

## O “LETRAMENTO LINGUÍSTICO” DE MAYA HONDA E O CONTEXTO BRASILEIRO: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO

*Rodolfo Ilari (UNICAMP), Renato Miguel Basso (UFSCar)*

### Resumo

Neste ensaio, apresentamos uma breve história da relação entre o desenvolvimento da linguística e sua influência nas salas de aula de português. Mostraremos como conceitos linguísticos alteraram a maneira de encarar a língua portuguesa falada no Brasil e suas variedades, apresentado o impacto em práticas e concepções que se relacionam com o ensino de língua. Relacionamos a história que fazemos aqui com algumas ideias de Honda e colaboradores.

**Palavras-chave:** ensino de língua, história da linguística, gramática, sociolinguística

### Abstract

In this essay, we present a brief history of the relationship between the development of linguistics and its influence in language class in Brazil. We show how some linguistic concepts have altered the way of image of Brazilian Portuguese and its varieties; we also present the impact of linguistics concepts on practices on practices and ideas of language teaching. We relate the history we present in this essay with some ideas from Honda and coworkers.

**Keywords:** language teaching, history of Linguistics, grammar, Sociolinguistics

### Introdução

A linguista Maya Honda, juntamente com alguns colaboradores, promove há algumas décadas o que chama de “letramento linguístico” (*linguistic literacy*, no original). Como expõe em um de seus recentes trabalhos (Honda et al., 2010), o estudo científico da língua natural e sua estrutura – objetivo

da Linguística enquanto disciplina científica – é um fim em si, e deveria moldar toda a prática de ensino de língua materna, que passaria a ser tratada como uma prática científica, e não como uma espécie de instrumento que leva a algum objetivo mal ou vagamente definido, como escrever ou ler melhor.

Sua proposta é ambiciosa e vê no estudo da língua natural uma oportunidade para dar início à educação científica em sentido amplo. A ideia é usar a língua natural, cujos mecanismos são de conhecimento (ainda que implícito) de todos os falantes, como terreno para a formulação, testagem, corroboração e refutação de hipóteses. É possível, sem necessitar de laboratórios ou de realidades distantes dos alunos (e do orçamento das escolas), realizar um empreendimento científico que tem o mesmo desenho básico de todas as outras áreas da ciência. Nos termos de Honda (2010 et al., p. 176), a sala de aula do ensino de língua materna é um laboratório subutilizado dentro do qual é possível fazer pesquisas científicas, levando os alunos aos desafios que pesquisadores enfrentam ao formular e testar hipóteses nas mais diversas áreas do conhecimento. Dentro dessa perspectiva, foram propostos por Honda e seus colaboradores vários tipos de exercícios de análise linguística com o objetivo de apresentar e lidar com o pensamento científico, e é possível encontrar problemas ligados à fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, e outros níveis de análise linguística, servindo como exemplo da real efetividade e eficiência dessa empreitada.

No Brasil, o pensamento e a reflexão linguística encontraram um terreno fértil para o desenvolvimento de ideias de pesquisa muito próximas ao que expomos acima, e desde muito cedo, uma parte significativa do conhecimento linguístico foi desenvolvida pensando na sala de aula de português. Sendo assim, nosso objeto neste artigo é apresentar um pouco da história da relação entre o conhecimento linguístico e seu uso em sala de aula no Brasil, dado que o estudo científico da língua natural nesse ambiente é, no fim das contas, o resultado complexo de diversos fatores sociais, científicos, políticos, entre outros. Na primeira seção, apresentamos o ambiente antes da fixação da linguística em nosso país, trazendo como destaque o trabalho de Mattoso Camara Jr. (1957); a segunda seção discute a fixação da linguística no Brasil e seus primeiros impactos, ao passo que a terceira seção discute sua diversidade. A quarta e a quinta seções discorrem sobre conceitos da linguística teórica no ensino de língua materna. Finalmente, na Conclusão, retomamos o percurso deste texto e apontamos para o que ainda pode ser feito.

Antes de continuarmos, contudo, é preciso uma nota de esclarecimento: como esperamos mostrar, a história que pretendemos tratar é rica e tem diversas ramificações, não sendo, portanto, possível dar o devido destaque a todas as pessoas, ideias, correntes, etc., que participaram do período ao qual nos dedicamos; por conta disso, pedimos desculpas antecipadamente a quem eventualmente não for citado e pela nossa exposição, às vezes sucintas, de importantes ideias.

## 1. Os primeiros anos

As primeiras reflexões importantes de um linguista brasileiro sobre o ensino de língua materna foram feitas por Joaquim Mattoso Câmara Jr., no ano de 1957, num ensaio cujo título é um verdadeiro programa de pesquisa: “Erros de Escolares como Sintomas de Tendências do Português no Rio de Janeiro”. Nesse ensaio se afirmava, com toda a clareza, que muitos erros encontrados pelos professores de ensino fundamental e médio na fala e na escrita de seus alunos, nada mais eram do que inovações pelas quais a língua portuguesa falada na época estava passando. O texto de Mattoso Câmara sugeria ainda que era equivocado tomar os desvios dos alunos com relação à norma culta como sintoma de outra coisa que não mudança linguística, como, por exemplo, de alguma incapacidade (intelectual, cognitiva, etc.) fundamental dos próprios alunos – e recomendava que, ao lidar com suas classes de crianças e adolescentes, os professores do ensino fundamental e médio tomassem a situação linguística então vigente no Brasil como pano de fundo do ensino de língua materna.

Se, atualmente, a mensagem de Mattoso Câmara nos soa correta e adequada (ainda que não satisfatoriamente observada), no contexto dos anos 1950, ela era altamente inovadora. Baseava-se nos pressupostos de uma ciência recém-introduzida no Brasil – a Linguística – e interpretava de maneira totalmente nova uma situação pedagógica que se tornava cada vez mais frequente por causa da chamada “democratização do ensino”, que ia promovendo o ingresso maciço de crianças e adolescentes das classes populares numa escola que era até então fortemente elitizada. Os dois processos aqui aludidos – a presença cada vez mais numerosa de alunos provenientes da classe popular no ensino fundamental e médio e a difusão nesse mesmo ensino de ideias originadas na linguística – continuam até nossos dias.

Nos mais de cinquenta anos que nos separam do texto de Mattoso Câmara, a linguística brasileira foi uma disciplina extremamente dinâmica e muito inovadora, com diversos tipos de desdobramentos científicos e pedagógicos; entre eles:

a) a criação de uma nova figura de pesquisador profissional da linguagem na sociedade brasileira – o linguista – que acabou por assumir algumas das tarefas antes confiadas às figuras tradicionais do gramático e do filólogo;

b) a promoção do debate entre várias orientações teóricas, multiplicando as maneiras de pensar a língua e seu estudo, e estimulando pesquisas que, tomadas em seu conjunto, criaram para a língua um programa de investigação sem precedentes;

c) a assimilação de ideias sobre fenômenos em que a língua se envolve: a cognição, a capacidade humana de agir e interagir, todo tipo de ação pedagógica, etc.

Antes da criação das primeiras disciplinas universitárias de linguística, ocorrida nos anos iniciais da década de 1960, o estudo da língua ficava por conta de duas figuras de longa tradição: o filólogo e o gramático.

A filologia, que tem suas origens no Humanismo e na Renascença, começa com a atividade de grandes estudiosos das literaturas grega e latina, como o poeta italiano Petrarca, o filósofo holandês Erasmo de Rotterdam ou o historiador português Damião de Góis. Nasceu do esforço de compreender os textos da antiguidade clássica e, além de desenvolver métodos e técnicas destinados a recuperar a forma original dos textos que sobreviveram, reuniu uma enorme massa de conhecimentos linguístico-estruturais e históricos necessários para a sua compreensão.

Assim como existe uma filologia clássica, existe uma filologia portuguesa: é ela que permite interpretar não apenas os textos mais antigos de nossa língua, que foram escritos em Portugal em meados do século XII, mas, em princípio, textos de qualquer época cuja língua exige uma atenção especial. Nesse tipo de estudo, que tem por objeto principalmente os textos antigos, as informações históricas e a análise minuciosa da linguagem arcaica têm um papel preponderante; mas todas essas atividades, como se pode supor, são distantes de preocupações com o ensino de língua materna. Até o início da década de 1960, no Brasil, a presença de disciplinas de filologia era um dos pontos altos dos bons cursos de Letras. Assim, um aluno da Universidade de São Paulo passaria provavelmente uma boa parte de seu curso estudando linha a linha algum texto medieval, como a *Vida de São Bernardo* ou os *Cancioneiros* que reúnem as cantigas dos trovadores medievais. Ao final de quatro anos, imbuído de filologia portuguesa, esse aluno se veria defrontado com a profissão de professor secundário, e enfrentaria problemas bem menos doutos, como, por exemplo, ensinar alunos mal alfabetizados pelo curso primário a ler em voz alta.

Quanto à gramática, ela nasceu entre os gregos como uma espécie de “prima pobre” da retórica, esta última uma disciplina bem mais prestigiada num mundo em que o sucesso individual dependia da capacidade de expressar-se publicamente e de convencer “na lábia” os interlocutores. Ao longo de sua história, a gramática foi sempre uma disciplina normativa, isto é, uma disciplina que dizia como devem expressar-se as pessoas “bem criadas”. Embora alguns grandes professores universitários tenham sido ao mesmo tempo gramáticos e filólogos – no cenário brasileiro, é célebre o caso de Celso Cunha, autor com o português Luís Felipe Lindley-Cintra de uma gramática que é até hoje uma referência importante –, as “boas” universidades da década de 1960 evitavam em sua maioria o ensino de gramática.

De acordo com a concepção então vigente, e, na verdade, vigente até hoje fora e por vezes dentro da academia, a gramática de uma língua era um conjunto de receitas para a expressão linguística correta, e assim, supostamente, os alunos de uma boa universidade deveriam saber expressar-se de maneira correta e elegante desde o curso “colegial”, nome que se dava então ao atual ensino médio. Aqui, sim, o estudo sistemático de gramática era uma atividade central, junto com a prática da análise sintática, formando o nosso conhecido quadro tradicional de ensino de gramática normativa.

Em 1957, depois de alguns anos de discussões e debates, uma comissão de estudiosos criada por iniciativa oficial havia aprovado em caráter de recomendação a Nomenclatura Gramatical Brasileira (a NGB), e muitos compêndios de gramática que utilizavam a nomenclatura recomendada foram

publicados (ou republicados) na esteira desse processo. No “colegial” da época, o estudo de gramática consistia em ler na sequência todos os capítulos de um desses compêndios, nos quais cada “regra gramatical” vinha acompanhada de uma lista de exemplos descontextualizados e de uma lista de exceções. Um tratamento análogo era dado ao estudo da acentuação gráfica e, até onde era possível, à grafia. A prática da análise sintática se fazia principalmente com base em sentenças descontextualizadas (sobretudo quando tinha a finalidade de exemplificar a aplicação das regras); mas em alguns casos, era colocada a serviço da análise de textos, sobretudo quando era encarada como uma etapa necessária para a compreensão de autores como Camões ou Vieira, célebres por seus períodos gramaticais complexos e cheios de inversões em relação à “ordem direta” dos termos e das orações e do período.

No ensino médio como no superior, um dos pressupostos daquele tempo era, evidentemente, que a escola existia apenas para pessoas provenientes das elites, que conheciam e praticavam o português culto em seu ambiente de origem. Quando se adota esse pressuposto, as variedades não prestigiadas da língua são ignoradas, e a diversidade linguística é lembrada, na melhor das hipóteses, como parte da questão de definir uma pronúncia padrão. Nos anos que precederam a introdução da linguística no Brasil, a questão da definição de uma pronúncia padrão esteve várias vezes na ordem do dia:

- um congresso realizado em 1936 por inspiração de Mário de Andrade e Manuel Bandeira tratou da pronúncia que deveria ser adotada no canto lírico. Mário de Andrade estava em campanha contra a maneira como o português era pronunciado pelos cantores de óperas, que eram muitas vezes estrangeiros ou que, mesmo sendo brasileiros, utilizavam uma pronúncia regional, carregada de sotaques;

- em 1957, um outro congresso, no qual teve um papel destacado Antônio Houaiss (o mesmo filólogo que idealizou o *Dicionário Houaiss*), produziu “teses” que oscilavam entre duas posições contrárias: a que reconhecia a existência de diferentes normas regionais e a que recomendava que o teatro adotasse como modelo a pronúncia carioca, descarregada de certas especificidades muito marcadas, como a pronúncia “chiante” do <s> final;

- Celso Cunha, no mesmo congresso de 1957, se preocupava com a definição e resolução do “problema da língua comum”; numa atualmente célebre passagem da sua fala, Cunha ressalta o valor e o papel das variedades faladas em capitais regionais, como Porto Alegre, Recife, São Paulo, etc., e também o papel dos meios de comunicação em massa, antes mesmo da escola, em difundir uma suposta “norma supraregional” que seria uma espécie de solução para a “língua comum”, ou seja, uma variedade que todos aceitariam como norma, mas que não seria equivalente a nenhuma das normas regionais.

Essas iniciativas partiam de pressupostos que hoje parecem bastante problemáticos: (i) que a língua de um país tem que ser uniforme, (ii) que o uso linguístico deve ser determinado por decisões superiores, e (iii) que é tarefa dos especialistas decidir em nome da população o que é certo e o que é errado, o que é nobre e o que é vulgar.

Assim, os dois eventos foram planejados para ter repercussão: esperava-se, sobretudo para o segundo, que a variedade de pronúncia apontada como exemplar para o teatro passaria naturalmente para o grande meio de comunicação da época – o rádio –, e também para a televisão, que então começava a ser implantada nas grandes cidades; adotada em seguida pela escola, a pronúncia recomendada unificaria linguisticamente o país.

Como veremos na sequência, a chegada e implementação da Linguística promoveu a reconsideração de algumas dessas ideias e trouxe outras novas, bem como estratégias de pesquisa e busca por dados e materiais de análise.

## **2. A fixação e o primeiro impacto da Linguística**

Quando a linguística começou a ser ensinada como disciplina obrigatória nos cursos de letras nos primeiros anos da década de 1960, começaram a circular no país alguns pontos de vista inteiramente novos sobre língua e linguagem. Pelas circunstâncias históricas daquele momento, o Brasil recebeu e conheceu a assim chamada linguística estrutural, que destacava como principal tarefa, no estudo de qualquer língua, a apreensão de sua estrutura, a partir do comportamento linguístico observado.

Para um estruturalista, a língua não se confunde com as sentenças que os falantes usam nem com o comportamento verbal que observamos no dia-a-dia; ela é, ao contrário, uma abstração, um conhecimento socializado que todos os falantes de uma comunidade compartilham, uma espécie de código que os habilita a se comunicarem entre si. Há uma estrutura linguística atuando sempre que as pessoas se comunicam através da linguagem, e isso vale para as grandes línguas de cultura, para as línguas politicamente menos importantes (por exemplo, as que são faladas nas assim chamadas “sociedades primitivas”), para os comportamentos linguísticos que seguem o padrão culto, e para aqueles que a sociedade discrimina como incultos ou vulgares.

Quando aplicadas à situação brasileira, essas ideias levaram rapidamente à percepção de que, no espaço comum do que reconhecemos como “o português brasileiro”, convivem várias “línguas” no sentido estrutural do termo. Até então, os estudiosos faziam a respeito da língua uma imagem de grande uniformidade, e as variações notadas eram desinteressantes ou mesmo atrapalhavam o estabelecimento da norma. Mas, de repente, ficou claro que essa suposta uniformidade era o efeito de uma decisão nada óbvia e no fundo preconceituosa: a de considerar como objeto de estudo apenas a língua-padrão (e eventualmente também os textos antigos, historicamente importantes, que constituíram sempre a preocupação dos filólogos). Contudo, o português brasileiro não inclui apenas a língua trabalhada esteticamente pelos grandes escritores, ou a expressão altamente formal dos documentos oficiais; abrange também variedades regionais como o “dialeto” caipira, os falares do tapioquano e do guasca, ou as gírias dos malandros cariocas e dos seringueiros da Amazônia; inclui ainda diferentes variedades correspondentes à estratificação socioeconômica da população brasileira.

Para um estruturalista, nenhuma dessas variedades é objetiva ou cientificamente inferior ou superior, ou intrinsecamente errada, pois falar em “erro” numa ciência que descreve o comportamento

linguístico é tão estranho como o seria para um meteorologista condenar a chuva ou elogiar as frentes frias. Do ponto de vista da ciência da linguagem, nenhuma das variedades do português do Brasil é menos nobre ou menos digna de estudo do que qualquer outra. Por isso, contrariando as preocupações normativistas/prescritivistas que predominavam na época, a linguística estrutural afirmou com veemência que a grande tarefa a ser cumprida pela próxima geração seria a de descrever as regularidades observadas nas diferentes variedades de português faladas no país, nos seus muitos registros, e não a de apontar algumas variedades como “corretas” em detrimento de outras que seriam “erradas”. É interessante notar que voltamos à ideia de Mattoso Câmara que já mencionamos aqui: o que é discriminado como erro, ou desvio, pode ser simplesmente uma diferença percebida entre os diferentes sistemas linguísticos que convivem no mesmo país.

No ambiente criado pela linguística estrutural, a ideia de que, para descrever a realidade linguística brasileira, seria preciso, em primeiro lugar, documentá-la cuidadosamente ganhou muita força. Disso se encarregaram várias pesquisas dialetológicas, paralelamente à elaboração de atlas linguísticos regionais, muitos dos quais inspirados na experiência pioneira do *Atlas Prévio dos Falares Bahianos* de Nelson Rossi (1960-62)<sup>1</sup>; cresceu o interesse pelas línguas minoritárias - não só as dos indígenas, mas também o que sobrevivia no Brasil das línguas trazidas da África, Europa e Ásia pelos escravos africanos e pelos imigrantes<sup>2</sup>.

A preocupação em documentar, e muitas vezes até descobrir, as variedades do português brasileiro fez nascer alguns grandes projetos de coleta de dados, o mais célebre dos quais foi o *Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta*, que teve entre seus inspiradores o linguista paulista Ataliba Teixeira de Castilho. Conhecido pela sigla *NURC*, esse projeto centrou suas atenções nas cinco capitais brasileiras que contavam na época com mais de um milhão de habitantes (São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Salvador e Porto Alegre) e, tirando partido do recurso de gravação de voz mais avançado da época – o gravador portátil –, gravou cerca de 1570 horas de entrevistas; esse número ultrapassava em muito o que já havia sido feito na maioria dos países desenvolvidos. O resultado desse enorme levantamento, feito apenas com informantes de nível universitário, confirmou o que os linguistas tinham desconfiado desde o início: ninguém fala conforme recomendam os gramáticos<sup>3</sup>.

Na década de 1980, o mesmo Ataliba Castilho lançaria outro grande projeto de descrição: o *Projeto da Gramática do Português Falado*. Em cerca de vinte anos, este último projeto produziu uma vasta gama de estudos voltados para um público de especialistas<sup>4</sup>, mas seu objetivo final é dotar a sociedade brasileira de uma grande gramática de referência, que possa ser usada por pessoas comuns (não-

1 O projeto do Atlas Linguístico Brasileiro (Alib), sediado na Universidade Federal da Bahia, é um excelente exemplo de pesquisa nessa direção, que conta com importantíssimos resultados. Cf. <https://alib.ufba.br/>. Antes da obra de Rossi, havia também o mapa linguístico de Antenor Nascentes, de 1922, bem mais geral e menos detalhado.

2 Tal empreitada continua com muita força até hoje, como atestam inúmeras publicações sobre línguas indígenas brasileiras, e sobre a influência de línguas indígenas e africanas na formação do português brasileiro.

3 O mesmo vale também para a norma escrita, em particular a colocação pronominal, como mostra Schei (2002, 2003). A constatação de várias normais em coexistência no Brasil foi investigada, entre muitos outros, por Mattos e Silva (2004) e Faraco (2008).

4 São oito volumes dos chamados “estudos descritivos” da gramática do português falado culto, publicado ao longo de 13 anos pela editora da Unicamp; são eles: Volume I: A ordem (org. de Ataliba Teixeira de Castilho), Volume II: Níveis de análise linguística (org. de Rodolfo Ilari), Volume III: As abordagens (org. de Ataliba Teixeira de Castilho), Volume IV: Estudos descritivos (org. de Ataliba Teixeira de Castilho e Margarida Basílio), Volume V: Convergências (org. de Mary A. Kato), Volume VI: Desenvolvimentos (org. de Ingedore G. Villaça Koch), Volume VII: Novos estudos (org. de Maria Helena de Moura Neves), e Volume VIII: Novos estudos descritivos (org. de Maria Bernadete M. Abaurre e Angela C. S. Rodrigues).

especialistas) interessadas em conhecer como é de fato a língua que se fala neste país. Essa gramática tem por base os usos linguísticos documentados a partir da década de 1960 pelo projeto NURC, é rigorosamente descritiva e tem por foco a língua falada, rompendo com uma tradição de séculos em que a gramática sempre tratou de língua escrita, e os gramáticos sempre disseram como a língua deve ser, e não como é de fato. Resultado de um trabalho coletivo de quase três décadas, a grande gramática de referência do português falado constitui hoje uma coleção de 7 volumes, disponíveis nas livrarias do país<sup>5</sup>.

De todas as práticas escolares, a mais questionada no contexto criado pela linguística no Brasil foi a velha prática do ensino gramatical. Entre outras coisas, lembrou-se que os verdadeiros objetos linguísticos com que lidamos no dia-a-dia são sempre textos, nunca sentenças isoladas, e observou-se (com razão) que as gramáticas têm muito pouco a dizer sobre esses objetos; mostrou-se que os gramáticos descrevem uma língua sem existência real; e apareceram vários livros que, desde o título, caracterizavam o ensino gramatical como uma forma de opressão ou minimizavam seu interesse pedagógico: um título como “Ensino de gramática: opressão? Liberdade?” (1985), de Evanildo Bechara, seria absolutamente impensável algumas décadas antes, bem como a obra de Sírio Possenti, intitulada “Por que (não) ensinar gramática na escola”, de 1996.

Num primeiro momento, como é em geral o caso com novas ideias frente a antigas práticas, as concepções que os linguistas trouxeram encontraram forte resistência entre os professores de português, porque o ensino da gramática, entendido como um aprendizado de nomenclaturas e um exercício de classificação, aliado ao cultivo da norma culta em detrimento a quaisquer outras, ocupava um espaço muito grande no ensino de língua materna. Atualmente, esse quadro já mudou um pouco, no sentido de que a polêmica sobre norma linguística e seu ensino ganhou visibilidade fora do ambiente escolar, passando dele para a mídia.

Boa parte do professorado parece ter assimilado, pelo menos em teoria, a ideia de que o papel da escola é ensinar a língua, não a gramática. Essa posição, juntamente com o papel das noções e do conhecimento sociolinguístico, fica claramente colocado nos PCNs (1997, p. 21):

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas.

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o

<sup>5</sup> Essa coleção, chamada “Gramática do Português Culto Falado no Brasil”, foi inicialmente publicada pela editora da Unicamp, e é agora publicada pela editora Contexto, com os volumes: Gramática do Português Culto e Falado no Brasil - VOL. I: a construção do texto falado; VOL. II: a construção da sentença; VOL. III: palavras de classe aberta; VOL. IV: palavras de classe fechada; VOL. V: a construção das orações complexas; VOL. VI: a construção morfológica da palavra; e VOL. VII: a construção fonológica da palavra.

de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico.

Este trecho revela a assimilação de uma grande quantidade de conceitos linguísticos, algo implausível de ser feito em décadas anteriores, e coloca como dever da escola livrar o aluno de diversos preconceitos sobre a linguagem humana. Uma tarefa sem sombra de dúvida necessária e imprescindível para uma sociedade que tem por objetivo garantir cidadania plena aos seus membros possibilitando seu direito à fala, sem desmerecer dialetos, variedades, registros, etc.

Na sequência, esse mesmo trecho dos PCNs argumenta que a questão “não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas”; outra diferença notável: colocar a adequação do uso de formas de linguísticas em primeiro plano no lugar da dicotomia “certo e errado”.

Ainda como mais uma característica em larga medida revolucionária, e reveladora da influência do pensamento linguístico, os PCNs criticam claramente o estudo descontextualizado das regras gramaticais, identificando nessa prática boa parte dos problemas como o ensino de gramática:

É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la. (PCNs, 1997, p. 30).

O sucesso de tais ideias, que são fruto direto da pesquisa e reflexão linguística brasileira, não depende somente de sua assimilação por parte dos professores, mas também da sociedade como um todo — não é incomum os professores serem cobrados pelos pais por não ensinarem aos filhos exatamente aquilo que os pais tiverem na escola, em termos de conteúdo e método, colocando em xeque a nova postura avançada pelos PCNs.

Além disso, a defesa da posição normativista tem sido encampada pela televisão e pelos jornais, que multiplicaram os espaços dedicados à casuística gramatical. E não são poucos os casos em que o pensamento tradicional e não-científico sobre a linguagem ocupou as mídias no Brasil; apenas para lembrar alguns casos, tivemos nos últimos anos a chamada “polêmica do livro didático do MEC”, em que se abordou a concordância de número no português brasileiro; a adaptação de algumas obras clássicas da literatura brasileira, notadamente alguns textos de Machado de Assis, para o

vernáculo atual; a eliminação de algumas acepções do dicionário Houaiss e a eterna luta contra os estrangeirismos. Em todos esses casos, a mídia foi invariavelmente se colocou a favor de uma posição tradicional/normativista, mas, ainda assim, cada mais vez foram ouvidos os linguistas, o que mostra que essa figura está ganhando também seu espaço, como uma voz científica, e não apenas opinativa, sobre a linguagem.

Em resumo, é inegável que a linguística realizou um importante deslocamento ao mostrar que é possível olhar para língua por outros ângulos que não o da correção, e incentivar a descrição, reconhecimento e valoração das variedades de português faladas no Brasil. É inegável também que muitas dessas ideias, de forma mais ou menos satisfatória, encontraram seu caminho para dentro das salas de aulas e até na concepção corrente de língua – haja vista que atualmente não é estranho falarmos em normas linguísticas, adequação e uso. A Linguística, contudo, ainda tem muito a oferecer quando se trata do ensino de língua.

### 3. A diversidade do pensamento linguístico e sua importância

Ao mesmo tempo que ia difundindo suas ideias na escola e na sociedade, a linguística feita nas universidades brasileiras foi mudando. Até certo ponto, as mudanças resultavam do fato de que os linguistas brasileiros, tanto os que desenvolviam um tipo de investigação mais abstrata e teórica, como os que se dedicavam à descrição do português, foram-se interessando por objetos de estudo cada vez mais complexos. De fato, eles passaram, por assim dizer, do fonema para o morfema, deste para a sentença e da sentença para o texto, e acabaram deparando com problemas que exigiam um enfoque interdisciplinar, como as relações entre língua e sociedade, exploradas por algumas ramificações da *Sociolingüística*, os valores ideológicos veiculados pelos textos que circulam numa sociedade complexa<sup>6</sup>, estudados pela *Análise do Discurso*, o desenrolar das etapas iniciais da aquisição e os distúrbios da linguagem, estudados por diferentes ramos da *Psicolingüística*, o papel da língua em sociedades indígenas, estudados pela *Etnolingüística* e pela *Lingüística Indígena*, apenas para citarmos alguns exemplos.

Além de eleger níveis de estudo cada vez mais complexos, e interessar-se por objetos diversificados, a linguística passou também por profundas mudanças de orientação teórica. Os primeiros linguistas brasileiros trabalhavam, como vimos, no horizonte criado pelo estruturalismo, e suas referências eram, entre outros autores, o linguista suíço Ferdinand de Saussure, que, no início do século XX, lançou a noção de língua como sistema, ou o linguista russo-americano Roman Jakobson, que deixou importantes trabalhos de inspiração estruturalista em áreas que vão da fonologia à gramática, da aquisição da linguagem ao estudo da afasia.

Num segundo momento – que poderíamos dizer que vai até os dias de hoje –, a linguística brasileira assimilou os ensinamentos da gramática gerativa de Noam Chomsky. As diferenças entre a linguística

<sup>6</sup> De fato, a Sociolingüística trouxe importantes reflexões sobre o ensino de língua, principalmente ao constatar as diferentes variedades linguísticas que chegavam às escolas junto com os alunos e defender seu valor. São diversos exemplos de trabalhos que poderíamos citar, mas vale a pena lembrar, entre vários outros, de “Nós cheguem na escola, e agora? Sociolingüística & educação”, de Stella Maris Bortoni-Ricardo.

chomskiana e a linguística estrutural são grandes. Em primeiro lugar, a língua passa a ser concebida como um objeto matemático; em seguida, ao formular seu conceito de linguagem, Chomsky promove um deslocamento da esfera do social para a esfera do psicológico e do biológico. Para Chomsky, as línguas são muito parecidas entre si, e são como são porque mobilizam uma capacidade inata que é a mesma para todos os indivíduos da espécie humana, e isso tem importantes reflexos para a aquisição da língua. Ao passo que os estruturalistas evitavam essa questão, ou acabavam por embarcar em algum tipo de behaviorismo (sugerindo que a língua é aprendida por um processo de imitação, no qual é essencial a exposição a uma grande quantidade de dados), para o gerativista a aquisição da linguagem consiste essencialmente num processo de “fixação de parâmetros”. Mal comparando, podemos explicar essa noção dizendo que a criança que aprende sua língua materna age como alguém que configura um aparelho eletrônico dotado de alguma sofisticação tecnológica, por exemplo, um celular de última geração, fazendo suas escolhas pessoais para as diferentes funções previstas no próprio aparelho; nessa comparação, o telefone celular, tal como sai da fábrica é a nossa mente, e as várias escolhas que podemos fazer para adaptá-lo a nossas preferências pessoais são os parâmetros. A diferença é que na aquisição da linguagem não podemos escolher a nosso bel-prazer: precisamos escolher a língua que já é usada por nossa comunidade.

Segundo uma postulação de Chomsky, conhecida como “doutrina da pobreza do estímulo”, as crianças encontram a “língua certa” a partir de estímulos muito precários; uma outra doutrina inspirada em Chomsky e conhecida como “hipótese do bioprograma” afirma que esse aprendizado tem prazo para acontecer na vida das pessoas e, mais precisamente, que se dá na primeira infância. Juntas, essas duas hipóteses parecem explicar alguma coisa que todos sabemos por experiência: numa idade bastante precoce, as crianças já dominam com grande maestria sua língua (talvez não todo o léxico da língua, talvez não algumas construções sintáticas de uso literário ou arcaizante), e aprendem qualquer língua estrangeira com uma facilidade que não será mais a mesma no adulto, não importa qual seja o método de ensino usado.

Essas ideias expõem um sentimento que é muito vivo para o professor de língua: que sua tarefa é diferente da dos mestres de outras disciplinas, porque estes últimos respondem por uma verdadeira iniciação da criança num novo campo, ao passo que as crianças já são falantes de sua língua quando chegam à escola. Por esse caminho, em suma, a linguística chomskiana levanta um problema nada fácil – o da especificidade do papel do professor de línguas. No limite, chega-se a pensar que a língua não é ensinada, podendo no máximo ser adquirida, a partir de uma exposição correta a dados significativos, feita no momento certo da vida do educando<sup>7</sup>.

O próximo momento a considerar – e de novo convém lembrar que esse momento coexiste com outros – é o do funcionalismo. A denominação “funcionalismo” já foi usada para indicar algumas orientações estruturalistas que marcaram época (por exemplo, a do francês André Martinet que teve seguidores no Brasil) ou as doutrinas da Escola Linguística de Praga, seguidas entre nós por Mattoso Câmara Jr.; por isso torna-se necessário alertar que a usaremos aqui num sentido diferente, referindo-

<sup>7</sup> É interessante notar que, dentro de uma perspectiva próxima ao gerativismo, o linguista Carlos Franchi tem trabalhos que muito se aproximam do que defende Honda e colaboradores – um tratamento científico, por meio da formulação e testagem de hipóteses relativas ao funcionamento da língua natural. Algumas dessas ideias estão reunidas no volume “Mas o que é mesmo ‘gramática’?”.

nos a uma série de orientações recentes que incluem desde os trabalhos do holandês Simon Dik até os dos americanos Talmy Givón e Ronald Langacker. O que permite incluir todos esses autores nessa concepção ampla de “funcionalismo”?

Antes de mais nada, o fato de que desenvolveram sua obra à margem do gerativismo chomskiano, e às vezes em franca oposição a ele. Trata-se, com efeito, de autores que, de maneira mais ou menos direta, acusam a gramática gerativa de ter criado o hábito de considerar um número relativamente limitado de fenômenos sintáticos sobre os quais se procura dizer muito, deixando de lado áreas de investigação igualmente importantes – como a significação e competência para interagir verbalmente com nossos semelhantes, sobre as quais se tende a não dizer nada. Assim, um dos propósitos do funcionalista é fazer uma descrição abrangente da língua, que não exclua, por princípio, nenhum dos aspectos da atividade verbal.

Outro objetivo do funcionalista é explicar as características formais da língua através das funções que ela exerce. Tal concepção de linguagem remonta à assim chamada “Escola Linguística de Praga”, particularmente a seus representantes anteriores à segunda guerra mundial, mas foi retomada na segunda metade do século XX pelo linguista inglês M.A.K. Halliday, e o levou a perceber que qualquer sentença cumpre simultaneamente três funções: (i) *ideacional*, (ii) *interpessoal* e (iii) *textual*, que consistem, respectivamente, em (i) fornecer representações do mundo, (ii) instaurar diferentes formas de interlocução, como perguntar, afirmar, ordenar, assumir graus diferentes de comprometimento em relação àquilo que se diz, e (iii) monitorar o fluxo de informação nova num contexto dado.

Para o funcionalismo, um outro conceito fundamental é o de *escolha*. Segundo essa escola de pensamento, o falante constrói seus enunciados escolhendo simultaneamente em vários conjuntos de alternativas proporcionados pelo sistema linguístico (ao produzir qualquer frase, escolhemos simultaneamente as palavras, as construções gramaticais, os contornos entonacionais, etc.); e assim entender o sentido de uma sentença equivale então a entender por que certas alternativas foram escolhidas e outras descartadas. Pelo valor que dá à escolha, o funcionalismo coloca em primeiro plano o papel do falante e as características da mensagem que ele produz, e cria uma abertura importante para o estudo do texto e do estilo. São várias as noções importantes do funcionalismo que encontraram seu espaço na sala de aula de português, e entre elas talvez a mais importante seja a ideia de “uso”.

É importante mencionarmos ainda uma outra linha de investigação que constitui hoje uma alternativa importante ao gerativismo é conhecida como teoria da gramaticalização. Num sentido mais estrito, a teoria da gramaticalização estuda a criação de construções gramaticais a partir de palavras e expressões que, originalmente, se aplicavam a objetos ou situações do mundo, e funcionavam como itens “lexicais”. Um bom exemplo é o verbo *estar*, que remonta ao verbo latino *stare*, este, um item tipicamente lexical, que descrevia a situação física de “estar de pé” ou “estar parado”. Hoje, no português brasileiro, o verbo *estar* é usado principalmente para formar frases como *estou cansado*, *estou procurando a chave*, nas quais é um mero verbo de ligação ou um auxiliar na formação de um tempo composto, além de ter perdido, na fala corrente, sua primeira sílaba – na opinião dos teóricos

da gramaticalização, a perda de material fonológico constitui mais um indício de gramaticalização. Nem tudo na língua são palavras em via de gramaticalização, mas essa teoria conseguiu chamar a atenção para o fato de que, numa língua, há sempre palavras que estão numa espécie de “terra de ninguém” entre duas classes. Vale aqui, a imagem do filósofo Otto Neurath, de um navio que vai sendo reconstruído à medida que navega: a língua nunca se encontra acabada, e está sempre mudando. Vista por esse ângulo a língua aparece como um sistema instável, sujeito a constantes reajustamentos e reestruturações. Não faz sentido exigir de um tal sistema uma regularidade absoluta; e levar isso em conta pode fazer diferença quando se procura analisar suas formas sem forçar as classificações.

A teoria da gramaticalização e os conceitos da Sociolinguística e da Linguística Histórica, nos dão uma imagem científica mais segura e uma descrição mais exata da mudança linguística, servindo como fortes pilares na luta contra concepções simplificadas da realidade linguística em constante movimento. É mais um conjunto de ferramentas contra os velhos e persistentes mitos por trás do preconceito linguístico e da ideia de uma língua ideal.

#### **4. Linguística teórica e ensino de línguas**

A linguística é uma ciência teórica e descritiva, e sua função primária não é produzir orientações metodológicas destinadas ao ensino. Mas para muitos professores do ensino fundamental e médio, compreender a fundo o que é a língua é um problema importante, e as ideias que os linguistas foram elaborando em perspectiva teórica acabaram por ter repercussões profundas sobre todas as práticas pedagógicas cujo objeto de trabalho é a linguagem. No que diz respeito ao ensino de língua materna, essa repercussão se deu muitas vezes de maneira direta, pela assimilação em contexto pedagógico de conceitos e ideias elaborados pela linguística teórica. Outras vezes, a reflexão sobre linguagem e pedagogia se fez através de uma nova disciplina, a *Linguística Aplicada*, que, tendo nascido como aplicação em contexto pedagógico dos conceitos da linguística teórica, ganhou maturidade, elaborou seus próprios problemas e conceitos, e hoje trata de várias áreas da atividade humana em que a linguagem tem um papel essencial de modo multidisciplinar, consistindo em uma área de estudos autônoma. A contribuição que a linguística aplicada deu ao ensino nos últimos anos é um tema rico e amplo, cujo tratamento foge aos objetivos e ao escopo do presente texto. Voltemos pois às contribuições da teoria e da descrição da língua.

Já mencionamos as críticas e as perplexidades que as ideias linguísticas suscitaram no ensino da gramática, uma prática que, até os anos 1960, era um dos componentes nobres do ensino fundamental e médio. As ideias que mencionamos têm a ver, principalmente, com a imagem de língua, preconceito linguístico, conceitos de norma e de gramática. Outras práticas que passaram por reformulações conceituais profundas, a partir de conceitos elaborados em linguística, e que muitas vezes foram repensadas do ponto de vista prático também pela linguística aplicada, foram a *produção de textos*, a *leitura* e a *alfabetização*.

(i) “produção de textos” é uma denominação que se aplica ao exercício tradicional da redação escolar, mas que também abrange além dele vários outros gêneros textuais em que o educando e o educador podem trabalhar juntos; uma das ideias implícitas no uso dessa denominação é precisamente que há muito mais a fazer, em matéria de textos, do que o velho exercício da redação escolar. Nessa área, os avanços da linguística textual, trazendo à baila um conjunto denso de questões ligadas aos conceitos de coerência, coesão, interação e gênero textual, deram evidência a um fato óbvio, que os rituais escolares haviam por assim dizer tornado invisível: na sala de aula, produzir um texto (seja ele uma dissertação, uma narração, uma descrição, ou mais simplesmente um bilhete ou um recado) é muito diferente de trabalhar sentenças: o texto é uma unidade linguística com estrutura e funcionamento próprios, e geralmente as pessoas sabem construir textos bastante eficazes mesmo quando não utilizam a língua padrão (pense-se na riqueza com que as pessoas mais humildes conseguem contar os episódios que marcaram sua vida).

Esta constatação tem consequências sérias para a maneira como se “avalia a redação”, porque leva a considerar inadequado o método de avaliação mais usado, que consiste em “corrigir” ou “avaliar” o texto produzido pelo aluno e dar nota a ele pela quantidade de “erros” de gramática e de ortografia, ao mesmo tempo em que são desconsideradas as características propriamente textuais: coesão, coerência, estratégias argumentativas, etc.

No dia-a-dia, as pessoas produzem textos (geralmente falados) fortemente inseridos numa dada situação, dotados de objetivos concretos e muito adequados quanto às estratégias empregadas. Na escola, por sua vez, é difícil conseguir uma “inserção no real” tão autêntica quanto a dos textos do dia-a-dia, mas a atividade de produção de textos não precisa chegar ao outro extremo, o do absoluto artificialismo de certos temas de redação infelizes, em geral lembrados pelo professor, pelos quais muitos de nós já passamos, como “minhas férias” ou “uma lágrima”. Uma das descobertas feitas pelos linguistas mais atentos à linguagem como interação é que todo texto real é sempre uma forma de interlocução ou resposta: falamos, no mais das vezes, reagindo a outra fala. Essa descoberta leva a valorizar uma prática a que os bons professores sempre recorreram espontaneamente na produção de textos: preparar a redação por meio de “pesquisas” e discussões prévias sobre o tema a ser trabalhado. Esse modelo é, de certo modo, retomado em exames que demandam que o candidato redija depois de completar a leitura de uma coletânea de textos.

(ii) não poderíamos deixar de incluir no rol das questões que a linguística obrigou a repensar nos últimos 50 anos a questão da alfabetização, e as razões são óbvias, pois o analfabetismo era e continua sendo um dos grandes problemas nacionais, no Brasil: segundo dados do IBGE, em 2014, cerca de 8,3% da população brasileira era analfabeta, algo em torno de 16 milhões de pessoas. No que diz respeito a ideias linguísticas que afetaram a *alfabetização*, há pelo menos três grandes momentos a considerar ao longo do período:

(a) a estreia da linguística brasileira coincidiu com a elaboração das primeiras descrições fonológicas do português brasileiro. Tão logo a fonologia conseguiu impor a ideia de que a língua

falada funciona por meio de unidades opositivas, tornou-se evidente que muitas representações sugeridas pela grafia, como aquela segundo a qual o português tem cinco vogais, estão erradas; a grafia <e> representa mais de um som, assim como a grafia <o> (comparem-se *o peso* e *eu peso*, *o poço* e *eu posso*); também ficou claro que as letras <a>, <e>, <i>, <o> e <u> podem indicar tanto sons orais como sons nasais (como em *cato* e *canto*, *cedo* e *sendo*, *pito* e *pinto* etc.). Diante dessas constatações, que são absolutamente elementares em fonologia do português, foi possível perceber que há boas razões linguísticas para alguns erros que ocorrem na escrita dos alunos (como o uso da grafia <sauto> para o substantivo *salto*); que as cartilhas que ensinavam a ver o mesmo “a” em *pata* e *anta* precisaram ser colocadas sob suspeita; e, de maneira mais geral, ficou claro que entre as letras da escrita e os fonemas da língua não há uma correspondência um-a-um. Na verdade, em português, a correspondência entre as letras e os sons é bastante complexa (não tanto quanto em inglês ou francês, mas certamente muito mais do que em espanhol e italiano) e isso cria para o alfabetizador muitas dificuldades previsíveis. Não causa estranheza que muitos linguistas preocupados com o problema tenham trabalhado no sentido de mapear essas dificuldades, e por vezes propor soluções<sup>8</sup>;

(b) Durante muito tempo, uma das grandes preocupações dos alfabetizadores foi com a “prontidão”, isto é, eles se preocupavam com a maneira mais eficaz de desenvolver nos alunos das primeiras séries as capacidades motoras necessárias para desenhar corretamente as letras da escrita cursiva. Era o tempo em que a alfabetização propriamente dita começava pelo desenho da letra  $\alpha$ , embalado por uma cantilena que falava em “bolinha” e “perninha”. Na década de 1980, os escritos de duas pesquisadoras de orientação construtivista (influenciadas pelos trabalhos do psicólogo suíço Jean Piaget), Emília Ferreiro e Anna Teberowsky, mostraram que o grande salto da alfabetização se dá não quando a criança alcança o estágio da prontidão, mas quando descobre que as letras estão em correspondência com sons. Para a criança, a formulação dessa hipótese (que não tem nada a ver com motricidade, pois é de natureza cognitiva), tem o sentido de uma autêntica revelação, e é o grande momento inaugural que abre o caminho para o aprendizado da escrita. Normalmente, para chegar a essa hipótese, a criança tem que descartar outras hipóteses erradas, mas cognitivamente significativas, como, por exemplo, a hipótese de que há uma correspondência entre o tamanho do objeto e o tamanho da palavra (por essa hipótese, a palavra *cachorro* deveria ser menor que a palavra *boi*), ou a hipótese de que a escrita é silábica (pela qual cada segmento da escrita representaria uma sílaba, como acontece, por exemplo, em coreano). Se o salto qualitativo necessário para a alfabetização é a descoberta do princípio alfabético, é óbvio que a preparação da classe para a alfabetização não pode mais centrar-se no treinamento da prontidão e da motricidade, mas na relação som/letra. No entanto, é evidente que nem tudo, na alfabetização, se explica por essa relação e quem quiser saber mais, poderá tirar proveito das publicações do CEALE o Centro de Alfabetização e Leitura da Universidade Federal de Minas Gerais, fundado por Magda Soares, uma educadora que, desde os anos 1960, soube avaliar e acolher as contribuições que a linguística trazia para o ensino<sup>9</sup>;

(c) A partir dos anos 1990, aliás, tem sido cada vez mais frequente lançar mão, ao lado do velho conceito de alfabetização, de um novo conceito cujo conteúdo social e antropológico é mais rico: o de

8 Entre eles, não podemos deixar de citar Leonor Scliar-Cabral, Bernadete Abaurre e Thaís Cristóforo-Silva.

9 Entre as diversas importantes publicações do CEALE, é digno de nota o “Glossário CEALE\*: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores”. Mais informações em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/>

letramento. A palavra *letramento*, que hoje é de circulação corrente, refere-se não à mera capacidade de representar os sons na escrita, mas sim às formas de inserção na sociedade a que o indivíduo se habilita pelo fato de utilizar de maneira competente a escrita. Distinguir entre alfabetização e letramento nos ajuda a entender que a inserção do indivíduo numa sociedade letrada como a nossa está longe de completar-se quando o indivíduo aprendeu a escrever seu nome ou a anotar uma mensagem simples (essas são duas definições de indivíduo alfabetizado, historicamente importantes); para além desse aprendizado, há outros aprendizados próprios de uma sociedade letrada que são indispensáveis para uma inserção plena.

(iii) Junto com a alfabetização, o ensino da leitura é um dos grandes desafios da escola brasileira, e um dos grandes problemas de política educacional com que se defrontam nossos educadores. Para avaliar as dimensões do problema, basta lembrar que, na última avaliação do PISA, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos gerido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), de 2015, os alunos brasileiros ficaram em 59º lugar nas provas de leitura, num total de 72 países participantes. Entre os motivos desse fracasso estão, certamente, alguns velhos problemas que afetam nosso ensino como um todo, como a evasão escolar, a má remuneração dos professores e a falta de bibliotecas públicas, mas também estão fatores mais específicos, e um deles é a enorme desinformação que ainda existe entre nossos professores a respeito da leitura enquanto competência dos falantes.

Paradoxalmente, essa desinformação persiste numa época em que, em nível mundial, as grandes mudanças ocorridas nos meios de comunicação de massa, e a necessidade de uma perspectiva histórica para compreender as novas mídias fizeram surgir um interesse muito vivo pela história da leitura, por suas relações com diferentes contextos sociais e por sua natureza enquanto processo cognitivo. A linguística tem marcado presença nessa reflexão, e lançou desde a década de 1980 várias hipóteses instigantes sobre os processos cognitivos envolvidos na adequada compreensão de um texto. Um dos aspectos mais importantes trazidos à tona pela reflexão linguística foi desfazer o equívoco de que a leitura seria um processo passivo: ao contrário do que muitos pensam, quem lê um texto (como quem ouve uma melodia, ou analisa as formas de um objeto) toma em relação ao ele uma série de iniciativas.

O leitor competente não se contenta em ler e processar, uma após a outra, as sentenças que formam o texto; ele vai a essas sentenças munido de hipóteses que poderão ser confirmadas ou desmentidas pelo desenrolar do texto, seus objetivos, sua época, etc. O leitor não se limita a extrair informações das linhas que lê, mas sim procura integrar as informações colhidas no nível da sentença em hipóteses que dizem respeito ao texto como um todo, esforçando-se por identificar as intenções de quem o escreveu e refaz, por assim dizer, todo o trabalho de composição do texto. Assim, o texto como um todo torna-se o grande critério para explicar cada uma de suas partes, e as partes são o grande critério em que se fundamenta a decisão de manter ou descartar as hipóteses feitas para entender o texto como um todo, num ir-e-vir constante entre a macroestrutura e as microestruturas textuais<sup>10</sup>. Pelo que acabamos de dizer, esse processo é extremamente ativo, porque exige um leitor disposto a “montar” aquilo que lê, ajustando as hipóteses que são feitas em vários níveis (palavra, sentença, período, texto); é também

10 Podemos mencionar aqui os vários trabalhos de Ingedore Koch sobre linguística textual, e todas as variadas e inúmeras reflexões que surgiram desses trabalhos, revelando cada vez mais a “trama linguístico-cognitiva” por trás de um texto.

interativo, e cooperativo, porque se trata, a partir do escrito, de recuperar os caminhos do autor, suas opções e suas motivações.

Em nossa retomada de ideias, não podemos deixar de fora as relações entre linguística e ensino de língua materna, tema da seção abaixo.

## 5. Linguística e ensino da língua materna

A alfabetização, a produção de textos e a leitura são, em suma, atividades básicas do ensino de língua materna, que a linguística ajudou a repensar e reformular, nos últimos anos, confirmando que a parceria linguística-ensino é benéfica. Essa parceria foi construída pacientemente, e passou, por parte dos linguistas, por diferentes formas de colaboração: o linguista que se interessava pelo ensino do português, na década de 1970, preocupava-se, no máximo, em apresentar em linguagem acessível aos professores de língua materna os conceitos científicos que ele considerava pedagogicamente relevantes: é esse, em linhas gerais, o sentido da série, pioneira no país, “*Subsídios para a aplicação dos guias curriculares*” da Secretaria da Educação de São Paulo, de 1978 (Castilho (org.), 1978). De outro tipo são os trabalhos que começam a aparecer nos anos 1980, geralmente voltados para mostrar a necessidade de levar para a sala de aula os mesmos métodos de descoberta usados em linguística, de fazer do texto o centro do ensino, ou de reformular as práticas vigentes à luz das descobertas da ciência da linguagem (este é o sentido geral de *O Texto na Sala de Aula*, editado em 1984 por João Wanderley Geraldi e ainda hoje uma referência importante). Num momento particularmente fecundo da parceria linguística/ensino, que podemos situar no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990, aparecem obras que delineavam concepções de ensino lastreadas em concepções da linguagem de cunho interacionista e cognitivista.

Vistas as coisas por um outro ângulo, houve também um grande envolvimento prático no dia-a-dia do ensino: não só foi constante a participação de linguistas em cursos de treinamento e estágios de educadores em serviço mas, a partir dos anos ‘80, alguns dos principais linguistas do país estiveram à frente de grandes projetos pedagógicos; outros escreveram livros didáticos diferenciados; outros ainda participaram da elaboração de novos formatos para os vestibulares de algumas grandes escolas e para a formação de seus corretores, e assim contribuíram para criar referências e mão de obra qualificada para alguns processos de avaliação de grande visibilidade, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Tudo isso criou condições para que a linguística tivesse direito a voz, no processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, um documento que tem hoje a função de orientar o ensino de língua materna, a nível nacional, e que constituirá, por muito tempo, uma referência importante.

A experiência passada mostra, em suma, que pensar o ensino da língua materna a partir da linguística tem sido enriquecedor, e isso recomenda que quaisquer novas propostas nesse sentido sejam encaradas com simpatia, compreendidas a fundo e aplicadas. Mas é preciso não esquecer que a linguística vive um momento de grande verticalização, caracterizado pela uma especialização cada vez maior

em áreas e subáreas, e por uma busca ansiosa de inserção nos avanços da pesquisa de ponta dos países mais avançados, que leva a valorizar problemas pontuais. Nesse contexto, indubitavelmente mais favorável à pesquisa pura, o compromisso com a realidade escolar do país e com os avanços acumulados ao longo das últimas décadas, frequentemente se esgarça. Se novas pedagogias podem e devem ser implementadas, é importante que isso não se faça em detrimento dos ganhos que foram sendo acumulados nas últimas décadas, e que este escrito procurou descrever.

Não esqueçamos que, se para a parte mais aberta da população e para a maioria dos professores de português, a linguística já não precisa justificar sua presença, há uma parte considerável dessa mesma população em que a linguística continua enfrentando resistências, porque a mídia – sobretudo os jornais e a televisão – encamparam a velha bandeira da correção, da uniformidade e da primazia do escrito e, com seus manuais de redação, suas colunas de consulta gramatical e seus programas em que a ideia de língua é vinculada à ideia de pátria, continuam agitando um fantasma que tem sido extremamente eficaz para fazer da língua um motivo de exclusão social.

Os estudos sobre a formação do português do Brasil mostram que nossa língua sempre esteve cindida entre uma norma lusitanizante e uma norma tipicamente brasileira, e que dessa duplicidade do passado deriva o enorme hiato que hoje separa o português escrito das pessoas letradas e o português efetivamente usado pelo povo<sup>11</sup>. A linguística tem trabalhado no sentido de valorizar os usos reais e de tomar a língua falada pelos educandos como ponto de partida para o aprendizado da língua escrita culta; a mídia tem trabalhado, no mais das vezes, no sentido de estigmatizar as formas populares, aprofundando o hiato já existente<sup>12</sup>. No fogo cruzado entre as duas posições, está o professor de português, que, honestamente interessado em proporcionar o melhor a seus alunos, por vezes se vê tendo que escolher entre uma ou outra linha de conduta.

## Conclusão

Neste texto, procuramos fazer um pequeno histórico de como certas ideias linguísticas foram sendo usadas em contextos de ensino de português como língua materna. De fato, muita coisa mudou desde a década de 1960, a nosso ver, para melhor, com relação à imagem da língua portuguesa falada no Brasil, sua descrição, e estratégias pedagógicas, em boa medida por conta de avanços nos estudos linguísticos.

A proposta de Honda e colaboradores sobre o “letramento linguístico” pode encontrar no Brasil um terreno bastante fértil, dado que a história mostra a gradual assimilação de conceitos que abalam antigas concepções (em geral, equivocadas) sobre a língua natural e seu funcionamento, concepções que infelizmente, via de regra, levam a atitudes preconceituosas. Um entendimento melhor sobre a língua natural, a partir de um ponto de vista científico, é certamente um antídoto contra essas velhas ideias.

11 Para uma versão mais recente dessa triste situação, o leitor pode consultar a importante obra do linguista Dante Lucchesi, “Língua e Sociedade Partidas – a polarização sociolinguística do Brasil”.

12 No trabalho “Doa-se Lindos Filhotes de Poodle: Variação Linguística, Mídia e Preconceito”, da linguista Maria Marta Pereira Scherre, o preconceito linguístico exercido pela mídia é mostrado de modo exemplar.

Ainda que a perspectiva de um “letramento linguístico”, nos moldes de Honda et al. (2010), esteja um pouco distante, ela certamente não é impensável no contexto brasileiro, e talvez seja, na verdade, mais um etapa no longo processo de encarar a língua natural e seu estudo de um ponto de vista científico já desde as primeiras séries da escola. O primeiro passo para podermos usar o estudo da língua como meio para o ensino científico é reconhecer que ela pode ser alvo de uma investigação científica – algo que está longe de ser óbvio. Dado que a língua natural encerra diversas facetas, é sempre bom lembrar que ela não só deve ser estudada como um objeto da ciência, mas é também um elemento histórico-social dos mais importantes, e marca a identidade e o pertencimento de seus indivíduos a uma dada comunidade e suas práticas. O letramento linguístico, nos moldes de Honda et al. (2010), pode usar o estudo da língua não apenas para despertar a curiosidade e ensinar o método científico, mas também para conectar os falantes com sua história e com as dinâmicas sociais que perpassam a língua que falamos.

## **Bibliografia**

- BECHARA, E. *O ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1985.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola e agora? Sociolinguística e Educação.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais. Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série.* Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- CASTILHO, A. T. de (Org.) *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau.* São Paulo/Campinas, Secretaria de Estado da Educação/UNICAMP, 8 vols., 1978 [republicado em São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, 1988, 3 vols.]
- CUNHA, C. Discurso programático. In: *Anais do primeiro congresso brasileiro de língua falada no teatro.* Rio de Janeiro: MEC, Biblioteca Nacional e Universidade da Bahia, 1958.
- FARACO, C. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós.* São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.
- FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.
- GERALDI, J. (orgs.). *O texto na sala de aula: leitura & produção.* Cascavel: Assoeste, 1984.
- HONDA, M., O’NEIL, W.; PIPPIN, D. On promoting linguistics literacy. In K. Denham & A. LOBECK, *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education* (pp. 175-188). Cambridge, England: Cambridge University Press, 2010.

LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

MATTOSO CÂMARA JR., J. Erros escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro. In: Uchôa, C. E. F.(Org). *Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr. Nova edição revista e ampliada*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.87-95. Edição original: 1957

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil: Mercado de Letras, 1996.

SCHEI, A. *A colocação pronominal do português brasileiro: a língua literária contemporânea*. 2 ed. São Paulo: Humanitas, 2003.

SCHEI, A. A colocação pronominal na literatura brasileira do século XIX. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 5, p. 57-84, 2002.

SCHERRE, M. M. P. *Doa-se Lindos Filhotes de Poodle: Variação Linguística, Mídia e Preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. ISBN 85-88456-37-0. 160p.

SILVA, R. V. M. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte, 2014.

Recebido em 30/03/2017

Aprovado em 15/04/2017