termo preferivel a *Etymologia*. Comtudo este ultimo tem em seu favor desde seculos a consagração universal: não póde, pois, ser substituído.

Bem como as especies organicas que povóam o muntio, as linguas verdadeiros organismos sociologicos, estão sujeitas á grande lei da lucta pela existencia, á lei da selecção. E é para notar-se que a evolução linguistica se effectua muito mais promptamente do que a evolução das especies: nenhuma lingua parece ter vivido por mais de mil annos, ao passo que muitas especies parece terem-se perpetuado por milhares de seculos.

É admiravel o seguinte confronto (1):

A SELECÇÃO

<i>nas especies</i>	<i>nas linguas</i>
1) As especies têm suas variedades, obra do meio ou de causas physiologicas.	1) As linguas têm os seus dialectos, obra do meio ou dos costumes.
2) As especies vivas descendem geralmente das especies mortas do mesmo paiz.	2) As linguas vivas descendem geralmente das linguas mortas do mesmo paiz.
3) Uma especie em um paiz isolado passa por menos variações.	3) Uma lingua em um paiz isolado passa por menos variações.
4) Variações produzidas pelo cruzamento com especies distinctas ou estrangeiras.	4) Variações produzidas pela introdução de palavras novas, devidas ás relações exteriores, ás sciencias, á industria.
5) A superioridade das qualidades physicas que asseguram a victoria dos individuos de uma especie, causa da selecção.	5) O genio litterario e a instrucção publica centralisada, causas da selecção.

(RIBEIRO, 1899, p. 135)

Nesse trecho, observamos que Ribeiro (1899) busca estabelecer um novo modelo de estudo da língua e, assim, opõe-se ao filosófico, que até então vinha sendo usado nos programas de ensino de língua no Brasil. Ao comparar a língua com outros organismos vivos: "(...) as linguas verdadeiros organismos sociologicos, estão sujeitas á grande lei da lucta pela existência, á lei da selecção.",

o autor argumenta que a língua está em constante evolução e, assim, é produto do meio em que é produzida.

Afirma o autor, ainda, que as línguas evoluem muito mais que as espécies, uma vez que desconhece qualquer língua que tenha vivido mais de “mil annos”.

Outro aspecto destacado é o fato de as línguas evoluírem conforme o contato com outras línguas, bem como as intervenções de instituições oficiais que regulam esta evolução. Dessa forma, observamos que, para Ribeiro (1899), a reflexão sobre a língua não deve se prender a reflexões de cunho filosófico, nas quais buscavam estabelecer relações entre as palavras e o que representavam, mas sim observar a língua segundo o contexto em que é produzido, baseando-se no evolucionismo das espécies, visto que a língua é vista como um organismo vivo, sujeito à evolução.

Por essa razão, Ribeiro (1899) argumenta que:

As antigas grammaticas portuguezas eram mais dissertações de métaphysica, do que exposições dos usos da lingua. Para afastar-me da trilha batida, para expôr com clareza as leis deduzidas dos factos do fallar vernaculo, não me poupei a trabalhos.

(RIBEIRO, 1899, Prefácio)

Dessa forma, os estudos propostos por Ribeiro (1899) opõem-se aos estudos linguísticos segundo paradigmas herdados da antiguidade. Ribeiro argumenta, ainda, que foi necessário muito estudo, visto que os métodos eram novos, pouco conhecidos pela maioria, e que necessitava de cuidado e dedicação no tratamento da linguagem.

Quanto à concepção de gramática, Ribeiro expõe, já na Introdução:

1. Grammatica é a exposição methodica dos factos da linguagem (1).

A grammatica não faz leis e regras para a linguagem ; expõe os factos della ordenados de modo que possam ser aprendidos com facilidade. O estudo da grammatica não tem por principal objecto a correcção da linguagem. Ouvindo bons oradores, conversando com pessoas instruidas, lendo artigos e livros bem escriptos, muita gente consegue fallar e escrever correctamente sem ter feito estudo especial de um curso de grammatica. Não se póde negar, todavia, que as regras do bom uso da linguagem, expostas como ellas o são nos compendios, facilitam muito tal aprendizagem ; até mesmo o estudo dessas regras é o unico meio que têm de se corrigir os que na puericia aprenderam mal a lingua.

(RIBEIRO, 1899, p. 01)

Para o autor, estudar gramática não é apenas aprender regras de uso e correção da linguagem, é conhecer o funcionamento da língua e, a partir de tal compreensão, ao ler bons livros, conversar com pessoas mais “instruídas”, o aluno será capaz de fazer bom uso da linguagem sem necessariamente ter passado anos estudando as regras gramaticais. Destaquemos que o autor não abandona as designações “falar e escrever corretamente”; “regras de bom uso da linguagem”, mantendo as características da gramática normativa.

Estabelecendo o método pelo qual se deve aprender a língua, Ribeiro argumenta que o melhor é o comparativo, pois somente assim se pode, mais facilmente, compreender como a língua se tornou o que é hoje, além de usá-la para atender aos objetivos comunicativos tanto da escrita quanto da oralidade. Assim, o autor argumenta que:

(...)Será então dever nosso usar da linguagem, não só com correcção, mas tambem de modo que agrade aos outros, que sobre ellès exerça influencia. Muitas pessoas terão ainda de aprender linguas estranhas, linguas que servem aos mesmos fins a que serve a nossa, mas de modo diverso.

(RIBEIRO, 1899, p. 01)

O método histórico-comparativo consiste em fazer uma abordagem da língua que a considere em comparação com a fase anterior, estabelecendo o que

mudou ou o que permaneceu e até mesmo hipóteses de mudanças futuras, influência também do evolucionismo de Darwin. Conforme afirma Fávero (2004), para os simpatizantes dessas vertentes de estudos linguísticos, a língua é vista como um organismo vivo que evolui e morre.

Ao estabelecer que a obra se fundamenta nos estudos histórico-comparativos, sem abandonar o bom uso da linguagem, a *Grammatica Portugueza* apresenta características da gramática descritiva que, segundo Travaglia (2009), é um tipo de gramática que faz uma descrição da língua, segundo as regras de funcionamento de uma variedade, neste caso, a variedade considerada culta do português brasileiro de oitocentos. Assim,

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. (TRAVAGLIA, 2009, p. 27)

Esta visão pode ser comprovada na obra de Ribeiro pela seguinte passagem:

Não nos basta usar da linguagem; é mister saber o que constitui a linguagem, e o que ella nos importa. O estudo da linguagem diz-nos muito sobre a natureza e sobre a historia do homem. Como a linguagem é o instrumento e o meio principal das operações da mente, claro esta que não podemos estudar essas operações e a sua natureza, sem um conhecimento cabal da linguagem.

Para todos estes fins, é o estudo da grammatica o primeiro passo; e o estudo da grammatica de nossa lingua, o passo mais seguro e mais facil.

(RIBEIRO, 1899, p. 02)

Ribeiro argumenta, portanto, que saber a gramática da língua é mais que estudar gramática, é saber como a linguagem é constituída, revelando os principais aspectos de organização da língua e como usá-la.

Na obra, fica evidente, também, que a língua é vista como a “expressão do pensamento por meio de sons articulados” (RIBEIRO, 1899, p. 02); embora o autor estabeleça os estudos como comparativos, a comparação se dá

entre duas variedades consideradas prestigiosas, cultas, nos períodos escolhidos para a observação da língua.

Ribeiro, em sua obra, não restringe a comparação da língua portuguesa com o latim, mas também compara o uso corrente no Brasil com a norma padrão, objeto de estudo da gramática. A esse uso corrente, o estudioso denomina como “uso caipira”, e justifica que esta forma se faz presente no português de oitocentos por ser uma forma conservadora e que o conservadorismo é típico de “povo rude”. Isto é comprovado no trecho que segue, retirado da seção em que o autor expõe as regras fonéticas da língua portuguesa:

Os caipiras de S. Paulo pronunciam **djente**, **djogo**. Os mesmos e também os Minhotos e Transmontanos dizem **tchapéo**, **tchave**.

F. Diniz pensa que *dje*, *tche* são as formas primitivas de *je* e *che* (1), e tudo leva a crêr que realmente o são.

Dje é som romanico genuino ; existe em Provençal, em Italiano, e no seculo XIII existia no Francez que o transmittiu ao Inglez, onde até agora se acha ; ex. ; «*jealoasy*». Em escriptos latinos do seculo IX encontram-se as fórmãs *pegiogentur*, *pedioventur* por *pejorentur*.

Tche é também som romanico castiço : existe em Provençal, em Italiano, em Hespanhol, e existiu no Francez, donde passou para o Inglez que ainda hoje o conserva, ex. , «**chamber.**».

A existencia de ambas estas fórmãs, no fallar do interior do Brazil, prova que estavam ellas em uso entre os colonos portuguezes no seculo XVI. A antiguidade e a vernaculidade do *tche* attestam-se pela sua permanencia na linguagem do Minho e de Tras-os-Montes : como se sabe, o povo rude é conservador tenaz dos elementos archaicos das linguas.

(RIBEIRO, 1899, p. 11)

É possível observar, a partir dos dados analisados, que, embora o autor alegue ser seu trabalho uma forma de apresentar “as leis deduzidas do falar vernáculo” (Ribeiro, 1899, p. 3), mantém-se fiel ao que preconiza um trabalho tradicional com a língua, apresentando aos usuários os modos considerados corretos de falar e escrever, privilegiando o uso denominado culto.

No tocante ao uso oral, já no século XIX, tais questões eram abordadas nas gramáticas. Observamos, a partir do exposto por Ribeiro, que a questão é um tanto controversa no meio acadêmico, visto que, como não há consenso quanto à forma “correta” de pronunciar certos sons, sugere que se siga o modo como “pessoas dotas” pronunciam, como podemos constatar no seguinte trecho:

Nem todos os mestres da lingua se acham de accordo sobre o som do *o* no plural destes nomes; a presente lista é em parte extrahida de obras que tratam do assumpto, e em parte organizada segundo o parecer de pessoas doudas consultadas pelo auctor,

(RIBEIRO, 1899, p. 25)

Outro aspecto importante a ser observado são os exemplos de uso que Ribeiro traz, pois, muitos dos exemplos para escritos são retirados de autores como Camões e Duarte Nunes de Leão; quanto ao primeiro, o autor faz o seguinte comentário para ratificar a validade do uso proposto:

508. O infinito portuguez tem a particularidade de poder flexionar-se, e divide-se, conseguintemente, em *infinito pessoal* e *infinito impessoal*.

Esta particularidade da flexão do infinito, notada já nos mais antigos documentos da lingua portugueza, encontra-se tambem no dialecto gallego, ex.: *Para sahirem e entrarem* (1)». Nenhuma outra lingua o possue. Gil Vicente commetteu o erro de escrever em Hespanhol *Teneis gran razon de llorades vuestro mal* (2)». Alguns poetas do *Cancioneiro Geral* (3) cahiram no mesmo engano. Camões que muito escreveu em Hespanhol, foi sempre correcto.

(RIBEIRO, 1899, p. 277)

Destaquemos que, no trecho em questão, o autor argumenta que Camões foi sempre “correcto” quanto ao uso do infinitivo, seguindo assim o que propõem as regras de bom uso dessa forma nominal dos verbos.

Podemos constatar, a partir desses apontamentos, que a *Grammatica Portugueza* de Júlio Ribeiro traz para o cenário de produção linguística do Brasil uma nova visão de língua, para a época, buscando também a valorização o vernáculo brasileiro em oposição ao português visto que, em toda a obra, faz menção ao modo como o povo da terra fala, procurando sempre validar, a partir da comparação com formas arcaicas, considerando ser uma tendência conservadora do povo rude.

Ressaltemos também que se referir à língua do povo como uma forma “caipira” fica implícito que se pretende, embora alegue não ser o objetivo da obra, a manutenção de um modelo de correção da língua, característico da gramática normativa. Segundo Travaglia (2009, p. 25), “estão embutidos nessa concepção de gramática vários modos de perceber e definir a chamada norma culta que mobilizam argumentos de diferentes ordens para incluir na norma culta ou excluir dela formas e usos e, assim, fundamentar e exercer seu papel prescritivo”.

A obra analisada traz aspectos fiéis de representação das ideias que circulavam na sociedade brasileira oitocentista, como evidenciado no trecho em que o autor expõe a visão sobre “Etymologia”, ao afirmar que a língua está sujeita à lei da seleção. Assim, a análise da língua no meio em que era produzida é cumprida com sucesso uma vez que se buscava uma representação objetiva das coisas.

Ribeiro apresenta os aspectos linguísticos do português brasileiro em oposição a fatos históricos, como em comparação ao latim, língua da qual o português se originou. Entretanto, o autor deixa implícito que há um modo “correto” de uso da língua, aquele usado pelas pessoas “doutas”, que é mais claro e atende melhor aos objetivos de comunicação.

Assim, constatamos, na *Grammatica Portugueza*, a concepção de língua como *expressão do pensamento*, visto que o próprio autor, ao apresentar seu trabalho, argumenta que “linguagem é a expressão do pensamento por meio de sons articulados”. Segundo tal definição, somente quem sabe organizar os sons conseguirá comunicar-se com o seu interlocutor.

Destaquemos também que, para os estudos linguísticos no Brasil, o período científico inaugurou o que hoje conhecemos como estudos filológicos. Além disso, foi o período de despertar para o sentimento de valorização da língua nacional.

A gramática de Júlio Ribeiro foi, portanto, uma ruptura com modelos anteriores de análise filosófica da língua, estabelecendo um novo parâmetro para os estudos gramaticais no Brasil.

Este período dos estudos linguísticos brasileiros, intitulado como ‘científico’ por Elia (1975: 121), foi entendido por ele como “um momento de transição em que o sentido renovador volt[ou]-se ainda para as explanações gramaticais, procurando imprimir à disciplina do idioma fundamento mais consentâneo com o progresso dos estudos linguísticos”. Segundo Elia, foi nesse período que despontou a

corrente independente dos lexicógrafos, as preocupações vernaculistas renasceram para o fim do século, as primeiras manifestações da direção filológica apareceram, e surgiram os grandes nomes fundadores da Filologia do Brasil. (GURGEL, 2008 , p. 13)

5.3 O século XX: *Gramática normativa da língua portuguesa* – Rocha Lima (1974)

A *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Rocha Lima (1974), no que diz respeito à organização dos capítulos em pouco se diferencia da *Grammatica portugueza* de Júlio Ribeiro (1899), pois, embora esteja dividida em quatro partes, as três primeiras são: Fonética e Fonologia; Morfologia e Sintaxe. A diferença, portanto, está em trazer uma pequena introdução na qual apresenta os novos estudos sobre a linguagem, divulgados na época, que começam a figurar nos meios acadêmicos, e a última seção dedicada à apresentação de aspectos relacionados aos “Rudimentos de estilística e poética”.

A primeira edição da *Gramática* foi em 1957, segunda metade do século XX, época em que eram conhecidos os estudos desenvolvidos por Saussure (1916) que são a base dos pressupostos estruturalistas. Dessa forma, ao analisar a obra de Rocha Lima, observamos que o autor reflete, em suas colocações, o pensamento intelectual da época, pois tem como princípio básico o aprendizado de um sistema de signos em oposição, cujas regras de bom uso devem ser aprendidas pelos falantes da língua.

Assim, ao apresentar a nova edição de seu trabalho, Rocha Lima argumenta que as modificações não foram feitas de modo a deformar a “fisionomia original” e, ao expor os objetivos de sua obra, evidencia que considera apenas a língua literária como merecedora de ser ensinada, conforme demonstra o trecho a seguir.

E cabe, a propósito, uma observação importantíssima, que vem assim à guisa de pôr os pontos nos *is*: a de que, em matéria de bom uso da língua literária, os ensinamentos até aqui esposados pela *Gramática Normativa* são confirmados, em sua quase totalidade, pela lição dos prosadores e poetas de hoje — o que patenteia, de maneira solar, a continuidade histórica das formas verdadeiramente afinadas com o sentimento idiomático.

(ROCHA LIMA, 1974, p. XIV)

Ou seja, para o autor, a língua deve ser ensinada de modo a preservar formas linguísticas consagradas, desconsiderando a existência da variação linguística, a possibilidade de evolução linguística e mudança com o passar do tempo, sem que perca a sua identidade.

O autor deixa claro, portanto, que os modelos de bom uso da língua são aqueles presentes em obras de autores consagrados da literatura, e que são esses que devem ser mantidos. Interessante é também a observação que o autor faz sobre o movimento modernista, pois, mesmo sendo de grande relevância para a história da literatura, não alterou em nada a forma como se deve ensinar e aprender a língua portuguesa, visto que ainda seria baseada nos modelos clássicos.

Pois já agora, à distância de 50 anos da Semana de Arte Moderna, se pode ter por certo que, havendo realizado profunda renovação no *estilo literário* brasileiro, os continuadores do Modernismo não lograram, todavia, no terreno da *língua*, romper os compromissos com o passado: sua contribuição, neste particular, foi, de fato, muito mofina — e meramente episódica.

(ROCHA LIMA, 1974, p. XIV)

Ficam evidentes, nessa passagem, os princípios propostos ainda nas primeiras gramáticas produzidas no mundo ocidental, conforme coloca Fávero (1996), pois, nesta época, havia uma visão de língua ideal, e a gramática seria uma forma de apresentar os modelos de língua ideal para a sociedade, por meio da exposição de regras e trechos de obras literárias que representassem tal uso.

Diante do exposto, constatamos que a concepção que prevalece é a de *linguagem como expressão do pensamento*, uma vez que preconiza o ensino de língua baseado em modelos clássicos, por meio da análise estrutural como forma de

chegar ao pensamento lógico, e assim, exteriorizar o pensamento, segundo as regras aprendidas.

De acordo com Travaglia (2009, p. 24), a gramática normativa é “concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente”. Essa visão se faz presente em toda a obra de Rocha Lima.

Ainda segundo o autor, quando o ensino é fundamentado em uma visão de ensino prescritivo, o objetivo centra-se em

levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis. É, portanto, um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo proscritivo, pois a cada “faça isto” corresponde um “não faça aquilo”. Esse tipo de ensino está diretamente ligado à primeira concepção de linguagem e à gramática normativa e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta, tendo como um de seus objetivos básicos a correção formal da linguagem. (TRAVAGLIA, 2009, p. 38)

Para Rocha Lima, portanto, a gramática normativa é

É uma disciplina, didática por excelência, que tem por finalidade codificar o “uso idiomático”, dele induzindo, por clas-

sificação e sistematização, as *normas* que, em determinada época, representam o ideal da expressão correta.

“Son formas *correctas* de decir aquellas aceptadas y usadas por los grupos más cultos de la sociedad. *Corrección* quiere decir aquí prestigio social de cultura.”¹

Fundamentam-se as regras da Gramática Normativa² nas obras dos grandes escritores, em cuja linguagem as classes ilustradas põem o seu ideal de perfeição, porque nela é que se espelha o que o uso idiomático estabilizou e consagrou.

(ROCHA LIMA, 1974, p. 05-06)

Para o autor as regras devem se fixar nas regras da Gramática Normativa conduzindo ao pensamento de negação da variação linguística, embora o autor admita que

**A LÍNGUA é um sistema: um conjunto organizado e opo-
sitivo de relações, adotado por determinada sociedade para per-
mitir o exercício da linguagem entre os homens.**

**Fato social por excelência, é aquele acervo de sons, estru-
turas vocabulares e processos sintáticos que a sociedade impõe a
todos os membros de uma comunidade lingüística.**

(ROCHA LIMA, 1974, p. 04)

No trecho, também fica evidente a influência da corrente estruturalista de estudos da linguagem, visto que, segundo Perfeito (2005), Saussure estabelecia a língua como um sistema de signos em oposição, e a gramática como um conjunto de regras a ser aprendidas e seguidas.

Além disso, no mesmo trecho, o autor reconhece que a língua é um fenômeno social e, portanto, passível de mudança. Entretanto, faz uso dessa observação para ratificar a importância de aprender o uso culto da língua, deixando subentendido o preconceito quanto ao uso popular da língua, pois, segundo Rocha Lima,

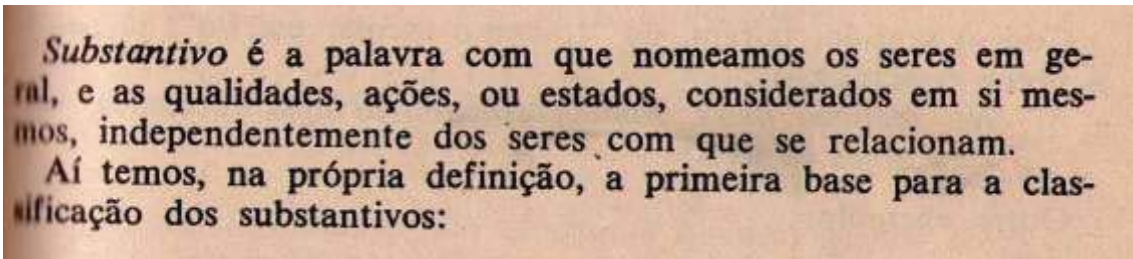
**Ao assenhorear-se dos recursos da língua, cada indivíduo, culto ou ignorante, a executa à sua maneira, de acordo com a sua feição, com o seu temperamento: um é aparatoso, verba-
lista, ama a riqueza das imagens, a veemência das antíteses, a audácia dos adjetivos extravagantes; outro é sóbrio, cheio de delicadeza e pudor; prefere o desataviado da expressão direta, a singeleza de um vocabulário comum.**

(ROCHA LIMA, 1974, p. 04)

Assim, para o autor, qualquer uso que fuja ao que preconiza a gramática normativa pode ser “corrigido” quando o falante aprender as regras que regem o bom uso da língua.

Constatamos, assim, que os comentários relacionados aos fenômenos da variação são apenas uma forma discreta de destacar a importância da preservação e valorização da pureza da língua, uma vez que, ao mesmo tempo, o autor reconhece a existência da “variedade na unidade”, e destaca os usos particulares que devem se adaptar “ao sistema uno e íntegro” da língua.

Dos capítulos dedicados ao estudo da língua destacamos primeiramente as considerações feitas sobre a classe gramatical “Substantivo”. O capítulo constitui-se da caracterização do substantivo e classificação dos substantivos, assim, segundo o autor:



Substantivo é a palavra com que nomeamos os seres em geral, e as qualidades, ações, ou estados, considerados em si mesmos, independentemente dos seres com que se relacionam. Aí temos, na própria definição, a primeira base para a classificação dos substantivos:

(ROCHA LIMA, 1974, p. 61)

O capítulo é dividido, assim como a “Grammatica” de Ribeiro, segundo as classificações e flexão do substantivo.

De acordo com Perfeito (2005), esse modelo de gramática é herança da tradição gramatical grega, que foi rompida com a divulgação dos estudos desenvolvidos por Saussure (1916), mas ainda é fortemente presente nas gramáticas normativas.

Na obra de Rocha Lima (1974), prevalece a concepção de linguagem como expressão do pensamento, pois preconiza a exposição de regras de bem falar e bem escrever, segundo uma lógica organizacional que é imposta a todos os usuários da língua como modelo a ser seguido para expressar-se com clareza. A língua é vista, portanto, como homogênea, estática e invariável; os modelos são os usos de autores consagrados na literatura, transmitindo, dessa forma, uma visão de língua purista, que opõe o “certo” e o “errado”, e exclui de seu cerne as demais variedades existentes na sociedade.

Esses aspectos ficam evidentes também no seguinte trecho:

6. O substantivo “aparece às vezes empregado como adjetivo, e disto nos dão exemplo as seguintes expressões: É muito *verdade* o que lhe estou dizendo; “palavras-ourißos” (Herculano, *Lendas e Narr.*, II, 295); “tempo *bonança*” (F. Mendes Pinto, *Peregr.* I, 9 e 38); “ventos *bonanças*” (*id.*, *ibid.*, 15); “... é meu desejo Tê-lo [o céu fluminense] sereno assim, todo estrelado, ou todo *sol*, aberto sobre mim”. (Alberto de Oliveira, *Poesias*, 4.ª série, 1928, p. 42.)¹

7. Costuma-se empregar no singular o substantivo, quando acompanhado de certos pronomes indefinidos de sentido quantitativo (*muito, quanto*), ou em algumas expressões (*de pé descalço, de braço dado*):

“... *quanta vez*, rodando aos ventos maus,
O primeiro pegão, como a baixéis, quebrava!”
(Olavo Bilac, *O Caçador de Esmeraldas*)

¹ Sousa da Silveira, *Lições de Português*, 4.ª edição melhorada, São Paulo, 1940, págs. 177-178.

“Ora (dizeis) ouvir estrelas! Certo
Perdeste o senso!” E eu vos direi, no entanto,
Que, para ouvi-las, *muita vez* desperto
E abro as janelas, pálido de espanto...”

(Olavo Bilac)

“Dessas rosas *muita rosa*
Terá morrido em botão...”

(Manuel Bandeira)

Tal concordância é, porém, facultativa. O mesmo Bilac, autor dos versos dos dois primeiros exemplos, escreveu, adiante, no próprio poema — “O Caçador de Esmeraldas”:

“*Quantas vezes* Fernão, do cabeço de um monte,
Viu lenta subir do fundo do horizonte
A clara procissão dessas bandeiras de ouro!”

(ROCHA LIMA, 1974, p. 263-264)

Os exemplos trazidos pelo autor são retirados de obras de autores consagrados. Em momento algum, apresenta exemplos de outras variedades, o que atende aos objetivos da gramática normativa.

Quanto ao tratamento da variação, observamos que, no capítulo “Rudimentos de estilística e poética”, há vários momentos em que o autor pode abordar questões relacionadas às diversas possibilidades de realização linguística, considerando, assim, as variedades ditas populares, entretanto, Rocha Lima mantém-se preso a conceitos cristalizados, não deixando espaço para que se possa

refletir sobre a diferença entre escrita e oralidade, sobre o uso da língua no processo de interação social.

Figuras de linguagem são certas maneiras de dizer que expressam o pensamento ou o sentimento com energia e colorido, a serviço das intenções estéticas de quem as usa. Trata-se de recursos naturais da linguagem, que os escritores aproveitam para comunicar ao estilo vivacidade e beleza.

(ROCHA LIMA, 1974, p. 460)

5. PLEONASMO

Pleonasmo é o emprego de palavras desnecessárias ao sentido.

Há o pleonasmo grosseiro, decorrente da ignorância da significação das palavras (*hemorragia de sangue, subir para cima*), e o literário, que serve à ênfase, ao vigor da expressão.

Exemplo:

“era véspera de Natal, as horas passavam, ele devia de querer estar ao lado de já-Dijina, em sua casa deles dois, da outra banda, na Lapa-Laje.”

(Guimarães Rosa)

(ROCHA LIMA, 1974, p. 471)

Os exemplos demonstram que o autor valoriza os usos feitos pelos escritores, pois, para ele, esses são representantes de usos belos, com estilo e vivacidade, enquanto os usos feitos pelas pessoas no dia a dia são “grosseiros” e decorrentes da “ignorância da significação”. Constatamos, portanto, que, nas colocações do autor, fica subentendida a ideia de que apenas quem domina a norma culta da língua sabe se expressar com clareza, objetividade e beleza, que as criações linguísticas cotidianas em nada contribuem para o enriquecimento da língua, assim; somente os escritores consagrados sabem se expressar, e por isso, são modelos de bom uso da língua.

Segundo Faraco (2005), a visão de que apenas a língua escrita serve como modelo de reflexão linguística é típica de sociedades que têm por tradição a escrita, pois a mudança linguística é menos visível, a língua escrita é mais

conservadora que a língua oral, por essa razão as sociedades encontram dificuldades em assumir as mudanças sofridas pela língua com o passar do tempo, reproduzindo modelos e regras que muitas vezes já estão em desuso há muitos anos.

5.4 Século XXI: *Gramática de usos do português* – Neves (2000)

A *Gramática de usos do português*, de Neves (2000), está inserida em um contexto no qual as discussões sobre a abordagem do tema “gramática e ensino” são constantes no meio acadêmico e nas instituições responsáveis pelo ensino no Brasil. É importante destacar que a obra traz, em seu cerne, um modo diferente de apresentar os aspectos gramaticais da língua portuguesa atual. Segundo a autora, os princípios norteadores fundamentam-se no Funcionalismo, e por isso:

Uma gramática funcional faz, acima de tudo, a interpretação dos textos, que são considerados as unidades de uso – portanto, discursivo-interativas –, embora, obviamente, se vá à interpretação dos elementos que compõem as estruturas da língua (tendo em vista suas funções dentro de todo o sistema linguístico) e à interpretação do sistema (tendo em vista os componente funcionais). (MOURA NEVES, 2013, p. 26)

Dessa forma, a obra está organizada a partir do eixo que orienta para a reflexão sobre os usos efetivos da língua portuguesa encontrados em textos analisados pela estudiosa. O *corpus* utilizado para compor os exemplos faz parte do banco de dados do Centro de Estudos Lexicográficos da UNESP – *Campus Araraquara*.

Partindo desse princípio, verificamos que na “Apresentação” do trabalho, Neves (2000) esclarece a respeito dos pressupostos teóricos que orientaram a organização da *Gramática*. Assim, segundo a autora:

A Gramática de usos do português constitui uma obra de referência que mostra como está sendo usada a língua portuguesa atualmente no Brasil. Para isso, ela parte dos próprios itens lexicais e gramaticais da língua e, explicitando o seu uso em textos reais, vai compondo a “gramática” desses itens, isto é, vai mostrando as regras que regem o seu funcionamento em todos os níveis, desde o sintagma até o texto. A meta final, no exame, é buscar os resultados de sentido, partindo do princípio de que é no uso que os diferentes itens assumem seu significado e definem sua função, e de que as entidades da língua têm de ser avaliadas em conformidade com o nível em que ocorrem, definindo-se, afinal, na sua relação com o texto.

(NEVES, 2000, p. 13)

No trecho fica evidente uma visão de análise da língua a partir da interação, do processo de produção, conforme argumenta Perfeito; Nantes; Ferragini (2011, p. 09): “a língua é, portanto, uma prática social e como prática precisa ser estudada/analisaada a partir de seu contexto de produção.”.

Já neste trecho verificamos que a gramática demonstra influências dos pressupostos da concepção de linguagem como processo de interação, como é possível constatar quando a autora afirma que “é no uso que os diferentes itens assumem seu significado e definem sua função”.

Além disso, o caráter não normativo da obra fica evidente no trecho:

Embora uma gramática de usos não seja, em princípio, normativa, para maior utilidade ao consulente comum a norma de uso é invocada comparativamente, de modo a informar sobre as restrições que tradicionalmente se fazem a determinados usos atestados e vivos.

(NEVES, 2000, p. 14)

Observemos que, segundo a autora, a gramática normativa deve servir apenas como mote para alguns esclarecimentos a respeito de determinados usos identificados nos dados analisados e selecionados para comporem a obra, pensada para analisar e, em alguns casos, comparar com o que preconiza a gramática normativa condenando ou abonando certos usos vivos e correntes na sociedade.

Quanto à organização dos capítulos, foi possível constatar que se apresenta segundo a divisão tradicional, por classes de palavras. Entretanto, a forma de apresentação traz um diferencial, pois, na divisão tradicional, as partes são

assim divididas, conforme o exposto na análise das gramáticas de Ribeiro (1899) e Rocha Lima (1974): Fonética e Fonologia; Morfologia e Sintaxe. Em Neves (2000) temos quatro partes, mais o “Apêndice: Indicações Ortográfica” este segundo as normas do VOLP (Vocabulário ortográfico da língua portuguesa); destaques também que, para cada parte, há uma pequena introdução com vistas a esclarecer a organização e os princípios norteadores.

Na primeira parte, *A formação básica das predicções: o predicado, os argumentos e os satélites*, são apresentadas as classes que compõem o predicado: o verbo, o substantivo, o adjetivo, o advérbio, as conjunções integrantes, as orações substantivas, os pronomes relativos, as orações adjetivas. Na segunda parte, *A referência situacional e textual: as palavras fóricas*, temos: o artigo definido, o pronome pessoal, o pronome possessivo, o pronome demonstrativo. Na terceira parte, *a quantificação e a indefinição*: o artigo definido, o pronome indefinido, os numerais. Na quarta parte, *a junção*: as preposições, as conjunções.

O diferencial nessa organização diz respeito à análise da função de algumas classes, visto que, tradicionalmente, a gramática normativa traz no capítulo sobre os pronomes todas as palavras assim denominadas. Dessa forma não há uma análise paralela que apresente o pronome indefinido ao lado do artigo indefinido, nem os pronomes relativos separados dos demais pronomes.

Apresentação 13

PARTE I. A formação básica das predicções: o predicado, os argumentos e os satélites 21

Introdução 23
 O verbo 25
 O substantivo 67
 Apêndice do substantivo 119
 O adjetivo 173
 Apêndice do adjetivo 221
 O advérbio 231
 Apêndice do advérbio 283
 As conjunções integrantes. As orações substantivas 333
 Os pronomes relativos. As orações adjetivas 365

PARTE II. A referenciação situacional e textual: as palavras fóricas 387

Introdução 389
 O artigo definido 391
 O pronome pessoal 449
 O pronome possessivo 471
 O pronome demonstrativo 491

PARTE III. A quantificação e a indefinição 509

Introdução 511
 O artigo indefinido 513

O pronome indefinido 533

Os numerais 587

(NEVES, 2000, p. 09-10)

Para a análise do modo como o assunto é exposto, selecionamos a classe de palavras “Substantivo”, uma vez que não há, neste momento, espaço para uma exposição mais aprofundada de todos os capítulos que compõem a obra.

A “Parte I: a formação básica das predicções: o predicado, os argumentos e os satélites” é iniciada com uma introdução, na qual a autora expõe alguns dos aspectos definidores da constituição da predicção, definindo da seguinte forma:

Todas as palavras que constituem o léxico da língua podem ser analisadas dentro da predicação. Os predicados são semanticamente interpretados como designadores de propriedades ou relações, e suas categorias são distinguidas segundo suas propriedades formais e funcionais.

(NEVES, 2000, p. 23)

Expõe ainda:

Uma predicação constitui um conteúdo proposicional, isto é, um *fato*, que pode ser conhecido ou pensado, pode ser causa de surpresa e de dúvida, pode ser mencionado, negado, rejeitado ou lembrado.

(NEVES, 2000, p. 23)

Essa apresentação do predicado e da predicação diferencia-se da forma como o assunto é tratado pelas gramáticas tradicionais, nas quais, geralmente, o predicado é apresentado como “aquilo que se declara a respeito do sujeito” (De Nicola e Infante, 1997, p. 253).

Segundo Neves (2000, p. 24), o enunciado efetivamente realizado é resultado de “uma seleção, feita pelo falante, que organiza seu texto de modo que esteja expresso o conteúdo ideacional de que ele quer transmitir (...)”. Esse esclarecimento deixa evidente o princípio que orienta a concepção de linguagem como processo de interação, ou seja, é no contexto que o texto é organizado, é na interação entre os sujeitos que as escolhas são realizadas de modo a compor o enunciado e fazer-se entender.

No subitem “O substantivo”, a autora traz uma exposição abrangente da classe segundo as funções sintáticas, semânticas e morfológicas. Essa seção apresenta-se dividida em cinco itens, os quais se dividem em subitens, além do “Apêndice do Substantivo” que é composto pela exposição da subclassificação “os substantivos coletivos” e “a formação do plural dos substantivos”.

Quanto à definição de “Substantivos”, Neves (2000) apresenta uma definição referente à classe em geral e conforme o tipo: substantivos comuns, substantivos próprios etc. Dessa forma, a definição é assim exposta:

1 A natureza da classe

1.1 A classe em geral

Os **substantivos** são usados para referir-se às diferentes entidades (coisas, pessoas, fatos, etc.) denominando-as. Enunciados como os que seguem, nos quais ocorre o **substantivo NOME**, põem em evidência essa função denominadora do **substantivo**:

Começou a obter grande voga de flores ambíguas, isto é, as de NOME tomado a um sentimento humano. (ESS)

Mas entendo: eu devo ter sido prejudicada pela troca de NOME. (PEL)

Como se observa nessas duas ocorrências, a classe denominada dos **substantivos**, ou **nomes**, abriga dois grupos de elementos muito diferentes entre si. O próprio tipo de **denominação** que cada um desses tipos de **substantivo** faz difere conforme se trate de **substantivos comuns** (o primeiro exemplo, que se refere ao nome de uma classe de flores) ou de **substantivos próprios** (o segundo exemplo, que se refere ao nome de uma pessoa).

(NEVES, 2000, p. 67)

Verificamos também que, para apresentar essa classe, a autora faz menção à forma como a gramática tradicional define os substantivos. De acordo como a estudiosa, a base para a definição tradicional é a função “denominação”:

É com base nessa característica que a gramática tradicional assenta a sua definição de **substantivo** como “a palavra que designa ou nomeia os seres”.

De fato, considerados independentemente de sua ocorrência no enunciado, os **substantivos** são **nomes** (designações) de entidades cognitivas e/ou culturais (como “homem”, “livro”, “inteligência”) que possuem certas propriedades categorizadas no mundo extralingüístico. É o que está explícito em enunciados como os seguintes, que empregam os verbos *chamar(-se)* e *denominar(-se)*:

Que é que o senhor chama de EXPERIÊNCIA? (BOC)

Não é o caso, porém, de aprofundarmos aqui esta questão, nem de tentarmos traçar, ainda que de forma esquemática, o que Bastide denomina de “GEOGRAFIA” das religiões africanas no Brasil. (UM)

(NEVES, 2000, p. 68)

É importante destacar também que o capítulo é dividido da seguinte forma: a natureza dos substantivos; as funções sintáticas dos substantivos; os substantivos comuns; os substantivos próprios, particularidades de construções com substantivos. Em cada item são apresentadas questões relacionadas ao uso dos substantivos.

Outro aspecto que vale evidenciar é a forma como “os substantivos comuns” são apresentados. Nesse item, diferentemente da gramática tradicional, a estudiosa traz todos os aspectos relacionados a esse tipo. Segundo a autora, há “subclassificações” para o substantivo comum, dessa forma, são substantivos comuns: substantivo concreto e substantivo não-concreto (abstrato); substantivo contável e substantivo não-contável; substantivo primitivo e substantivo derivado; substantivo simples e substantivo composto. Observemos que temos uma subclassificação diferente “contável e não-contável”, que não corresponde ao estudo da flexão dos substantivos, tradicionalmente estudada nas escolas, a este aspecto corresponderia, na *Gramática de usos* a exposição da “formação do plural dos substantivos, trazida no “Apêndice” da seção.

3 Os substantivos comuns

3.1 A subclassificação dos substantivos comuns

Pode-se encontrar na classe dos **substantivos comuns** uma série de subclassificações, que, entretanto, só se resolvem na função de referenciação do nome e, portanto, na própria instância da construção do enunciado, não sendo diretamente estabelecidas no **léxico** da língua. É o caso dos subconjuntos:

- **substantivo concreto e substantivo não-concreto (abstrato);**
- **substantivo contável e substantivo não-contável (de massa).**

A pertinência da natureza **contável / não-contável** dos nomes se estende a um subconjunto particular de **substantivos**, os **coletivos**, que, na forma singular, nomeiam, descrevem, referem-se a todo um conjunto de elementos, e não a elementos individualizados de uma dada classe.

Outras duas subclassificações dos **substantivos** são determinadas morfologicamente:

- **substantivo primitivo e substantivo derivado;**
- **substantivo simples e substantivo composto.**

3.1.1 A questão da subclassificação semântica

Semanticamente, pode ser indicado um número indefinido de subconjuntos dos **substantivos comuns**. Por exemplo:

- a) No caso dos **concretos**:

genérico, como *ANIMAL*;
específico, como *ZEBU*;

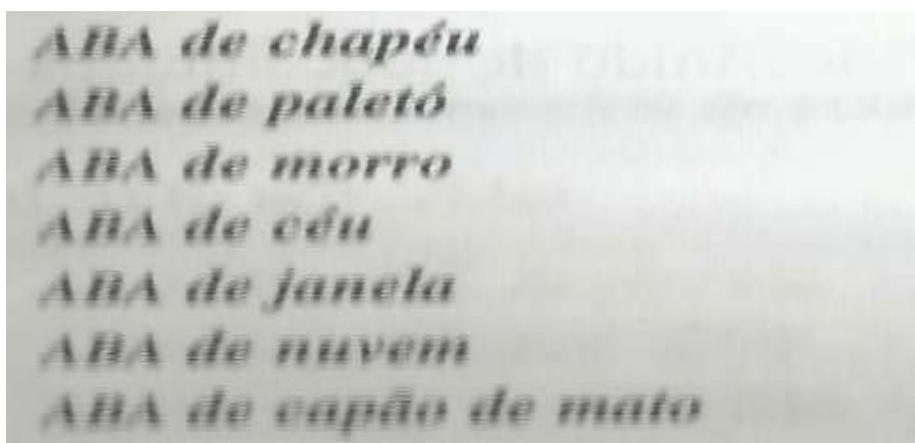
inanimado, como *PEDRA*;
humano, como *MENINO*;
locativo, como *PRAÇA*;
temporal, como *MÊS* etc.

- b) No caso dos **abstratos**:

de estado, como *DOENÇA*;
de propriedade, como *TEMPERATURA*;
de qualidade, como *BELEZA*;
de ação, como *INTERVENÇÃO*;
de processo, como *DIMINUIÇÃO* etc.

Nesses exemplos, fica evidente que a autora recorre à apresentação de aspectos, que vão além do tradicionalmente apresentado pelas gramáticas normativas veiculadas em nossas escolas, como a distinção entre subconjuntos de acordo com a subclassificação semântica, ou seja, significado. Verificamos que, a partir de traços semânticos: humano x inanimado; genérico x específico, Neves demonstra que a análise dessa classe está muito além da classificação comum x próprio, concreto x abstrato.

Além disso, observamos que esse tipo de análise está intrinsecamente relacionado à significação dos substantivos e a possibilidades de usos encontradas nos textos examinados. Segundo a autora, as subespecificações deveriam ser apresentadas pelos dicionários, entretanto, em alguns casos, apenas o contexto poderá delimitar o valor semântico da palavra, como nos usos apresentados nos exemplos a seguir:



“Que arrepio – / No lugar da cebola, meu polegar. / A ponta quase se foi / Não fosse por um fio / De pele, / ABA de chapéu, / Branca e morta / E uma pelúcia rubra.”
 (FSP)

Dois agentes agarravam as ABAS de seu paletó, forçando-o a abaixar-se, enquanto caminhavam às pressas para o Legislativo estadual. (MAN)

Cotegipe, a rua principal da cidade, levemente inclinada, fica na ABA de um morro. (NI)

Com um desfalque de soltar fumaça pelos chifres e menina de leite a bordo, não tem ABA DE CÉU que agüente. (NI)

Janjão (...) subiu na ABA de uma janela para cantar boleros. (NI)

(...) Dona Gerundina Melo, (...) deu para ver o Arcanjo São Gabriel dependurado na ABA de uma nuvem. (NI)

E, um dia, (...) se lutava num lugar sujo, ABA de capão de mato. (TR)

(NEVES, 2000, p. 74-75)

Verificamos, nesses exemplos, que o termo “aba” assume vários sentidos a partir do contexto em que ocorre, restringindo o seu sentido pelo termo especificador que o acompanha.

Na *Gramática de usos do português*, de Neves (2000), prevalece a concepção de linguagem como forma de interação, visto que preconiza por uma análise da língua em seu contexto de uso. Segundo Travaglia (2009):

A linguagem é pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. (TRAVAGLIA, 2009, p. 23)

A autora busca, a partir dos textos selecionados, descrever os usos do português atual, desvinculando-se da oposição entre “certo” e “errado” em língua portuguesa, ou mesmo imposição de regras abonadas pela gramática tradicional.

Assim, a obra não apresenta normas de uso, regras de “bem falar” e de “bem escrever” como as gramáticas normativas tradicionais. Nesta obra, observamos que o objetivo é descrever o uso efetivo da língua, sem ignorar a variante considerada de prestígio na sociedade, fato que fica evidente por serem os exemplos retirados de textos escritos, como literatura romanesca, técnica, oratória, jornalística e dramática.

Por vezes, encontramos alguns aspectos que, segundo a autora, mesmo sendo desabonado pela gramática tradicional, são bastante usados, como no exemplo seguinte, no qual a estudiosa mencionada como o uso é tradicionalmente recomendado:

5.2 Questões de concordância

- a) Quando um **substantivo** no plural é determinado ou qualificado distributivamente por dois ou mais adjuntos coordenados, esses adjuntos são usados no singular:

Se somarmos os pontos dos segundo e terceiro LUGARES, que não são nossos concorrentes diretos, constataremos que ainda continuamos sendo o primeiro lugar. (FSP)

Vitrúvio, nos seus seis princípios, dedicou-se praticamente à estética do projeto arquitetônico, não se referindo a ela somente na primeira e na sexta CATEGORIAS. (AQT)

Os bancos dão uma guinada nos rumos da política de financiamento, liberando financiamento para projetos de desenvolvimento apenas quando acompanhados de políticas sensíveis aos IMPACTOS social e ambiental. (AMN)

- b) Recomenda a gramática tradicional normativa que se use no **singular** o substantivo determinado pela expressão *um e outro*:

João de Oliveira deixou-se ficar num botequim próximo a conversar com um e outro INDIVÍDUO. (MP)

De uma e de outra MARGEM, o mato se mostrava tão fechado que só se podia mesmo ir sempre em frente. (ALE)

Santo Tirso intercalava uma e outra FRASE de louvor para desviar-se do ramerrão do texto. (PFV)

Entretanto, o plural é bastante usado:

Um e outro INSTRUMENTOS podem, isoladamente, praticá-la, como está representado nas Figs. 13 & 14 e é o preceito dos tocólogos alemães. (OBS)

É sempre imprecisa a fronteira que separa um e outro DELITOS. (VEJ)

(NEVES, 2000, p. 117)

Nesse trecho, constatamos que a autora faz uso do termo “recomenda” em relação ao uso do singular quando o substantivo é determinado pela expressão *um e outro*. O termo “recomenda” modaliza as regras trazidas pela gramática normativa e não as impõe. Além disso, a partir da análise dos usos, a autora verificou que, diferentemente da “recomendação” da gramática normativa, nos textos foram encontrados trechos em que o plural é usado, desviando do uso tradicionalmente recomendado.

Esta constatação demonstra-se importante, pois muitas vezes os desvios das normas tradicionais são taxados como erros, caindo nas dicotomias “certo” x “errado”; “aceitável” e “condenável” em uso linguístico.

Portanto, para Neves (2000), a análise da língua, segundo os usos, é muito mais profícua, pois abre possibilidade de reflexão sobre os sentidos produzidos, não são apresentados modelos prontos e que devem ser seguidos para bem expressar, mas sim uma proposta que efetivamente levará o usuário da língua a pôr em prova as definições apresentadas e, dessa forma, usar com maior competência o sistema linguístico que tem à sua disposição.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho buscamos discutir questões voltadas às concepções de linguagem que orientaram e orientam o ensino de língua portuguesa no Brasil. Observamos o modo pelo qual os compêndios gramaticais são apresentados e os conteúdos organizados reflete a concepção de linguagem adotada, evidenciando a visão de língua do momento histórico em que foram produzidas.

Além disso, buscamos verificar se essas visões mudaram com o passar dos anos, influenciadas pelos estudos linguísticos desenvolvidos, ou se elas se mantiveram fiéis a modelos consagrados pela tradição gramatical.

Dessa forma, inicialmente, exploramos os principais aspectos relacionados às concepções de linguagem que perpassam o ensino de língua. Vimos que, de acordo com Geraldi (1984), são três as concepções de linguagem: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como processo de interação.

Buscamos também fazer um breve percurso histórico sobre a história do ensino no Brasil.

Apresentamos alguns aspectos da constituição da Sociolinguística como disciplina que investiga a relação entre língua e sociedade. Abordamos também a questão da dicotomia saussuriana *langue x parole*.

Os apontamentos serviram para fundamentar a análise das gramáticas selecionadas: *Grammatica portugueza*, de Júlio Ribeiro (1899); *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Rocha Lima (1974) e *Gramática de usos do português*, de Neves (2000).

Quanto à efetiva análise das gramáticas, destacamos que a *Grammatica portugueza* foi a primeira a ser impressa no Brasil, pois o momento era de transição e de mudança cultural, política e tecnológica, além da busca pela valorização da língua nacional com vistas à diferenciação do português europeu.

A partir da análise, constatamos que prevalece na gramática de Ribeiro (1899) a concepção de linguagem como expressão do pensamento. Outra característica marcante diz respeito ao rompimento com modelos até então veiculados na sociedade. Ribeiro apresenta o estudo da língua a partir do modelo histórico-comparativo e não mais a partir da reflexão filosófica. Assim, a análise deve

ser feita partindo da comparação entre dois momentos da língua na sociedade, mas sempre privilegiando uma variedade considerada mais prestigiosa.

Ao analisar a *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Rocha Lima (1974), verificamos que pouco se diferencia da gramática de Ribeiro (1899) no que tange à organização dos capítulos. Além disso, a obra reflete o pensamento intelectual da época, trazendo uma análise da língua vista como um sistema de signos que precisa ser aprendido por seus falantes, para que ocorra a comunicação. Segundo o autor, o ensino deve preservar as formas linguísticas consagradas e, embora faça menção ao caráter variável da língua, o faz apenas para confirmar que apenas os escritores sabem como bem usá-la. Nesta gramática prevalece a concepção de linguagem como expressão do pensamento, pois fundamenta-se na exposição de regras a partir de modelos da literatura clássica, analisando estruturalmente, com o objetivo de chegar ao pensamento lógico.

A terceira gramática do *corpus*, *Gramática de usos do português*, de Neves (2000), tem como pressuposto a análise da língua a partir dos usos. Dessa forma, busca apresentar os dados identificados em textos que constituem o banco de dados da UNESP – Araraquara. Já no início foi possível constatar que a concepção de linguagem que prevalece é a de linguagem como processo de interação. Observamos que a gramática normativa serve apenas como mote para alguns esclarecimentos dos usos encontrados nos dados analisados. A gramática visa a descrever a língua em seu contexto atual de uso, o que, segundo a autora, torna o trabalho mais profícuo e melhor reflete os sentidos produzidos. É importante destacar também que esta é a primeira gramática de língua portuguesa a ser escrita por uma mulher.

Neste trabalho, buscamos verificar quais concepções de linguagem prevalecem nos compêndios gramaticais produzidos no Brasil a partir do século XIX. Com base nos dados da análise, podemos afirmar que houve uma mudança significativa no modo de abordar a língua. Não queremos criticar as obras, pois cada uma reflete o momento histórico em que foram produzidas, atendendo às necessidades linguísticas de suas respectivas épocas.

Esperamos que nossas reflexões contribuam para a compreensão da influência das concepções de linguagem no ensino de língua materna e as consequências para o ensino. Uma vez que muitas vezes o ensino centra-se na imposição de um modelo de língua, sem propor reflexões que conduzam o aluno a

observar os fenômenos linguísticos e as condições em que ocorrem. Assim, para uma futura pesquisa desejamos ampliar os estudos iniciados nesta dissertação.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, Tânia M. *Sociolinguística: parte 1. In: MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Anna Christina (orgs.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras. vol.1. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 21-47.*
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.*
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1996.*
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.*
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.*
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.*
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.*
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília MEC/SEF, 1998.*
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas – SP: UNICAMP, 1997.*
- BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. *Historiografia da língua portuguesa: século XVI. Lisboa: Livraria Sá da Costa, Ltda, 1984. Col. Nova Universidade: Linguística.*
- CALVET, Louis-Jean. *As políticas lingüísticas. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007. Trad. Isabel de Oliveira Duarte. Jonas Tenfen. Marco Bagno.*
- CAMACHO, Roberto Gomes. *A variação lingüística. In: SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para os 1º e 2º graus: coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1988. v. 1. p. 29-41.*
- CAMACHO, Roberto Gomes. *Uma reflexão crítica sobre a teoria sociolinguística. Delta, vol. 26, n. 1. São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502010000100006&script=sci_arttext . Acesso em: 30/12/2012.*

CAMACHO, Roberto Gomes. *Norma culta e variedades linguísticas*. s.d. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40354/1/01d17t03.pdf>. Acesso em: 31/12/2012.

CASAGRANDE, Nancy dos S. *A implantação da língua portuguesa no Brasil do século XVI: um percurso historiográfico*. São Paulo: EDUC, 2005.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. O que se entende por língua e linguagem. Portal Estação da Luz – Museu da Língua Portuguesa. Disponível em: http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_14.pdf. Acesso em: 24/03/2013.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Refletindo sobre a língua portuguesa. Portal Estação da Luz – Museu da Língua Portuguesa. Disponível em: http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_15.pdf. Acesso em: 24/03/2013.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Saber uma língua é separar o certo do errado?. Portal Estação da Luz – Museu da Língua Portuguesa. Disponível em: http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_16.pdf. Acesso em: 24/03/2013.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965. (Título original)

COSERIU, Eugenio. *Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos*. Rio de Janeiro: 1987.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática Histórica*. 5 ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1967.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de Gramática Histórica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1968.

DE NICOLA, José; INFANTE, Ulisses. *Gramática contemporânea da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1997.

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

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desembaraçando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

ELIA, Sílvio. *Ensaio de filologia e linguística*. 2. ed. refundida e aumentada. Rio de Janeiro: Grifo. Brasília: INL, 1975.

FÁVERO, Leonor Lopes. *As concepções linguísticas no século XVIII: a gramática portuguesa*. Campinas-SP: UNICAMP, 1996.

FÁVERO, Eleonor L.; ANDRADE Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo "gramática"?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Texto publicado inicialmente por: São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1991).

FREITAS, Waldomiro Ferreira de. *História de Paranaguá: Das Origens à Atualidade*. Paranaguá: IHGP, 1999.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem, interação e ensino*. Campinas-SP: UNICAMP, 1990. (Tese de doutoramento)

GURGEL, Silvana. *O período dos estudos linguísticos brasileiros dito científico na questão da colocação pronominal (1880-1920)*. São Paulo: USP, 2008.

HAUY, Amini Boainain. *História da língua portuguesa I: séculos XII, XIII e XIV*. São Paulo: Ática, 1989.

HOUAISS Dicionário on-line. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2011v8n2p187>, acesso em 12/02/2013. Acesso em: 25/09/2013.

ILARI, Rodolfo. *Linguística e ensino de língua portuguesa como língua materna*. s.d. Disponível em: . Acesso em: 24/03/2013.

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

JAKOBSON, Roman. *Linguagem e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1973.

KRISTEVA, Julia. *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1969. Col. Signos.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LEÃO, Ermelino Agostinho. *Dicionário Histórico e Geográfico do Paraná*. v.III. Curitiba: Empresa Graphica Paranaense, 1926.

LUZ-FREITAS, Márcis de Souza. *E a língua portuguesa tornou-se disciplina curricular*. Revista Philologus, v. 11, n. 33, 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/33/04.htm>. Acesso em: 24/03/2013.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala a língua que se ensina*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

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

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994. Col. Repensando a língua portuguesa.

MENEZES, Maria Cristina. *Raízes do ensino brasileiro: A herança clássico-medieval*. Campinas – SP: UNICAMP, 1999. (Tese de doutoramento)

NEVES, Maria Helena de M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.

NEVES, Maria Helena de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Humanitas/FAPESP, 2000.

NEVES, Maria Helena de M. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, Maria Helena de M. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola, 2012.

NEVES, Maria Helena de M. *Texto e gramática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PAIVA, Dulce de Faria. *História da língua portuguesa: II. Século XV e meados do século XVI*. São Paulo: Ática, 1988.

PEREIRA, Rosimeri da Silva. *As reformas educacionais do século XX e a disciplina língua portuguesa – entre o ensino clássico e o moderno*. (s.d). Disponível em: histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em: 29/11/2012.

PERFEITO, Alba Maria; NANTES, Eliza Adriana Sheuer; FERRAGINI, Nelvana Leuz de Oliveira. Plano de trabalho docente: o gênero fábula e o processo de análise linguística. In: VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2011, Nata - RN. Anais do VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Natal: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. p. 1-16.

PERFEITO, Alba Maria. *Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção*. In: Congresso latino-americano sobre formação de professores de línguas, 1., Florianópolis, 2007. Anais... Florianópolis, UFSC, 2007. p. 824-836.

PERFEITO, Alba Maria; CECILIO, Sandra Regina; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção*. In: Acta Sci. Human Soc. Sci. Maringá, v. 29, n. 2., p. 137-149, 2007.

PERFEITO, Alba Maria. *Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa*. In: SANTOS A. R.; RITTER, L. C. B. (org.) *Concepções de linguagem e ensino*. Maringá: EDUEM, 2005. (Formação do professor. EAD 18). v. 1, p. 27-79.

PINTO, Rolando Morel. *História da língua portuguesa IV: século XVIII*. São Paulo: Ática, 1988.

POSSENTI, Sírio. Um programa mínimo. In BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas-SP: Mercado das letras, 2005.

RIBEIRO, Júlio. *Grammatica portugueza*. São Paulo: Miguel Melill, 1899.

ROBERTS, Ian. KATO, Mary A. *Português brasileiro: uma viagem diacrônica: uma homenagem a Fernando Tarallo*. Campinas-SP: UNICAMP, 1996.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora, 1974.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. *Tarefas da linguística no Brasil* (1966). Estudos Linguísticos (Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada), vol. 1, n. 1, p. 4-15. Disponível em: . Acesso em: 08/01/2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)* . 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. *Variação e mudança linguística: panorama e perspectiva da sociolinguística variacionista no Brasil*. Florianópolis: Fórum linguístico, 2011. v. 8. n. 2. Disponível em:

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1977. (Título original – 1916)

SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1976.

SILVA NETO, Serafim da. *História da língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1988.

SIMM, Juliana Fogaça Sanches. *Ensino de língua portuguesa no Paraná: um olhar diacrônico*. Londrina, 2009. (Dissertação de mestrado)

SOARES, Magda. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, Magda. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. 9. Reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SUASSUNA, Lívia. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campina-SP: Papyrus, 1995.

TARALLO, Fernando. *A Pesquisa Sócio-Linguística*: São Paulo: Ática, 2001.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, s.d.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.