

Mara Aparecida Andrade da Rosa Siqueira

**O ENSINO DE GRAMÁTICA A PARTIR DA LÍNGUA EM USO:
POR UMA PRÁTICA VOLTADA AO DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DOS ALUNOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Letras na Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edair Maria
Görski.

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Siqueira, Mara Aparecida Andrade da Rosa
O ensino de gramática a partir da língua em uso : por
uma prática voltada ao desenvolvimento da competência
comunicativa dos alunos / Mara Aparecida Andrade da Rosa
Siqueira ; orientadora, Edair Maria Górski - Florianópolis,
SC, 2016.
213 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e
Expressão. Programa de Pós-Graduação em Letras.

Inclui referências

1. Letras. 2. Ensino de Língua Portuguesa. 3. Gramática
do uso. 4. Variação e mudança linguística. 5. Competência
comunicativa. I. Górski, Edair Maria. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Letras. III. Título.

Mara Aparecida Andrade da Rosa Siqueira

**O ENSINO DE GRAMÁTICA A PARTIR DA LÍNGUA EM USO:
POR UMA PRÁTICA VOLTADA AO DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DOS ALUNOS**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestra em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Florianópolis, 1º de dezembro de 2016.

Rosângela Hammes Rodrigues
Coordenadora do ProfLetras/UFSC

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Edair Maria Görski
Orientadora

Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira
Membro Interno/UFSC

Prof.^a Dr.^a Maria Izabel de Bortoli Hentz
Membro Externo
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Izete Lehmkuhl Coelho
Membro Externo
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Aos professores da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC vinculados ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS. Também aos funcionários dessa instituição, em especial a Marcelle, por sua atenção. À Fundação Catarinense de Educação Especial, nas pessoas da Presidenta Rosemeri Bartucheski; Pedro de Souza, Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão; e Andréia Panchiniak, Coordenadora do Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação, minha chefia imediata, por permitirem, dentro do que nos confere lei estadual, licença para me dedicar à escrita desta dissertação.

À professora Izete Lehmkuhl Coelho e ao professor Rodrigo Acosta Pereira pelas valiosas contribuições quando da qualificação do projeto. Igualmente, aos professores Maria Izabel de Bortoli Hentz; Izete Lehmkuhl Coelho, Rodrigo Acosta Pereira e Christiane Maria Nunes de Souza por me concederem a honra de tê-los como membros da banca examinadora.

Aos colegas de curso que, indiretamente, atuaram como coautores desta dissertação, mediante ricas trocas interacionais sobre nossas vivências e práticas.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Aos *meus pais*, Maria Lecy e Elson Rogério, pelo estímulo e pelos cuidados dedicados ao meu filho durante o mestrado. A *meu marido*, Murilo Siqueira, e *aos meus filhos*, Guilherme e Guidali, pela compreensão, solidariedade e torcida, no sentido de que eu vencesse tamanho desafio.

À *Amiga* Isabel Gomes que não me deixou, em nenhum momento, principalmente no início dessa trajetória, perder o ânimo frente a essa luta.

A *todos os meus alunos*, de ontem, de hoje e de amanhã, porque é deles que se originam minhas reflexões e autoavaliações sobre o ensino e o fazer docente.

E, finalmente, um *especialíssimo* agradecimento à *minha orientadora*. Nossa! Quanta competência, seriedade e dedicação aos estudos... Quanto aprendizado! Possa eu fazer retornar o que aprendi aos meus alunos e, contagiada pelo gosto que ela tem pelos estudos, pelo conhecimento, eu siga animada também a aprender sempre mais.

Obrigada, Professora *Edair Görski*, por dividir seus conhecimentos comigo, por ter sido paciente e entendido meu ritmo de trabalho e de aprendizagem; por ter respondido a cada um dos meus e-

mails, pelas indicações de leituras, por nossos encontros. À senhora, minha gratidão por ter-me auxiliado a encontrar viés tão prazeroso como é o fio condutor desta dissertação.

À
energia ou força cósmica
– *Universo* –
à qual se atribuem diversos nomes e
à qual recorro
todos os dias,
minha Gratidão
pelas coisas que
são,
estão e
serão:
Mistérios;
que não anulam
nossa ação
e nem nos limitam
à conformidade
ou à acomodação.
Ao contrário,
inquietam-nos!

Haverá muito o que mudar, antes que o ensino de Português possa ser o que deve – um processo no qual o professor e os alunos entre si se enriquecem reciprocamente compartilhando sua experiência vivida de língua [...]. Mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele.

(Rodolfo Ilari , 1985).

RESUMO

Nossa intenção com a presente dissertação é a de nos unirmos a muitos estudiosos que voltam suas preocupações para o ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa com o intuito de torná-lo mais produtivo, com ênfase em aspectos gramaticais da língua e com vistas ao aprimoramento da competência comunicativa dos alunos. Para tanto, ancoramo-nos teoricamente nas concepções de *língua(gem)*: como atividade sociointerativa – por meio da qual veiculamos informações, externamos sentimentos e agimos sobre o outro; de *gramática*: como conjunto de usos historicamente situados, portanto, heterogêneos e inerentemente contextualizados – que engloba tanto formas linguísticas regularizadas como formas de uso emergente e em processo de mudança rumo à regularização; e de *norma*: como regularidade de usos associada a diferentes grupos socioculturais – dentre as quais uma é escolhida como a norma culta da língua. Tais concepções teóricas são acionadas nos campos da Sociolinguística e do Funcionalismo, com destaque para as noções de variação e mudança e de gramaticalização, as quais envolvem diferentes relações entre formas e funções. Confrontamos essas concepções com o que preconizam os documentos oficiais (PCN e PCSC) para o ensino de Língua Portuguesa e, a partir disso, assumimos: i) uma concepção dialógica de ensino e aprendizagem, com aulas interativas em que o professor atua como mediador, criando condições para o desenvolvimento do espírito investigativo e da capacidade reflexiva dos alunos – considerando o eixo uso>reflexão>uso; e, ainda, ii) um encaminhamento de atividades que se distribuem gradativamente em atividades epilinguísticas e metalinguísticas – considerando o ensino de gramática a partir da língua em uso. Como fechamento, apresentamos uma proposta de atividades didáticas, pensada como oficina, cuja temática é *A língua portuguesa em movimento: um conjunto de variedades, uma realidade camaleônica...* Não se pretende que as atividades sugeridas tenham um caráter enrijecido, mas que possam ser redimensionadas e adequadas a diferentes situações de ensino e aprendizagem. As atividades são propostas a partir de leitura e discussão de um ou mais texto(s), sendo este, também, o ponto de chegada – quando o aluno exercita sua capacidade linguística, seja por meio do texto falado, seja por meio do texto escrito. As atividades contemplam fenômenos de variação e mudança linguística com foco no paradigma pronominal. Espera-se oferecer ao professor de Língua Portuguesa um material que possa auxiliá-lo em sua prática docente, enfatizando o

respeito à diversidade linguística e o desenvolvimento da capacidade analítica e reflexiva do aluno.

Palavras-chave: ensino de Língua Portuguesa; gramática do uso; variação e mudança linguística; competência comunicativa.

RESUMEN

Nuestra intención con esta disertación es unirse al grupo de muchos estudiosos que orientan sus preocupaciones a la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Portuguesa con fines de hacerla más productiva, con énfasis en los aspectos gramaticales de la lengua y con el objetivo de mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes. Por lo tanto, nos fijamos teóricamente en los conceptos lengua: como actividad sociointeractiva - a través de la cual veiculamos información, externamos sentimientos y actuamos sobre el otro; de gramática: como un conjunto de usos ubicados históricamente, heterogéneos e inherentemente contextualizados - que abarca tanto las formas lingüísticas regularizadas como formas de uso emergente y en proceso de cambio hacia la regularización; y de norma: como regularidad de usos relacionados con los diferentes grupos socio-culturales - entre las cuales una es elegida como la norma culta de la lengua. Dichos conceptos teóricos se desencadenan en el ámbito de la Sociolingüística y el Funcionalismo, con destaque para las nociones de variación y cambio y gramaticalización, que involucran diferentes relaciones entre forma y función. Les confrontamos estas concepciones con lo que preconizan los documentos oficiales (PCN e PCSC) para la enseñanza de la lengua portuguesa y, a partir de eso, asumimos: i) una concepción dialógica de enseñanza y de aprendizaje, con clases interactivas donde el profesor actúa como mediador, oportunizándose la creación de condiciones para el desarrollo del espíritu científico y la capacidad de reflexión de los estudiantes – teniendo en cuenta el eje uso>reflexión>uso; y todavía, ii) el envío de actividades que se distribuyen de forma gradual en actividades epilingüísticas y metalingüísticas – teniendo en cuenta la enseñanza de la gramática a partir del uso de la lengua. Para concluir, presentamos una propuesta de actividades didácticas, diseñadas como un taller, cuyo la temática es *La lengua portuguesa en marcha: un conjunto de variedades, una realidad camaleónica ...* No se pretende que las actividades propuestas tengan un carácter rígido, pero que se puedan redimensionar y adaptarse a diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje. Las actividades son propuestas a partir de lectura y discusión de uno o más texto(s), siendo este, también, el punto de llegada – cuando el estudiante ejerce su capacidad lingüística, sea a través del texto hablado o del escrito. Las actividades incluyen fenómenos de variación y cambio lingüístico orientado para el paradigma pronominal. Se espera proporcionar al profesor de portugués un material que le pueda ayudarle en su práctica docente, enfatizándose

el respeto a la diversidad lingüística y el desarrollo de la capacidad analítica y reflexiva del estudiante.

Palabras clave: enseñanza de lengua portuguesa; gramática del uso; variación y cambio lingüístico; la competencia comunicativa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>você</i> (expresso)	209
Figura 2 – <i>você</i> (expresso e apagado)	210
Figura 3 – <i>você/te</i>	210
Figura 4 – <i>sua/te</i>	211
Figura 5 – <i>tu/tu</i> (apagado)	211
Figura 6 – <i>nós</i> (referência genérica); <i>você/se</i>	211
Figura 7 – <i>a gente</i> (referência genérica); <i>você</i> (apagado)	212
Figura 8 – <i>nós</i> (expresso e apagado – referência específica)	212
Figura 9 – <i>a gente</i> (referência genérica).....	213
Figura 10 – <i>a gente/nós</i> (referência genérica)/ <i>nossos; te</i>	213
Figura 11 – <i>eu/me; las</i>	222
Figura 12 – <i>eu</i> (expresso e apagado); <i>lo</i>	222
Figura 13 – <i>sua</i> (P3); <i>o; nós</i>	223
Figura 14 – <i>senhor(a); eu</i> (apagado)/ <i>me; a gente</i> (referência específica)/ <i>nosso; ele</i> (sujeito e complemento verbal)	223
Figura 15 – <i>Dona/(senhora); você; vocês</i>	224
Figura 16 – <i>me/de mim; você/pra você; seu</i> (+ adjetivo)	224
Figura 17 – <i>sua</i> (P2); <i>eu/me</i>	225
Figura 18 - multifuncionalidade: <i>aí</i>	269
Figura 19 – multifuncionalidade: <i>aí</i>	269

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Frequência de preenchimento pronominal	70
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição dos paradigmas pronominais tradicional e em uso efetivo no PB.....	106
Quadro 2 – Descrição dos paradigmas flexionais verbais tradicional e em uso efetivo no PB	107
Quadro 3 – Descrição dos paradigmas pronominais pessoal (caso reto e oblíquo) e possessivo em uso efetivo no PB	110
Quadro 4 – Pronomes pessoais (caso reto e oblíquo) e pronomes possessivos em uso no PB	230

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual de palatalização do /t/, em Florianópolis, segundo a faixa etária (PAGOTTO, 2001, p. 317)	69
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA	31
2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, LÍNGUA E GRAMÁTICA..	31
2.1.1 Linguagem e língua.....	33
2.1.2 Modelo de gramática tradicional versus modelos linguísticos de gramática	36
2.1.3 Delineando uma abordagem para o ensino de gramática a partir da língua em uso	46
2.2 A DINÂMICA DA LÍNGUA EM USO.....	51
2.2.1 Relação entre formas e significados/funções	51
2.2.2 Avaliação social da língua.....	86
2.2.3 Variação e mudança no paradigma pronominal: reflexos na gramática do PB	106
2.3 NORMA: UMA NOÇÃO PLURAL	112
2.3.1 Conceitos de norma.....	114
2.3.2 Considerações sobre norma(s) e ensino	126
2.4 FECHANDO O CAPÍTULO.....	129
3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN), A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA (PCSC) E O ENSINO DE GRAMÁTICA	133
3.1 LÍNGUA(GEM) E GRAMÁTICA: PLANO CONCEITUAL.....	137
3.1.1 Concepção de língua(gem) e de gramática.....	137
3.1.2 A dinâmica da língua em uso	145
3.1.3 Concepção de norma linguística.....	154
3.2 ENSINO DE GRAMÁTICA SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS	158
3.2.1 Uso → reflexão → uso.....	160
3.2.2 Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.....	164
3.2.3 A noção de “certo” e “errado” versus “adequado”.....	169
3.2.4 Orientações para o trabalho didático	171
3.3 FECHANDO O CAPÍTULO.....	176
4 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O TRATAMENTO DE FENÔMENOS GRAMATICAIS EM VARIAÇÃO/MUDANÇA	179
4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	181
4.2 ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA EM USO.....	188
4.3 FECHANDO O CAPÍTULO.....	232
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	237
REFERÊNCIAS	241

ANEXO A – CURIOSIDADES.....	253
ANEXO B – GÊNERO FÁBULA.....	255
ANEXO C – SOMOS TODOS CAMALEÕES	257
ANEXO D – A GÍRIA	261
ANEXO E – VELHA INFÂNCIA	265
ANEXO F – TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO	267
ANEXO G – MULTIFUNCIONALIDADE: aí.....	269

1 INTRODUÇÃO

A iniciativa por pesquisar o modo como aspectos gramaticais podem ser (e/ou têm sido) abordados nas aulas de Língua Portuguesa (LP) surgiu na disciplina *Gramática, Variação e Ensino*¹ oferecida no Mestrado Profissional – PROFLETRAS/UFSC. Por meio dela, tive² a oportunidade de apreciar, mais detidamente, o tratamento dado às abordagens gramaticais, considerando-se questões relacionadas à variação e mudança linguísticas e ao papel da gramática na construção de sentido de um texto, mediante reflexão sobre o funcionamento da língua.

Na graduação, também na UFSC, meu interesse já se voltava, com mais atenção e gosto, às disciplinas de cunho gramatical e, nessa fase, matriculei-me na disciplina de *Sintaxe Tradicional*, com o professor Emílio Pagotto; em *Sintaxe Funcional*, com a professora Edair Görski. Ainda, fui monitora de produção textual, sob orientação das professoras Lúcia Locatelli e Diva Zandomênego; também atuei como tutora no EaD/Letras/UFSC, na disciplina de Estudos Gramaticais, cuja orientadora era a professora Edair Görski; e revisora textual do EaD/CAD/UFSC³, funções que, exercidas concomitantemente à prática docente, exigiam de mim proximidade com aspectos pertinentes à gramática. Importante destacar as aulas de Latim, com o professor Mauri Furlan, que, de algum modo, também nos faz refletir sobre esse campo. Além disso, fiz alguns cursos de gramática da Língua Portuguesa (LP) fora da universidade.

A realização de um artigo como atividade final da disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, anteriormente mencionada, inspirou-me a prosseguir e a aprofundar a investigação, do que, somado a minhas inquietações de professora de LP, resultou a presente dissertação.⁴

Do ponto de vista de minha prática docente, tenho observado que a razão de os alunos, em sua maioria, demonstrarem certa resistência às

¹ Disciplina ministrada pela professora Edair Görski em 2015.2.

² Decidimos, como opção de escrita nesta dissertação, pelo uso variado de pessoas do discurso, alternando-o entre a primeira pessoa do singular e do plural e, até mesmo, com a indeterminação, a depender do grau de subjetividade envolvido.

³ Centro de Administração – Laboratório de produção de recursos didáticos para formação de gestores.

⁴ Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino.

aulas de LP parece ter sua causa no ensino de gramática. Eles se queixam e afirmam tratar-se de algo “muito difícil!”, porque “tem muitas regras para decorar”. Todavia, considerando-se o modo como tal conteúdo era abordado, o que se constatava, à medida que ano transcorria, era a alteração dessa impressão, com alguns afirmando, inclusive, que “é a aula mais legal”, o que, claro, deixava-me por demais satisfeita. Afinal, não é comum observar alunos aguardando, ansiosos, pela aula de LP! Tal situação só fez aumentar meu desejo de refletir, com respaldo teórico-metodológico sistematizado, e escrever sobre o ensino de gramática, sobre a urgência de se repensar o modo como tal ensino tem se efetivado em nossas escolas.

A partir de minha experiência – na prática e por meio de discussões e de leituras –, minha atenção tem se voltado para duas situações que me parecem complementares: (i) um ensino pautado rigorosamente sob a perspectiva da gramática tradicional (GT), porque tratando-se, exclusivamente, da GT exclui-se debates atuais⁵ sobre o ensino, que considera o funcionamento da língua em uso, os usos reais que dela fazemos; (ii) a discussão acerca do ensino de LP nas escolas, incluindo-se as academias, por anos e em vários âmbitos, tem refletido, em certa medida, os avanços teóricos no campo da Linguística, em suas diferentes áreas, repercutindo em alterações conceituais e metodológicas em materiais voltados para o ensino. Essa mudança naturalmente deve ter reflexos no ensino e na aprendizagem de LP, notadamente no que diz respeito a aspectos gramaticais, pois afeta, direta ou indiretamente, a prática docente.

No caso específico da gramática, em publicações mais recentes – Neves (2000), Azeredo (2008), Castilho (2010), Perini (2010), Bagno (2011), entre outros –, percebemos que os fenômenos gramaticais são abordados a partir de usos linguísticos efetivos, buscando, os autores, oferecer uma descrição da estrutura e do funcionamento da língua coerentemente ancorada em pressupostos teórico-conceituais (conjunto de princípios explanatórios e de conceitos) fornecidos por diferentes áreas da Linguística. Uma breve apresentação de cada uma dessas gramáticas é exposta a seguir. –

⁵ Barbosa (2014) chama a atenção para o fato de que a GT se propõe a descrever uma variedade modelar da língua – a padrão (hoje dita culta ou urbana de prestígio) –, que serve como modelo de variedade padrão de uma época. Conforme procuramos indicar adiante, nesta dissertação, os padrões se alteram em razão da dinamicidade da língua e isso deve ser considerado no ensino.

- ✓ A *Gramática de usos do português*, de Neves (2000), tem como objetivo “prover uma descrição do uso efetivo dos itens da língua, compondo uma gramática referencial do português” (p.14). Detém-se em *corpus* de língua escrita atual, considerando gêneros textuais diversificados, de registro mais monitorado.
- ✓ A *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, de Azeredo (2008), propõe-se, para além de uma descrição do uso linguístico, a uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem verbal, considerando-a como forma de organização do conhecimento, meio de codificação e forma de atuação interpessoal. Contempla a variedade padrão escrita do português em uso no Brasil, desde a segunda metade do século XIX.
- ✓ A *Nova gramática do português brasileiro*, de Castilho (2010), aborda a língua em seu dinamismo, abrangendo a história da língua, um debate sobre teorias linguísticas e concepção de língua, descrição do funcionamento dos níveis da fonologia, morfologia, morfossintaxe, semântica e pragmática. Trata-se de uma descrição do português brasileiro urbano falado, como fruto de cinquenta anos de pesquisa, conforme ressalta o autor, em que Castilho não só expõe, mas também problematiza os achados da ciência linguística atual.
- ✓ A *Gramática do português brasileiro*, de Perini (2010), parte do pressuposto de que “a gramática é uma disciplina científica, tal como a astronomia, a química, a história ou a geografia” (p.18), que oferece uma visão da estrutura e do funcionamento da língua. É voltada para a descrição do português brasileiro (PB) falado, com ênfase na sintaxe e na semântica da oração.
- ✓ A *Gramática pedagógica do português brasileiro*, de Bagno (2011), propõe-se como um livro “auxiliar para a tarefa de promoção da *reflexão sobre a língua e a linguagem* em sala de aula” (p. 26; grifo do autor). Baseia-se em usos linguísticos contemporâneos, considerando fenômenos de variação e mudança; prioriza as *variedades urbanas de prestígio*⁶ e gêneros textuais escritos mais monitorados,

⁶ O termo *normas urbanas de prestígio* tem sido usado como equivalente a *normas cultas* (cf. seção 2.3).

contrapondo-se fortemente ao ensino da “norma padrão” (cf. seção 2.3 desta dissertação).

Não apenas compêndios gramaticais orientados por pressupostos voltados à língua em seu funcionamento têm contribuído para o ensino de gramática. Notamos, mais recentemente, que vêm se avolumando publicações que se ocupam em (i) discutir essa questão, considerando a heterogeneidade linguística e o uso de recursos gramaticais a serviço do texto – para assegurar a coesão e a coerência, o fluxo informacional, a progressão temática, a linha argumentativa, a expressividade etc.; e (ii) oferecer sugestões metodológicas para o trabalho pedagógico com a gramática. No âmbito da Linguística Aplicada, há inúmeras publicações voltadas à *análise linguística* (AL)⁷, não só discutindo o conceito, mas também propondo formas de intervenção didático-pedagógica. Nessa linha, destacam-se os textos basilares de Geraldi (1984, 1997, 2010) e de Britto (1997), entre outros.

No que diz respeito ao enfoque teórico-conceitual e metodológico pretendido nesta dissertação – pressupostos sociolinguísticos e funcionalistas sobre a língua(gem) e a gramática, bem como orientações acerca de seu ensino –, podemos destacar as seguintes publicações, entre outras, que em alguma medida subsidiam nosso trabalho: *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*; e *Texto e gramática* – livros escritos por Neves (2003/2015) e 2006/2013), respectivamente); *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho; e *Gramática contextualizada*: limpando o pó das ideias simples – ambos de autoria de Antunes (2007 e 2014, respectivamente); *Funcionalismo e ensino de gramática*, livro organizado por Furtado da Cunha e Tavares (2007); *Variação linguística e ensino de gramática* – artigo de Görski e Coelho (2009); *Ensino de gramática: descrição e uso* – livro organizado por Vieira e Brandão (2011/2014); *Gramática e ensino* – coletânea organizada por Martins (2013); *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de Língua Portuguesa* – coletânea organizada por Martins e Tavares (2013); *Ensino de português e sociolinguística* –

⁷ Como este trabalho segue uma orientação teórica sociolinguística e funcionalista, para não criar conflito conceitual com a área de Linguística Aplicada, optamos por utilizar o termo *análise gramatical* ou *análise de aspectos gramaticais*, em vez de *análise linguística*, termo que tem forte carga conceitual nessa área. É claro que análise gramatical é um tipo de análise linguística, mas preferimos não entrar nessa discussão terminológica/conceitual. Portanto, não nos comprometemos com a noção de análise linguística da LA.

organizado por Martins; Vieira e Tavares (2014); *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino* – livro organizado por Zilles e Faraco (2015).

Apesar dos avanços nos estudos da linguagem e, ainda e principalmente, do que preconizam os documentos parametrizadores relativos ao ensino de gramática nas aulas de LP, é necessário que tenhamos clareza sobre a finalidade dessa matéria na/para a vida dos alunos, porque, segundo atestam, por exemplo, os PCN, quando

[...] 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 terminologia. (BRASIL, 1998, p. 28).

Quando, em sala de aula, deixamos de considerar, em nossos planejamentos, a língua que efetivamente usamos – professores e alunos – criamos um abismo entre o que pretendemos ensinar e aquilo que, de fato, realizamos via língua(gem) nas mais variadas demandas que com ela empreendemos e, dessa maneira, deixamos de promover a reflexão sobre o real funcionamento da língua. Isso, certamente, faz com que os alunos não vejam sentido no estudo de gramática, de uma gramática que é descontextualizada, longe do que, eles, falantes/ouvintes⁸ que são, vivenciam na/pela língua.

Esse conjunto de reflexões remete às razões que me motivaram para a realização desta dissertação, cujas origens partem da suposição de que resultados insatisfatórios no ensino de LP, no que concerne à gramática, podem ser atribuídos ao distanciamento entre os avanços teórico-metodológicos na área e o que se efetiva na prática em sala de aula. Essa nossa suposição encontra respaldo na afirmação de que

[in]felizmente, os avanços conseguidos pelos estudos linguísticos ainda não chegaram ao grande público, nem mesmo àquele público que teve acesso aos estudos de línguas na escola. Pelo contrário, o contato com esse estudo tem

⁸ Quando nos referirmos a *falante* e *ouvinte*, esses termos são extensivos a *escrevente* e *leitor*, respectivamente, pois o relevo é colocado nos participantes/interlocutores das diferentes situações comunicativas.

repercutido de forma pouco positiva nas pessoas, no que se refere às perspectivas com que se veem a linguagem, a língua, a gramática [...]. (ANTUNES, 2007, p. 15).

Assim, considerando os avanços no campo de reflexões sobre o funcionamento da língua(gem) nas últimas décadas; a questão do ensino e aprendizagem de LP, particularmente no que tange a aspectos gramaticais; a bagagem necessária ao professor de LP para desempenhar com mais segurança seu papel docente; e o fortalecimento do vínculo entre o espaço acadêmico e o espaço escolar, aproximando teoria e prática – entre outras razões –, formulamos os objetivos desta dissertação.

Temos como *objetivos gerais*:

- (i) Apresentar e discutir conceitos basilares que envolvem a língua em sua heterogeneidade, bem como implicações pedagógicas decorrentes disso.
- (ii) Contribuir com as discussões teórico-metodológicas acerca do ensino de gramática, oferecendo ao professor de Língua Portuguesa um material que possa auxiliá-lo em sua prática docente.

Quanto aos *objetivos específicos*, são os seguintes:

- (i) Delinear, a partir de concepções de língua(gem) e de gramática presentes em diferentes teorias linguísticas, uma abordagem para o ensino que considere a língua em funcionamento com base no uso.
- (ii) Apresentar pressupostos teórico-conceituais basilares, da Sociolinguística e do Funcionalismo, que convirjam para uma visão dinâmica da língua, colocando em relevo as diferentes relações que se estabelecem entre formas e significados/funções⁹ na língua em uso.
- (iii) Expor e discutir a noção de norma(s) linguística(s) e as implicações sociais envolvidas.

⁹ Neste trabalho, não estamos fazendo distinção entre *significação*, *significado* e *sentido*. As três palavras remetem à *função*. Por vezes, fazemos o registro combinado *significado/função*, tendo em vista que as teorias que ancoram a dissertação – a Sociolinguística e o Funcionalismo – utilizam, respectivamente, esses termos para estabelecer a contraparte conceptual da *forma*, que é estrutural. Caso seja necessário, a diferença entre os termos será assinalada no próprio texto.

- (iv) Examinar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), averiguando como tratam das questões que envolvem: concepção de língua(gem) e de gramática, variação e mudança linguística, normas linguísticas e ensino de gramática.
- (v) Propor encaminhamentos teórico-metodológicos para o tratamento de fenômenos gramaticais em variação/mudança.

Esses objetivos orientam a organização interna dos capítulos e (sub)seções deste trabalho: o capítulo 2 recobre, em suas três seções, respectivamente, os objetivos específicos (i), (ii) e (iii); o capítulo 3 contempla o objetivo (iv); e o capítulo 4 contempla o último objetivo. Os objetivos gerais atravessam toda a dissertação. Segue-se a isso, o capítulo de conclusão e as referências bibliográficas.

A seguir, apresentamos a ancoragem teórico-conceitual que embasa esta dissertação.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

O significado de uma palavra é o seu *uso* na língua. (Wittgenstein)

Neste capítulo, acionamos a base teórico-conceitual que consideramos relevante para sustentar a abordagem de língua(gem) e de gramática e de seu ensino que defendemos nesta dissertação. O capítulo se organiza em torno de três seções teóricas, além de uma quarta seção de fechamento: (i) Concepções de língua(gem) e de gramática); (ii) A dinâmica da língua em uso; e (iii) Norma: uma noção plural.

2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, LÍNGUA E GRAMÁTICA

Os termos *linguagem*, *língua* e *gramática* são, no mínimo, polissêmicos, pois remetem a significações distintas a depender da perspectiva teórica a partir da qual são definidos. Não é nossa intenção dar um tratamento exaustivo às diferentes acepções, e sim evidenciar que há uma pluralidade de significados associada a cada termo, apresentar algumas dessas acepções identificadas como mais recorrentes na literatura consultada para, então, nos determos àquela que vai orientar o presente estudo.

De início, cabe mencionar que nem sempre os autores fazem distinção entre os termos linguagem e língua, optando, muitas vezes, pela grafia língua(gem).¹⁰ Tentaremos estabelecer uma diferenciação entre os dois termos, porém utilizaremos a forma combinada quando julgarmos irrelevante a distinção ou quando os autores referidos assim o fizerem.

Outro ponto a se destacar é que existe uma correlação entre a noção de gramática e a concepção de língua(gem) considerada, de modo que ao tratarmos de uma estamos, mesmo que implicitamente, tratando também da outra – essa correlação será evidenciada adiante. Por essa razão, mesmo que o foco principal desta dissertação se volte para questões gramaticais, uma discussão prévia acerca da língua(gem) torna-se necessária.

¹⁰ Note-se que a palavra *language*, no inglês, remete tanto à linguagem como à língua.

Ainda do ponto de vista terminológico e conceitual, convém esclarecermos aqui a aceção em que as palavras *discurso* e *texto* serão empregadas nesta dissertação, já que serão evocadas a seguir. Entendemos como discurso

a construção e a troca intersubjetiva de sentido(s), incluindo as estratégias sociopragmaticamente orientadas de sua configuração, em uma dada situação intercomunicativa. Dito de outro modo, constitui qualquer instância autêntica de uso da linguagem em todas as suas manifestações, quer dizer, qualquer ato motivado de produção e compreensão de enunciados¹¹ em um contexto de interação verbal. (DUBOIS, 2003b apud FURTADO DA CUNHA et al., 2013. p. 19).

Texto é considerado como

uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (KOCH, 1997, p. 22).

Em termos gerais, pode-se dizer que discurso corresponde a atividades comunicativas em que experiências subjetivas do mundo são transformadas em significados socialmente compartilhados; nessas atividades, os interlocutores empregam “recursos da língua para combinar ou encadear palavras e frases em unidades de significado discursivamente relevantes: os textos” (AZEREDO, 2008, p. 69). Em suma, discurso é a língua posta em uso, materializada em textos.

A exemplo do que foi apontado em relação à eventual não distinção entre linguagem e língua, também podemos nos referir a

¹¹ *Enunciado* é entendido como manifestação concreta de uma ou mais frases, em situações de interlocução. *Frases* corresponde a uma unidade formal do sistema da língua, passível de um sem-número de realizações (KOCH, 1992, p. 13).

discurso/texto, sem separar as palavras, quando nos reportarmos à ideia do conjunto: texto produzido numa certa situação comunicativa.

Esta seção busca atender ao primeiro objetivo desta dissertação: “A partir de concepções de língua(gem) e de gramática presentes em diferentes teorias linguísticas, delinear uma abordagem para o ensino que considere a língua em funcionamento.”¹²

Para dar conta desse objetivo inicial, a seção se organiza em três subseções: (i) Linguagem e língua; (ii) Modelo de gramática tradicional *versus* modelos linguísticos de gramática; e (iii) Delineando uma abordagem para o ensino de gramática a partir da língua em uso.

2.1.1 Linguagem e língua

A separação entre *linguagem* e *língua* costuma se dar em virtude do caráter universal e particular atribuído, respectivamente, a essas noções, sendo a primeira mais abrangente que a segunda. É comum encontrarmos o termo linguagem associado a palavras como ‘faculdade’, ‘capacidade’, ‘atividade’, com foco ora na função cognitiva/biológica, ora na função comunicativa/social da linguagem humana (GÖRSKI; FREITAG, 2007).

Em termos gerais, há três concepções de linguagem que são mencionadas de forma recorrente na literatura da área: (i) linguagem como representação (espelho) do mundo e expressão do pensamento; (ii) linguagem como instrumento de comunicação; e (iii) linguagem como forma ou ação ou lugar de interação (GERALDI, 1984; KOCH, 1992; TRAVAGLIA, 2009; entre outros autores).

Essas concepções são assim caracterizadas:

- ✓ Linguagem como expressão do pensamento – a expressão é construída na mente, como reflexo do mundo, sendo traduzida pela linguagem; uma linguagem articulada e organizada reflete a organização lógica do pensamento, em contrapartida, uma linguagem desarticulada espelha um pensamento desorganizado. Dessa noção se originam

¹² Ao longo do texto, utilizaremos como equivalentes os termos *língua em funcionamento* e *língua em uso*, considerando que o funcionamento linguístico é captado a partir do uso efetivo da língua em diferentes situações de interlocução.

comentários como “as pessoas não se expressam bem porque não sabem pensar”.

- ✓ Linguagem como instrumento de comunicação – o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte; essa mensagem é codificada e enviada através de um canal para o outro, que a recebe e a decodifica.
- ✓ Linguagem como forma de interação – o indivíduo realiza ações, atua sobre o interlocutor (ouvinte/leitor); a linguagem é um lugar de interação humana.

A essas, podemos ainda agregar uma quarta concepção:

- ✓ Linguagem como capacidade inata e universal – estrutura cognitiva que faz parte da herança genética do ser humano (do mesmo modo que a visão é parte dessa herança); corresponde ao estado mental inicial (chamado de Gramática Universal), que se desenvolve, passando por estágios sucessivos de maturação, até atingir um estágio estável (LOBATO, 1986).

Correlatas a essas concepções de linguagem, temos, *grosso modo*, as seguintes concepções de língua: (i) língua como formas de expressão; (ii) língua como código; (iii) língua como conjunto de usos concretos; e (iv) língua como conhecimento internalizado.¹³

As três primeiras concepções de língua podem ser assim caracterizadas (TRAVAGLIA, 2009):

- ✓ Língua como formas de expressão – formas a serviço da exteriorização de ideias, primando pela organização lógica e pela clareza, sem preocupação com a situação comunicativa.
- ✓ Língua como código – conjunto de signos que se combinam sistematicamente de acordo com regras convencionadas, e que é capaz de transmitir mensagens de um emissor a um receptor. A língua é concebida como um sistema convencional imanente, desvinculado dos indivíduos.
- ✓ Língua como conjunto de usos – realidade sócio-historicamente construída pelos interlocutores. Estes interagem enquanto

¹³ Evidenciando a problemática que envolve a língua(gem), o que Koch (1992) trata como concepções de *linguagem* é retomado posteriormente pela autora (2003) como concepções de *língua*.

sujeitos¹⁴ que ocupam lugares sociais e falam a partir desses lugares.

E a quarta concepção:

- ✓ Língua como conhecimento internalizado – conjunto de propriedades estruturais abstratas, complexas e altamente específicas, que são conhecidas pelos indivíduos independentemente do contexto. Trata-se de “um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos”. (CHOMSKY, 1957, p. 13).

Cabe salientar que as acepções de linguagem e de língua descritas não esgotam as possibilidades de abordagem, nem dão conta de todas as nuances envolvidas em cada uma delas, e também não são excludentes. A descrição apresentada objetiva, antes, chamar a atenção para a multiplicidade de enfoques que podem ser dados ao tema, a depender da perspectiva adotada, bem como para o caráter polissêmico dos termos.

As três primeiras concepções, de forma aproximada, são consideradas conjuntamente por Azeredo, em sua *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, quando afirma:

Enfatizando sempre o dom da palavra como traço singular da espécie humana, empenhamo-nos em refletir sobre o funcionamento da linguagem verbal no seu tríplice papel (a) de forma de organização do conhecimento (conceptualização e categorização da experiência do mundo), (b) do meio de codificação do conhecimento em enunciados/textos (expressão) e (c) de forma de atuação interpessoal (comunicação). (AZEREDO, 2008, p. 25).

Num olhar mais aguçado, Castilho (2010), em sua *Nova gramática do Português Brasileiro*, partindo de uma ampla revisão das teorias linguísticas e gramaticais, identifica quatro grandes direções nos estudos da língua, assim concebida:

- ✓ A língua é um conjunto de produtos estruturados – um conjunto ordenado de itens/classes relacionados entre si, que se distribuem em níveis linguísticos hierárquicos, cuja realização

¹⁴ Ao longo da dissertação, não fazemos distinção no uso das expressões *sujeito*, *indivíduo* e *falante*, embora saibamos que existem implicações conceituais distintas nesses termos a depender da perspectiva teórica assumida.

no enunciado está sujeita à variação de uso, a qual deve ser examinada em suas correlações com fatores linguísticos e extralinguísticos.

- ✓ A língua é um conjunto de processos mentais estruturantes – trata-se de um sistema dinâmico, heterogêneo e complexo que se fundamenta num aparato sociocognitivo, cujas funções básicas são a de construção e organização do pensamento e de uma visão de mundo, e a de comunicação. Contempla a noção de língua em uso, como um conjunto de funções socialmente definidas, como competência comunicativa.¹⁵
- ✓ A língua é um conjunto de processos e produtos que mudam ao longo do tempo – alia as duas direções precedentes e agrega a perspectiva histórica.
- ✓ A língua é um conjunto de ‘bons usos’ – trata-se de uma visão fragmentada que se volta apenas para determinada variedade linguística: o chamado padrão culto. “Falar e escrever melhor seria uma questão de obediência a regras” (p. 90).

Todas essas noções de língua(gem) são correlacionadas a diferentes tipos de gramática, como veremos a seguir.

2.1.2 Modelo de gramática tradicional *versus* modelos linguísticos de gramática

Inicialmente, convém apresentar uma visão ampla do que pode ser entendido como gramática. Seguindo a proposta de Possenti (1996), assumimos, como ponto de partida, que gramática significa *conjunto de regras*. Tal expressão pode ser entendida, em termos gerais, como:

- ✓ conjunto de regras *que devem ser seguidas*;
- ✓ conjunto de regras *que são seguidas*;
- ✓ conjunto de regras *que o falante da língua domina*.

Esses três tipos de conjunto de regras são associados, pelo autor, a três tipos de gramática, respectivamente: gramáticas *normativas*; gramáticas *descritivas*; e gramáticas *internalizadas*. Esses tipos de gramática, entre outros, serão abordados na sequência.

¹⁵ Castilho entende *competência comunicativa* como “a habilidade de veicular conteúdos informativos, exteriorizar sentimentos pessoais e expressar instruções que devem ser seguidas” (2010, p. 71). Acrescentaríamos ainda: a capacidade de adequar a linguagem a diferentes situações de interlocução. Adiante, voltaremos ao termo, definindo melhor sua abrangência nesta dissertação.

Justificando o título desta subseção, optamos por contrapor *modelo da gramática tradicional a modelos*¹⁶ *linguísticos de gramática*, para deixar mais evidente a natureza das abordagens gramaticais a serem expostas: a primeira assentada na tradição greco-latina; as demais alicerçadas em diferentes campos da linguística moderna. Essas duas abordagens são apresentadas nas subseções a seguir, respectivamente.

2.1.2.1 A gramática tradicional (GT)

A concepção de linguagem como representação do mundo e expressão do pensamento através de formas logicamente organizadas (a língua) está presente na chamada gramática tradicional (GT). Entende-se por “gramática tradicional” a gramática criada na cultura greco-romana, com caráter lógico-filosófico e pautada principalmente na linguagem literária escrita e na arte do bem falar (retórica). Como veremos, essa tradição gramatical se estendeu ao longo dos séculos e tem reflexos no que chamamos hoje de “gramáticas normativas”.

Segundo Neves (1987, p. 77),

[é], pois, numa sistematização de base nocional, assentada sobre o fundamento da lógica, que se vê a consideração da linguagem preparar-se para ser abstraída da filosofia, trabalho que levará à constituição da gramática, disciplina que nascerá normativa, sobre o modelo da arte de bem-dizer, tanto na prosa como na poesia. (apud, 2015, p. 31).

Neves (2002) acrescenta que o modelo foi buscado nos escritores considerados exemplares (como Homero), que fariam a língua ser preservada:

procura-se montar paradigmas, procura-se fornecer a explicitação dos padrões que mostrem em que consiste aquela pureza da língua, aquela regularidade que se quer conservar. [...] E, naturalmente, se o objeto de exame é um uso

¹⁶ O termo *modelo*, atrelado à perspectiva linguística de gramática, não deve ser entendido como um aparato formal engessado, e sim como uma *abordagem*.

modelar, o exercício prático tem de ser o de constituição de modelos [...] há que preservar os padrões ideais que grandes obras oferecem, há que garantir a memória de um passado valioso. (NEVES 2002, p. 31-32).

Surgindo nas condições acima apontadas, a gramática “se institui como exposição e imposição de padrões” (NEVES 1987, apud NEVES 2015, p. 33).

Mattos e Silva (1989, p. 12) não só reforça essa visão como acrescenta um novo ingrediente: “a precedência da língua escrita e a seleção de uma determinada variedade, como a melhor, de uma língua”, cumprindo os objetivos da gramática (etimologicamente ‘a arte de escrever’). Nas palavras da autora, transpondo-se a perspectiva da GT para os dias de hoje, “podemos ver que ela reforça o ‘dialeto da elite’, [...] os padrões de uso que são próprios de uma classe dominante” (p. 13). Não obstante, a autora reconhece que “o processo cumulativo que se desenvolveu durante vinte e três séculos [...] é do maior interesse para a história cultural do homem e para a percepção de como foi se construindo um campo do saber, o da reflexão sobre a linguagem humana” (p.14).

Bagno, na esteira do pensamento de Mattos e Silva, faz uma distinção entre o que *é* a GT e o que são os *usos* que dela são feitos: a GT é reconhecida como um patrimônio cultural do Ocidente, um monumento de saberes acumulados ao longo de dois milênios, sendo até hoje tida como “o ponto de partida e também o pano de fundo da atividade científica e especulativa da Linguística e da Filosofia da Linguagem” (BAGNO, 2001, p. 17). Já os *usos* que dela se fazem são, por vezes, abusivos, no sentido de que, ao invés de mantê-la em seu legítimo lugar de reflexão filosófica, impõem-lhe “o papel de doutrina canônica, de conjunto de dogmas irrefutáveis, de verdades eternas” (Ibidem). Essa distinção é importante, pois auxilia no entendimento de certos juízos valorativos acerca da GT, sejam positivos ou negativos.

Outra questão corrente acerca da GT diz respeito a sua relação com a chamada gramática normativa. A GT equivale à gramática normativa? Uma resposta possível a essa indagação é apresentada por Bagno, utilizando uma metáfora ilustrativa para distinguir gramática tradicional de gramática normativa:

a GT é a ‘alma’ de um ‘corpo’ chamado *gramática normativa*. A GT é o ‘espírito’, a ‘mentalidade’, a

‘doutrina’ (a *ideologia*¹⁷) que dá alento, vigor e *existencia* ao ‘ser’, ao ‘objeto’, à ‘coisa material’ que podemos adquirir, manusear e submeter aos nossos sentidos, chamada *gramática normativa*. (BAGNO, 2001, p. 15, grifos do autor).

Seguindo essa linha de raciocínio, o autor considera que

a GT, por consubstanciar uma *ideologia*, não tem autor, ao contrário das *gramáticas normativas* [que apresentam mudanças ao longo do tempo], às quais podemos nos referir como ‘a gramática de Celso Cunha’, ‘a gramática de Rocha Lima’, ‘a gramática de Cegalla’ etc. (BAGNO, 2001, p. 16, grifos do autor).

Fechando a exposição sobre a gramática tradicional, novamente evocamos Bagno, ao chamar a atenção para o fato de que a GT repousa em “bases epistemológicas que remontam a uma fase da história do conhecimento humano anterior ao que se convencionou chamar de ‘inícios da ciência moderna’” (2001, p. 18). O autor acrescenta:

A GT não aderiu à revolução epistemológica da era moderna, não substituiu seus métodos de argumentação baseados na afirmação das autoridades antigas pelos métodos científicos da observação de dados, da verificação e testagem de hipóteses, de dedução de regras a partir de observações da realidade sensível, de crítica das metodologias, da comprovação ou refutação de hipóteses pela experimentação etc. (BAGNO, 2001, p. 19).

Sendo assim, a GT, vista como ideologia, é considerada uma *doutrina*, não podendo receber o rótulo de *ciência*. O autor arremata:

Osz erros contidos na doutrina gramatical tradicional, já tantas vezes apontados pela Linguística, ainda são estampados, sem alteração,

¹⁷ O autor entende *ideologia*, nesse contexto, como “conjunto de ideias dominantes numa sociedade, imposto pelas classes sociais que detêm o poder político e econômico” (BAGNO, 2001, p. 16).

nas gramáticas normativas e preconizados como ‘formas corretas’ pelo ensino e demais mecanismos perpetuadores da GT. (BAGNO, 2001, p. 20).

Reportando-nos aos três tipos de gramática apresentados no início desta subseção, identificamos na GT a ideia de conjunto de regras *que devem ser* seguidas. Note-se que Possenti (1996) associa essa noção à de gramática *normativa*. Contudo, como vimos na exposição precedente baseada em Neves e em Bagno, devido à GT guardar caráter mais prescritivo, é prudente manter a distinção entre GT (“doutrina”) e gramática normativa. Isso porque podemos ter gramáticas normativas que não ignoram os avanços nos estudos linguísticos, como veremos adiante.

As palavras de Bagno, nas duas últimas citações, estabelecem o gancho para falarmos sobre modelos linguísticos de gramática, em contraponto à GT, o que faremos na sequência.

2.1.2.2 A gramática na perspectiva de teorias linguísticas

Retomando as concepções de língua(gem) apresentadas em 2.1.1, consideramos, inicialmente, a língua(gem) (i) como instrumento de comunicação através de código; (ii) como capacidade inata e conhecimento internalizado; e (iii) como forma de interação através de um conjunto de usos linguísticos.

À noção de linguagem como instrumento de comunicação e de língua como código, Travaglia (2009) associa o estudo da língua como código virtual, isolado de sua utilização, assim considerado tanto da perspectiva estruturalista inaugurada por Saussure na primeira metade do século XX, como da perspectiva gerativista postulada por Chomsky a partir da segunda metade do século XX. Sob esse enfoque, teríamos um tipo específico de gramática que se ocupa da descrição da língua como estrutura, como um sistema homogêneo e autônomo desvinculado dos usuários, o qual podemos identificar como *gramática descritiva formal*.

À noção de linguagem como capacidade inata e universal e de língua como conhecimento internalizado se associa à ideia de *gramática internalizada*, entendida como “um sistema de regras, unidades e estruturas que o falante de uma língua tem programado em sua memória e que lhe permite usar a língua” (PERINI, 2006, p. 23). Trata-se de uma gramática implícita, ou gramática mental. A gramática internalizada

corresponde à *competência linguística*¹⁸ do falante, e suas propriedades estruturais abstratas podem ser descritas numa gramática explícita, de forma matematicamente precisa. Nesse caso, teríamos também um tipo de *gramática descritiva formal*.

A terceira concepção de língua(gem) apresentada por Travaglia (2009) toma a linguagem como forma de interação e a língua como conjunto de usos concretos sócio-historicamente situados, portanto heterogêneos. Face às acepções de gramática nos termos de Posenti (1996), teríamos aqui um tipo de gramática descritiva. Diferentemente dos dois apontados anteriormente, agora se trata do que podemos rotular como *gramática descritiva funcional*. É descritiva porque registra e descreve diferentes variedades da língua em uso; e funcional, porque procura explicitar as regras que regem o funcionamento dos itens linguísticos em todos os níveis, incluindo o textual/discursivo. Esse tipo de gramática não se ocupa apenas das formas, mas de formas e funções (ou significações).

As concepções de gramática podem ser ainda mais detalhadas. Refinando as correlações entre língua(gem) e gramática a partir de diferentes abordagens no âmbito das teorias linguísticas, Castilho (2010) estabelece as seguintes associações:

- ✓ língua como conjunto de produtos estruturados – gramática *descritiva*;
- ✓ língua como conjunto de processos mentais estruturantes – gramática *funcional-cognitivista*;
- ✓ língua como conjunto de processos e produtos que mudam ao longo do tempo – gramática *histórica*;
- ✓ língua como conjunto de ‘bons usos’ – gramática *prescritiva*.¹⁹

Como o autor parte de teorias linguísticas modernas, justifica-se o fato de ele não incluir a GT nessa lista, já que a GT, nos termos discutidos anteriormente, é de natureza lógico-filosófica, assentada na tradição greco-latina desde antes de Cristo. No entanto, a gramática normativa aparece ali representada (como *prescritiva*), uma vez que, embora seja inspirada na GT, também pode se apoiar em normas

¹⁸ O termo *competência linguística*, no âmbito da abordagem formal gerativista, corresponde à capacidade do indivíduo de produzir e entender um número infinito de sentenças, e de julgar se elas são bem formadas ou não, a partir de um número finito de regras internalizadas.

¹⁹ A gramática *prescritiva* é também conhecida como gramática *normativa*, ou gramática *escolar* (CASTILHO, 2010, p. 90).

linguísticas depreendidas do uso, como veremos adiante. Também a gramática internalizada não é incluída no leque anterior, pois, embora seja uma concepção científica, se trata de “hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que [...] sejam reconhecidas como pertencendo a uma língua” (POSSENTI, 1996, p. 69); envolve propriedades estruturais abstratas, correspondendo à competência linguística do falante. Quando descrita numa gramática explícita, corresponderia a um tipo de gramática descritiva formal, não assentada no uso efetivo da língua.

Vejamos como Castilho (2010) caracteriza cada um desses tipos de gramática apresentados por ele.

A *gramática descritiva* requer a constituição de um *corpus* (uma amostra representativa da língua) e a identificação das unidades da língua, que se organizam estruturalmente em níveis hierárquicos (o fonema, a sílaba, o morfema, a palavra, o sintagma e a sentença), e de suas propriedades. Em outras palavras, a gramática descritiva descreve, a partir de um *corpus*, os itens/classes linguísticos, considerando suas relações com outros itens/classes. A realização das unidades linguísticas pode estar sujeita a variações de uso. Tais variações, no entanto, não comprometem a identificação de regularidades, uma vez que “a língua é um sistema inerentemente heterogêneo e ordenado” (COELHO et al., 2015, p. 62), como veremos adiante, na seção 2.2.

Nas palavras de Castilho, “é muito importante entender que *toda reflexão sobre a língua começa pela descrição das expressões*. Ao mesmo tempo que descrevemos, vamos identificando os grandes processos linguísticos que se escondem por trás da multidão dos dados” (2010, p. 59, grifo do autor).

Como unidade de nível mais alto na hierarquia gramatical, a sentença (também designada, em diferentes abordagens, como oração, frase, período) associa propriedades fonológicas, sintáticas, semânticas e discursivas.²⁰ Ao realizar-se como enunciado, faz parte de um *ato de fala* (manifestação linguística com finalidade comunicativa). As propriedades discursivas da sentença/enunciado ultrapassam os limites da gramática tal como postulada pelos estruturalistas e gerativistas, uma vez que esses tomam a língua como um código e analisam sua estrutura a partir de propriedades internas com foco nas relações estabelecidas

²⁰ O termo *discursivo* recobre também aspectos pragmáticos da língua em uso. Na literatura funcionalista, aparece, por vezes, enfaticamente combinado: *discursivo-pragmático*.

entre os constituintes e seus significados, sem considerar a situação comunicativa de sua produção. Em vista disso, “a enorme complexidade da sentença acabou por empurrar a teoria sobre a língua e sobre a Gramática para outro patamar.” (CASTILHO, 2010, p. 59, grifo do autor).

Esse outro patamar, a que se refere o autor, diz respeito à língua vista como um conjunto de processos estruturantes, vinculada ao que ele chama de *gramática funcional-cognitivista* (ou simplesmente *gramática funcional*). Já não se trata de ver a língua apenas como um elenco de produtos, mas como produção, em fluxo contínuo. As estruturas não são objetos autônomos, mas dependentes de contexto, por isso os elementos linguísticos devem ser considerados de modo contextualizado, levando em conta, de forma integrada, o nível sintático²¹-semântico-discursivo. O sistema é visto como dinâmico: na língua em uso, ao lado de estruturas regulares relativamente fixadas, há emergência de novos empregos que, gradativamente, podem ir formando novos padrões gramaticais.

A abordagem funcionalista que caracteriza esse tipo de gramática

considera a língua como um fenômeno heterogêneo, como uma atividade social por meio da qual veiculamos as informações, externamos nossos sentimentos e agimos sobre o outro. Assim concebida, a língua é um somatório de usos concretos, historicamente situados, que envolve sempre um locutor e um interlocutor localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico previamente negociado. (CASTILHO, 2010, p. 67).

Para situar a língua em seu contexto social, a gramática funcional ultrapassa o limite da sentença, observando o funcionamento da gramática no texto/discurso. De acordo com Castilho,

[e]sse ramo de estudos ‘desencapsulou’ a língua de seus rígidos limites estruturalistas e gerativistas, estabelecendo correlações entre os

²¹ O nível sintático pode recobrir também aspectos morfológicos, podendo ser entendido, nesse caso, como *morfossintático*. É o que se verifica, por exemplo, nos casos de concordância verbal e nominal em português, já que marcas morfológicas flexionais (de número-pessoa no verbo e de gênero e número no nome) decorrem de relações sintáticas estabelecidas entre os termos.

fatos gramaticais e os dados da comunidade que os gerou. Pode-se dizer que a Gramática Funcional reage contra a ‘pasteurização’ da língua sustentada pela atitude formalista, que postula a língua como uma atividade mental ou um código. (CASTILHO, 2010, p. 68).

O terceiro tipo de gramática apresentado por Castilho é a *gramática histórica*, que trata a língua como conjunto de produtos e de processos em mudança. O autor nos lembra que a Linguística Moderna surgiu com a Linguística Histórica, no começo do século XIX, tendo desenvolvido “as seguintes teorias sobre a mudança linguística [...]: (i) comparatismo; (ii) neogramaticismo; (iii) estruturalismo; (iv) gerativismo; (v) *variacionismo e funcionalismo*” (CASTILHO, 2010, p. 84, grifo nosso). Vamos nos deter, brevemente, no quinto item, pois é o que interessa diretamente nesta dissertação.

Na ótica da Sociolinguística, a Teoria da Variação e Mudança, cujas bases teóricas foram originariamente estabelecidas por Weinreich, Labov e Herzog ([1968] 2006), em termos de “fundamentos empíricos”, rompe com a identificação entre estrutura e homogeneidade (pressuposto estruturalista), postulando a noção de “heterogeneidade sistemática”; rompe também com a separação dicotômica entre *langue* e *parole* e entre sincronia e diacronia,²² postulando que a língua deve ser considerada em seu dinamismo, portanto, deve ser olhada também sob uma perspectiva histórica.

Na ótica do Funcionalismo, a mudança é vista, basicamente, em termos de gramaticalização, entendida como

o processo de regularização gradual pelo qual estratégias retóricas (envolvendo itens lexicais e/ou itens gramaticais), inicialmente criativas e expressivas, tornam-se habituais por terem sido

²² *Langue/parole* (com tradução aproximada de língua/fala) e *sincronia/diacronia* são dicotomias postuladas por Saussure (1971 [1916]), centrais no estruturalismo. *Langue* corresponde ao sistema abstrato, autônomo e fixo, depositado na mente dos falantes (tem caráter social); *parole* corresponde às realizações linguísticas, essencialmente múltiplas e assistemáticas (tem caráter individual). *Sincronia* remete ao estudo das relações entre termos coexistentes de determinado estado de língua num certo momento; *diacronia* remete ao estudo das evoluções linguísticas sucessivas ao longo do tempo. Saussure atribui à *langue* e à *sincronia* lugar de destaque na linguística.

utilizadas recorrentemente em determinado tipo de contexto comunicativo cf. HOPPER, 1987, 1998, 2011). Esse processo envolve um conjunto de mudanças pragmáticas, semânticas, morfossintáticas e fonológicas correlacionadas (cf. TRAUGOTT, 2010, 2011), todas induzidas pelos contextos de uso das formas relevantes. (TAVARES, 2013, p. 32).

Trata-se, em termos gerais, de mudança do léxico²³ para a gramática (ex.: *feito* verbo > conector: ‘Tinha *feito* a tarefa.’/‘Berrava *feito* criança.’); ou, no âmbito da gramática, de mudança para novas funções gramaticais (ex.: *quando* conjunção temporal > conjunção concessiva: ‘*Quando* Pedro chegou, Maria saiu./ Saiu cedo, *quando* o que queria era ficar em casa.’). Tais mudanças são graduais e resultam da recorrência de usos em certos contextos.

Adiante, na seção 2.2, as reflexões acerca de variação e mudança e de gramaticalização serão retomadas e aprofundadas.

O quarto tipo de gramática contemplado por Castilho diz respeito à língua como conjunto de ‘bons usos’: a *gramática prescritiva*. O autor enfatiza que apenas o padrão culto é considerado nesse tipo de gramática, com discriminação da variedade popular, por se acreditar que “a promoção da cidadania assenta em seu domínio do padrão privilegiado socialmente” (CASTILHO, 2010, p. 90). Ainda segundo o autor, “tem-se firmado na sociedade brasileira a percepção de que há um tipo de Gramática, a Gramática Prescritiva. Só há uma variedade linguística boa: o padrão culto” (Ibidem). E o autor alerta: “Não é necessário refletir muito para identificar as consequências políticas dessa atitude” (Ibidem).

Castilho, porém, ressalva:

se o padrão culto for colocado numa perspectiva científica, como uma variedade linguística entre outras, e se o relacionarmos com as situações sociais em que ele é utilizado, tudo bem, a ciência voltará a respirar aliviada. E teremos menos

²³ No âmbito do léxico situam-se basicamente nomes, adjetivos e verbos plenos (palavras com significação externa). No âmbito da gramática, situam-se os verbos auxiliares, as conjunções e preposições, entre outras construções (palavras com significação interna). Advérbios costumam situar-se a meio caminho entre o léxico e a gramática, pendendo mais para o primeiro nível.

preconceito linguístico entre nós. (CASTILHO, 2010, p. 90).

Castilho (2010) pontua que são dois os objetos da gramática prescritivista: o ensino da norma gramatical e o da ortografia. Não vamos tratar de norma neste momento; esse tópico será retomado e aprofundado na seção 2.3. Quanto à ortografia, embora seja um aspecto relevante no ensino da língua, está fora do escopo desta dissertação.

Antes de concluirmos esta subseção, vale ainda mencionar os tipos de *gramática* apontados por Antunes (2007), que podem estar em jogo quando nos reportamos a esse termo: (i) regras que definem o funcionamento de determinada língua (ex.: “a gramática do português”); (ii) regras que definem o funcionamento de determinada norma (ex.: “a gramática da norma culta”); (iii) uma perspectiva teórica de estudo (ex.: “a gramática funcionalista”), ou uma tendência histórica de abordagem (ex.: “a gramática tradicional”); (iv) uma disciplina escolar (ex.: “aulas de gramática”); e (v) um livro (ex.: “a gramática de Celso Cunha”).

Com base na exposição feita a respeito de diferentes concepções de língua(gem) e sua correlação com diferentes tipos de gramática, e em consonância com o primeiro objetivo desta dissertação, passamos, a seguir, a delinear a abordagem sob a qual pretendemos tratar o ensino de gramática, considerando a língua em funcionamento.

2.1.3 Delineando uma abordagem para o ensino de gramática a partir da língua em uso

Abrimos esta subseção com a seguinte reflexão, extraída da *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*:

A história dos estudos gramaticais é, também, a história da insatisfação dos estudiosos da linguagem com os modelos descritivos construídos por eles. Toda verdade é provisória – esta é, talvez, a única certeza que fica quando observamos a maneira pela qual o conhecimento humano é construído no curso da história. Não pode ser diferente quando o assunto é a linguagem: nenhum modelo de análise, por mais refinado e complexo que seja, consegue abarcar toda a sua complexidade. Desta constatação derivam necessariamente dois postulados: (a) uma

análise abrangente do funcionamento da língua sempre dependerá da conciliação de conceitos emprestados a diferentes perspectivas teóricas; (b) qualquer modelo descritivo tem limitações; portanto, é natural que encaremos qualquer análise como um corpo de afirmações sujeito a reformulação. (AZEREDO, 2008, p. 31).

A passagem anterior diz respeito ao *estudo científico* da linguagem verbal. Se pensarmos no *ensino* da língua, particularmente no Ensino Fundamental, os postulados descritos na citação ganham ainda maior relevo: a nosso ver, não se deve submeter o tratamento gramatical a um modelo teórico específico, sob pena de deixar transparecer uma visão fragmentada e/ou enviesada do funcionamento da língua.

A partir dessas reflexões, retomamos, das concepções de língua(gem) e de gramática expostas anteriormente, os conceitos que julgamos relevantes e pertinentes a um ensino *produtivo* de gramática, aquele que, nos termos de Travaglia (2009), visa a desenvolver novas habilidades linguísticas. Expandindo essa noção, diríamos: aquele que visa a contribuir para o desenvolvimento da *competência comunicativa*, criando condições para a formação do aluno como sujeito-cidadão.

Cabe, neste ponto, esclarecermos melhor o que estamos entendendo por competência comunicativa. Ao tomarmos *competência comunicativa* como capacidade de adequar a linguagem a diferentes situações de interlocução (cf. nota 11), essa noção evoca e, de certa maneira, sobrepõe-se a outros tipos de competência: competência gramatical (habilidade de operar com estruturas linguísticas), competência textual (habilidade de construir textos coesos e coerentes), competência discursiva (habilidade de transitar por diferentes gêneros), competência sociolinguística (habilidade de lidar com regras socioculturais de uso da língua). Em última instância, desenvolver a competência comunicativa tem relação com desenvolver o letramento como prática social – envolvendo leitura e escrita (com foco na diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade), além de reflexão sobre a língua(gem). O termo *competência comunicativa* é utilizado, nesta dissertação, com essa significação abrangente, devendo assim ser entendido.²⁴

²⁴ Esse alargamento proposto para o termo *competência comunicativa* se inspira na definição de Travaglia para o Glossário CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), da Faculdade de Educação da UFMG, cuja referência está listada ao final da dissertação.

Pensando a língua(gem) como uma atividade social – por meio da qual veiculamos informações, externamos sentimentos e agimos sobre o outro –, ganham evidência as noções de representação, de interação, de produção, de heterogeneidade, todas convergindo para o fato de que a língua é dinâmica, está em constante variação e mudança, nas diferentes situações comunicativas, no tempo e no espaço. A par dessa dinamicidade, há formas regularmente estruturadas e relativamente fixadas. Assim, podemos olhar analiticamente para as formas linguísticas como processo (foco da *gramática funcional* e da *gramática histórica*) e também como produto (foco da *gramática descritiva* e também da *gramática histórica*), nos termos de Castilho (2010).

Ao se situar a língua em seu contexto social, é preciso, necessariamente, ultrapassar o nível gramatical da sentença e observar o funcionamento da gramática no texto/discurso, considerando, por exemplo, a questão da competência comunicativa – que implica saber adequar a linguagem a diferentes situações de interlocução. Os significados/funções, associados às formas linguísticas, têm lugar de destaque, sendo depreendidos a partir do funcionamento interligado dos níveis (morfo)sintático-semântico-discursivo.

Na dinâmica da língua em uso, a relação entre formas e significados/funções vai sofrendo alterações, como veremos mais detalhadamente na seção seguinte. Esse é o terreno de investigação da Sociolinguística, mais especificamente da Teoria da Variação e Mudança (também chamada de Sociolinguística Variacionista, ou Sociolinguística Quantitativa), e também do Funcionalismo, particularmente da abordagem funcionalista de vertente norte-americana. Ambas as correntes se ocupam, prioritariamente, mas com enfoques distintos, da variação e mudança linguística. Em vista disso, são aportes teóricos fundamentais para o ensino de gramática conforme delineado nesta dissertação.

A questão da competência comunicativa implica o domínio de recursos linguísticos (gramaticais/textuais) que tornem os interlocutores hábeis na utilização da língua em diferentes instâncias discursivas. Isso coloca em tela também a questão da norma gramatical, e entramos, aqui, no domínio da *gramática normativa* ou *prescritiva*. Nesse sentido, a gramática normativa entra no circuito escolar com vistas ao ensino de uma variedade linguística que é socialmente prestigiada: a norma culta. Da necessidade de conceituar norma(s) e sobre a constituição da(s) norma(s) no PB, trataremos particularmente na seção 2.3.

Isso posto, como responder à indagação: Qual a concepção de língua(gem) e de gramática assumida nesta dissertação? Em

consonância com o que vimos expondo até aqui, diremos que não temos uma resposta pontual para essa questão. A resposta vai depender de quais concepções tivermos em mente. Se partirmos da classificação tripartida de Geraldi (1984),²⁵ Koch (1992, 2003) e Travaglia (2009), diremos que assumimos, prioritariamente, a língua(gem) como forma de interação, como realidade sócio-historicamente construída pelos interlocutores.

A modalização, intencionalmente produzida com o termo “prioritariamente”, deve-se ao fato de não descartarmos a função representacional da linguagem como expressão de uma visão de mundo (linguagem como expressão do pensamento), nem a função comunicativa da linguagem (linguagem como instrumento de comunicação). Nesse sentido, o tipo de gramática que nos interessa é a *gramática descritiva* (conjunto de regras que *são* seguidas, cf. Possenti (1996)). Além disso, não descuidamos da necessidade de se ensinar a norma culta – o que estaria na alçada da *gramática normativa*, nos termos de Possenti (1996): conjunto de regras que *devem ser* seguidas (em conformidade com dado tipo de situação de interlocução).

Se partirmos da classificação de Castilho (2010), diremos que entendemos a linguagem de modo integrado, como representação e expressão de uma visão de mundo e também como atividade social. A língua é vista como conjunto de processos estruturantes e também de produtos estruturados, que mudam ao longo do tempo; dentre esses conjuntos, um se destaca pelo valor social que lhe é atribuído: a norma culta. Diante desse quadro, podemos dizer que lidamos com uma noção ampla de *gramática do uso*, de natureza funcional, que engloba tanto formas linguísticas regularizadas como formas de uso emergente e em processo de mudança rumo à regularização. No escopo de uma abordagem de gramática do uso, conforme a entendemos, para além de aspectos funcionais, há espaço para aspectos descritivos e históricos, nos termos de Castilho (2010).

As concepções de língua(gem) e de gramática, caracterizadas nos dois parágrafos precedentes, não são excludentes; antes, se sobrepõem em alguma medida, sendo a segunda mais detalhada e abrangente que a primeira. Assumimos, nesta dissertação, a concepção de *gramática do uso* (que também poderíamos denominar *gramática descritiva funcional*).

²⁵ Geraldi (1984) situa a linguagem como forma de interação na corrente de estudos denominada *linguística da enunciação*.

A noção de gramática do uso, conforme caracterizada anteriormente, não se encontra cabalmente codificada (no sentido de expressa ou sistematizada) num compêndio específico. Ela atravessa, sob diferentes prismas, especialmente os manuais gramaticais de Neves (2000), Azeredo (2008), Castilho (2010) e Bagno (2011), que foram brevemente apresentados na Introdução e mencionados nas seções precedentes.²⁶ Essa é uma das razões pelas quais acreditamos que o professor de Língua Portuguesa não deve ficar dependente de um manual específico de gramática, mesmo que este seja explicitamente de orientação linguística, e não de tradição gramatical normativa (como é o caso de Rocha Lima (1957); Cegalla (1964); Cunha e Cintra (1985); entre outros).²⁷

Essa noção de gramática do uso é encontrada também em inúmeros trabalhos acadêmicos que se voltam para o estudo de fenômenos gramaticais específicos, como alguns que integram as coletâneas organizadas por: Furtado da Cunha e Tavares (2007), *Funcionalismo e ensino de gramática*; Silva, da Hora e Christiano (2006), *Linguística e práticas pedagógicas*; Christiano, Silva e da Hora (2004), *Funcionalismo e gramaticalização: teoria, análise, ensino*; Silva (2007), *Ensino de português: demandas teóricas e práticas*; Freitag e Damaceno (2015), *Livro didático – gramática, leitura e ensino de Língua Portuguesa: contribuições para a prática docente*; Martins, Vieira e Tavares (2014), *Ensino de português e sociolinguística*; Vieira e Brandão (2014) *Ensino de gramática: descrição e uso*; Martins e Tavares (2013), *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de Língua Portuguesa*; Zilles e Faraco (2015), *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*; entre outros trabalhos, que serão mencionados ao longo da dissertação.

²⁶ Cabe ainda mencionar a *Moderna gramática portuguesa*, de Evanildo Bechara (2009). Como bem assinala Bagno (2011, p. 24), essa obra representa um “movimento de transição da tradição prescritiva para uma abordagem mais sintonizada com os avanços da linguística científica”.

²⁷ Ao priorizarmos compêndios gramaticais embasados em teorias linguísticas, não estamos excluindo, da bagagem do professor, as gramáticas normativas que seguem um viés tradicional. Acreditamos que a formação do professor de Língua Portuguesa deve incluir diferentes abordagens gramaticais, para que ele tenha mais clareza e segurança acerca de sua visão de língua(gem) e de gramática e do posicionamento que deve assumir em sala de aula.

Uma vez (i) apresentados e comentados diferentes conceitos de língua(gem) e gramática, evidenciando a polissemia desses termos, que remetem a uma pluralidade de significados a depender do lugar teórico e do ângulo de observação, e (ii) delineada a abordagem que vai orientar o presente estudo, considerando o ensino de gramática a partir da língua em uso/em funcionamento, passamos, na seção seguinte, à exposição da perspectiva teórica que orienta a presente dissertação no que diz respeito à heterogeneidade linguística, especificamente no que tange à questão da variação e mudança.

2.2 A DINÂMICA DA LÍNGUA EM USO

Nesta seção, pretendemos atender ao segundo objetivo específico desta dissertação: “Apresentar pressupostos teórico-conceituais basilares, da Sociolinguística e do Funcionalismo, que convirjam para uma visão dinâmica da língua, colocando em relevo as diferentes relações que se estabelecem entre formas e significados/funções na língua em uso”.

A seção se organiza em três subseções, que tratam de: (i) relação entre formas e significados/funções – abarcando as noções de multifuncionalidade e variação (tipos e níveis); de mudança linguística (tipos); de gramaticalização e da relação entre gramaticalização e variação; (ii) avaliação social da língua – recobrando as noções de prestígio e estigma, de preconceito linguístico e social e de implicações da avaliação na mudança linguística; e (iii) variação e mudança no paradigma pronominal – com reflexos na gramática do PB.

2.2.1 Relação entre formas e significados/funções

Começamos afinando a terminologia: no jogo relacional entre formas e funções, o termo *forma* equivale à estrutura, à materialização linguística da significação, a código, à expressão; e *função* corresponde a significado,²⁸ ao conteúdo que é codificado.

A relação entre formas e significados/funções é vista diferentemente nas perspectivas do Funcionalismo e da Sociolinguística: na primeira, vamos lidar basicamente com a noção de *multifuncionalidade*; na segunda, com a noção de *variação*. A questão

²⁸ Cf. nota 5.

da *mudança* linguística é contemplada pelas duas perspectivas teóricas, todavia a abordagem funcional enfatiza os processos de *gramaticalização*.

2.2.1.1 Multifuncionalidade: uma forma com mais de um significado/função

Como já vimos, em uma perspectiva funcional, a gramática de uma língua consiste num conjunto de itens estruturados e em estruturação, dependentes de contexto, que constituem um sistema heterogêneo, em constante processo de variação e mudança. Ao lado de padrões regulares de uso no nível dos sons, das palavras, dos sintagmas, das orações, dos períodos e de suas combinações nos diferentes níveis (itens estruturados), há padrões emergentes em atendimento a demandas discursivas (itens em processo de estruturação ou regularização); tanto os padrões regulares, fixados, estruturados, como os padrões em estruturação fazem parte do sistema gramatical de uma língua, visto como um sistema adaptativo, ou como gramática emergente (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2007, p. 19). Os itens linguísticos envolvem uma relação entre estrutura/forma e significado/função.

O sistema gramatical é

um meio de organizar sentidos, tanto do ponto de vista de quem fala/escreve, quanto de quem ouve/lê. Assim, o painel de unidades, regras e construções é diagnosticado no papel de recursos da organização do significado, o que vale dizer, em suas *funções* textuais/[discursivas]. (AZEREDO, 2008, p. 27, grifo nosso).

De modo convergente, Neves afirma:

Quando se fala de descrição da *língua em uso*, de *língua em função*, fica implicado que a consideração das *estruturas* linguísticas se pauta pelo que elas representam de organização dos meios linguísticos que expressam as *funções* a que serve a linguagem. (2012, p. 50-51, grifo nosso).

O Funcionalismo defende a ideia de que a estrutura da língua reflete, de algum modo, a conceitualização humana do mundo; em

outras palavras, a forma reflete, em alguma medida, o significado/função.

Nessa perspectiva, o termo *multifuncionalidade* designa as diversas funções desempenhadas por um mesmo item linguístico. Decorre de gradativas expansões de uso de um item, originariamente de emprego mais restrito, para diferentes contextos, as quais vão caracterizando mudanças semântico-pragmáticas e também categoriais, isto é, de classe gramatical, associadas a esse item. Tais mudanças, como veremos adiante, fazem parte de um processo de gramaticalização. Em convergência com essa perspectiva, vale salientar que Neves (2000, p. 15), em sua *Gramática de usos do português*, destaca dois pontos que são básicos para a abordagem da língua em uso: (i) a unidade maior de funcionamento é o texto; e (ii) *os itens são multifuncionais*. Em Neves (2012), no livro *A gramática passada a limpo*, a autora destina um capítulo para tratar de categorização – entendida basicamente como organização de entidades em grupos (ou classes, ou tipos) com base no compartilhamento de propriedades – e multifuncionalidade; e outro capítulo para a sistematização de categorias, enfatizando a imprecisão de fronteiras, o *continuum* que existe entre elas, tanto no léxico (envolvendo nomes, adjetivos e verbos) como na gramática (envolvendo as demais classes).

Vejamos, a título de ilustração, o funcionamento do item *aí*. Começemos pelo registro em dicionários.

*aí*¹ - *adv* (*lat ad+hic*) **1** Em posição próxima à pessoa a quem se fala, nesse lugar. **2** No mundo. **3** Nessa matéria, nisso. **4** Nessa altura, nessa ocasião, nesse momento. **5** Em tal caso, nessa circunstância.

*aí*³ - *interj* Exprime aplauso ou incitação.²⁹

No *Michaelis* aparecem três entradas, a segunda corresponde a um substantivo, “nome que os indígenas davam às preguiças, mamíferos [...]”, tratando-se de palavra homônima. O foco de nosso interesse é o *aí* de natureza adverbial.

²⁹ Disponível em:

<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues;palavra=a%ED>>. Acesso em: 12 jun. 2016. Mesma acepção em Larousse (2004).

Note-se que a primeira entrada corresponde à categoria advérbio. Quanto à significação, o registro aponta desde um valor dêitico espacial (associado à proximidade da *pessoa a quem se fala*), até um valor anafórico, mais textual/discursivo, remetendo a algo já mencionado (*em tal caso*), passando por um valor temporal (*nesse momento*).

As gramáticas normativas, como a de Cunha e Cintra (1985), costumam registrar *aí* entre os advérbios de lugar.

Se nos ativermos a esses registros, a categorização do item *aí* será basicamente advérbio (com diferentes valores: lugar > tempo > texto), ou interjeição.

Observemos, porém, as ocorrências (1) a (7) a seguir, que são dados de fala extraídos de entrevistas sociolinguísticas que compõem o banco de dados VARSUL/SC,³⁰ apresentados por Tavares e Görski (2006, p. 133-136):

(1) Eu dizia pra eles: “Não, eu peguei [um bicozinho **AÍ**]³¹ pra uma pintura de uma casa, são dois pintores” “Sim, e o outro?” “O outro está **AÍ**.” (IR/FLP13:977)³²

Em (1), o segundo *aí* tem valor dêitico espacial, apontando para um lugar próximo aos interlocutores (trata-se claramente de um advérbio). Já o primeiro *aí*, segundo a análise das autoras, fornece um traço de especificidade ao sintagma nominal (SN) indefinido que modifica, de modo semelhante ao que fazem itens de especificidade como *certo* (por exemplo, em “A Joana deve vencer *uma certa atleta se quiser ser a primeira do ranking*”).³³ Esse uso de *aí*, além de funcionar como especificador, coloca em jogo determinadas implicaturas conversacionais; por exemplo, a de que o falante conhece a identidade do referente do SN indefinido, porém essa identidade não vem ao caso para os fins da conversação corrente. De acordo com essa leitura, o

³⁰ Mais detalhes acerca do núcleo de pesquisa VARSUL podem ser conferidos em: <<http://varsul.org.br>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

³¹ Os colchetes foram acrescentados pelas autoras para delimitar um SN indefinido.

³² O código que segue o trecho da entrevista a identifica. Por exemplo, (IR/FLP13:977) = informante IR, natural de Florianópolis, entrevista número 13, linha 977.

³³ Enquanto itens como *certo* são típicos da escrita padrão, *aí* aparece tipicamente na fala, como elemento que marca especificidade de um SN indefinido. A ordem dos constituintes está envolvida nesses usos: *certo* é anteposto ao nome e *aí*, posposto.

primeiro *aí* já não seria categorizado como advérbio, uma vez que não preenche os requisitos dessa classe (modificar um verbo, um adjetivo ou outro advérbio; ou ainda uma sentença, conforme as gramáticas normativas em geral). Como modifica um nome, funciona como *adjetivo*.

Ressalve-se, porém, que o primeiro *aí* em (1) pode ainda ter uma leitura ambígua, expressando também a ideia de lugar indeterminado (= *por aí*). Nesse caso, seria categorizado como *advérbio*. Essa oscilação classificatória, dependente de contexto, ilustra a noção de discretude e *continuum* categorial exposta anteriormente. Quando os itens não apresentam comportamento gramatical prototípico, mas marginal, a tarefa de categorização torna-se mais difícil.

As ocorrências, a seguir, compartilham o “domínio funcional da sequenciação: [...] o falante estabelece uma relação coesiva de continuidade e consonância entre dois enunciados, de modo que o primeiro serve de base para o que será dito no segundo” (TAVARES; GÖRSKI, 2006, p. 134). Os itens destacados funcionam como *conectores de sequenciação*.

(2) [...] **Aí** eles se metem dentro, **Aí** estoura tudo, **Aí** vem a máquina, vai tirando aquelas pedras menores, né? ficam mais ou menos assim, põe dentro do britador, **Aí** eles vão pra outra barreira de pedra que tem. (MC/FLP09J: 1200)

(3) Eles botaram ela, assim, num monte de aparelhos, sabe? **Aí** ela deu uma melhorazinha. (RO/FLP03:1222)

(4) No verão é assim, pra ir à praia, tem acesso assim não muito bom, né? Assim, é o que eu digo, o asfalto é bom, só que as pistas poderiam ser duplas, né? pra evitar congestionamento. **Aí** pegando as praias mais movimentadas como é Canasvieiras, eu acho um nojo aquela praia lá, um nojo, um lixo, um lixo mesmo. (LU/FLP01J:1105)

(5) Quinze pras sete, é sempre assim agora porque dá preguiça de acordar, que é frio, aí vou pro colégio. **Aí** lá é legal. Depois volto. {Ah, eu vou entrar em férias já quarta-feira agora, né?} **Aí** eu volto, cuido do bar, depois o meu pai cuida e eu vejo “Malhação”, “Chiquititas”, faço às vezes os meus deveres. (CA/FLP03C:53)³⁴

³⁴ As chaves { } são usadas pelas autoras para assinalar a intercalação de uma digressão.

(6) É “Mulheres sem dono”. É prostituição mesmo, assim. Até está lá em casa. Até vou trazer pra tu leres um dia. Deixa eu terminar que ainda não terminei o livro. Mas é baseado em prostituição, não tem? A mulher do cara viaja, ele vai encontrar com ela. [...] **AÍ** é baseado nisso aí. (TE/FLP16:1019)

Segundo a análise das autoras:

- ✓ em (2), *aí* funciona como *sequenciador temporal*, colocando em evidência a ordenação cronológica dos eventos narrados;
- ✓ em (3), *aí* atua como *introdutor de efeito*, introduzindo informações que representam consequência, conclusão ou resultado em relação ao que foi dito previamente;
- ✓ em (4), *aí* funciona como *sequenciador textual*, assinalando a progressão dos enunciados ao longo do tópico discursivo; trata-se de um recurso puramente coesivo;
- ✓ em (5), *aí* assinala *retomada*, após uma digressão (*Depois volto [...] aí eu volto*);
- ✓ em (6), *aí* destaca a *finalização* do tópico discursivo.

As autoras chamam a atenção, ainda, para o comportamento de *aí* como *conector adversativo*, contrastando informações interligadas (com valor de *mas*):

(7) Se já tinha morrido lá, já estava lá, nem precisava isso, né? Era só liberar, né? **AÍ** não podiam liberar sem o médico chegar. (RO/FLP03:1349)

O que podemos observar é que nenhum dos usos de *aí* como conector (como em (2) a (7)) nem como especificador com valor adjetival (como em (1)) é contemplado nas categorizações desse item presentes em dicionários e em gramáticas normativas. Mas, como vimos nos dados apresentados anteriormente, fazem parte da língua em uso e, juntamente com outros empregos mais prototípicos, compõem um leque multifuncional, integrando a gramática do português brasileiro.

2.2.1.2 Variação linguística: mais de uma forma com um significado/função

Na perspectiva da Sociolinguística: (i) *variação* linguística “é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com

o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado” (COELHO et al., 2015, p. 17); e (ii) “a competência linguística do falante envolve o domínio para lidar com a heterogeneidade do sistema” (p. 63).

Regras variáveis são aquelas que se aplicam de modo variado; por exemplo: a concordância nominal, no PB, pode ser marcada com morfema flexional de número, ou não, como em *as casas/as casaØ*. Como a regra sintática de concordância é marcada de modo redundante no sintagma nominal, a não realização de *-s* em *as casaØ* não afeta a informação de que se trata de mais de uma casa, pois tal informação é dada na marcação plural do artigo *as*.

Em relação ao dado anterior, seria também possível encontrarmos *aØ casas*? Segundo Camacho, “[e]vidências estatísticas mostram que a posição inicial de sintagmas nominais no plural é, de longe, a preferida para o emprego da variante [s], sendo as demais as preferidas para o uso de [Ø]” (2001, p. 53).³⁵ Resultados quantitativos apontam não para a impossibilidade de ocorrência de construções como *aØ casas*, mas para uma tendência à inibição desse emprego.

A heterogeneidade sistemática brevemente ilustrada antes envolve o uso de *mais de uma forma* para expressar *um significado* (ou função). Na ocorrência em questão, as formas são *-s* e *Ø* e o significado é *plural*, no âmbito da *concordância nominal*. Temos, pois, duas *variantes* (= formas alternantes) para expressar a *variável linguística* ‘concordância nominal’.

Além desse exemplo, podemos ilustrar o processo de variação com a coexistência dos pronomes de 2ª pessoa de singular *tu* e *você*. Essa variação ocorre não apenas regionalmente – caso, por exemplo, de predomínio do *tu* em SC e RS em contraste com predomínio de *você* no PR (cf. LOREGIAN-PENKAL, 2004) –, mas também em uma mesma comunidade de fala³⁶ podemos nos deparar com as duas formas

³⁵ Estudos realizados na área da Sociolinguística Variacionista evidenciam, através de resultados probabilísticos, tendências de uso de uma forma variável ou de outra, identificando contextos (linguísticos e/ou extralinguísticos) que propiciam um ou outro emprego, o que permite o estabelecimento de padrões de uso variável na língua. Sobre a variação na concordância nominal, os trabalhos de Scherre (1996; 1997), de Martins (2013), entre outros, apresentam resultados significativos sobre o funcionamento dessa regra variável no português.

³⁶ Entende-se por *comunidade de fala* a fala de um grupo de indivíduos que, além de compartilhar o uso das mesmas formas da língua, compartilha também, e principalmente, as mesmas normas a respeito do uso dessa língua, ou seja, o

pronominais e, mesmo assim, os interlocutores se entendem perfeitamente, ou seja, o significado não é prejudicado por essa coexistência de formas. Estudos sociolinguísticos mostram o funcionamento sistemático no uso alternado desses pronomes, considerando, por exemplo, diferentes contextos de interação nas relações sociais: entre pares – relações simétricas; de inferior para superior ou de superior para inferior – relações assimétricas (cf. PAREDES SILVA, 1998; LOREGIAN-PENKAL, 2004; LUCCA, 2005; LOPES, 2008; COELHO e GÓRSKI, 2011; NUNES DE SOUZA, 2011; entre outros).

No exemplo anterior as *variantes* são ‘tu’ e ‘você’, formas alternantes da *variável* ‘expressão pronominal de P2’ (Ibidem, p. 17),³⁷ ou ainda de ‘expressão pronominal da referência ao interlocutor’.

A variação na língua pode ser observada em duas dimensões: externa e interna.

2.2.1.2.1 A dimensão externa da variação

Os fatores externos que definem os tipos de variação são: os geográficos (ou regionais), os sociais, os estilísticos (ou de registro) e os que se referem à fala e à escrita (ou entre modalidades). E, embora tratemos os tipos aqui de modo separado, bom ter claro que a interação entre os mais diferentes falantes faz com que as dimensões, interna e externa com seus fatores e/ou condicionadores, de algum modo se combinem, ou se entrelacem.

Os fatores geográficos dizem respeito à *variação diatópica*³⁸ (ou variação regional ou variação geográfica), que corresponde a diferenças apresentadas numa mesma língua quando falada em diferentes países

mesmo comportamento avaliativo, as mesmas atitudes diante dos fatos linguísticos (LABOV, 2008 [1972]).

³⁷ De acordo com Mattoso Câmara Jr. (1987 [1970]), as pessoas do discurso são referidas com a notação P associada aos números de 1 a 6: “P1 para ‘eu’, P2 para ‘tu’/‘você’, P3 para ‘ele(a)’, P4 para ‘nós’/‘a gente’, P5 para ‘vós’/‘vocês’ e P6 para ‘eles(as)’. As formas identificadas como P1 e P4 correspondem ao eixo do falante (ou daquele que escreve), as formas P2 e P5 correspondem ao eixo do ouvinte (ou daquele que lê) e as formas P3 e P6, aos que estão fora do eixo falante-ouvinte (COELHO et al., 2015, p. 16).

³⁸ Diatópico “(do grego *dia* = através de; *topos* = lugar)” (ILARI; BASSO, 2006, p. 157).

(português europeu e português brasileiro, por exemplo) ou num mesmo país. Para entender a variação diatópica no Brasil, basta pensarmos que há variadas formas de dizer que são específicas de cada região: o falar paulista, o mineiro, o carioca etc. Apesar dessa diversidade regional, o português mantém sua unidade, por isso, “não admira que o gaúcho possa ser compreendido pelo amazonense, ou o mato-grossense pelo nordestino” (ILARI; BASSO, 2006, p. 160). Isso porque, segundo os autores, “a variação [no Brasil] não afeta aspectos substanciais do sistema fonológico e sintático da língua” (Ibidem) e, podemos incluir, morfológico.

Mas que aspecto(s) nos permite(m) perceber a origem de um falante? Para Coelho et al. (2015, p. 38) são, geralmente, “itens lexicais particulares, certos padrões entoacionais e certos traços fonológicos”. Limitando-nos à pronúncia (ou entonação), vejamos alguns exemplos³⁹ de variação diatópica no português do Brasil.

- ✓ Região Nordeste:
Os falantes – em alguns dialetos - pronunciam as vogais /e/ e /o/ pré-tônicas abertas. Assim: ‘peteca’ e ‘moderna’ são pronunciadas (p[ɛ]teça e m[ɔ]derno).
- ✓ Regiões Sul e Sudeste:
As mesmas palavras têm a pronúncia fechada: (p[e]teca e m[o]derno).
- ✓ A palavra ‘porta’ tem uma pronúncia, se dita por um paulista do interior de São Paulo: que a pronuncia com o [r] retroflexo.
Se dita por um paulista da capital, o que se ouve é um [r] alveolar. Variação, então, que se observa num mesmo estado.

Do mesmo modo que carregamos, na fala, as marcas de nossa região de origem, ao falarmos também deixamos refletir, em alguma medida, o estrato social ao qual pertencemos. A essa variação damos o nome de *variação diastrática*⁴⁰ (ou variação social). Os principais fatores de estratificação que são correlacionados à variação social são: grau de escolaridade, sexo/gênero, faixa etária e nível socioeconômico dos falantes. Estudos sociolinguísticos atestam, por exemplo, que

³⁹ Exemplos adaptados de Coelho et al. (2015, p. 40).

⁴⁰ Diastrática “(etimologicamente: o tipo de variação que se encontra quando se comparam diferentes estratos de uma população)” (ILARI; BASSO, 2006, p. 175).

falantes pertencentes a estratos socialmente prestigiados (com alto grau de escolaridade e nível socioeconômico mais alto) tendem ao uso de formas linguísticas consideradas padrão.

Certamente uma questão pode ser posta aí. Será que podemos afirmar que pertencer a um estrato menos privilegiado está relacionado a sujeitos ineptos ao uso da variedade padrão? Não necessariamente e, sobre isso, Coelho et al. (2015, p. 41) esclarecem que “[o] efeito de indicadores sociais sobre o perfil sociolinguístico dos falantes não é nada simples”. Os autores dizem ainda que esse tipo de variação se coaduna com o tipo de ocupação profissional do falante que implica renda, acesso a bens materiais e a bens culturais; e concluem informando que, no Brasil, “há poucos estudos [sociolinguísticos] que levam em consideração esses indicadores” (Ibidem, p. 42).

A variação regional e a variação social dizem respeito ao comportamento linguístico que é influenciado por características que independem de escolha imediata dos falantes. É claro que um indivíduo pode mudar de residência e viver em diferentes regiões; do mesmo modo, é esperado que ele vá alterando seu grau de escolaridade e, obviamente, ele vai mudando sua faixa etária ao longo do tempo. Mas esses são movimentos que se sucedem na vida de um indivíduo e, em cada etapa de sua vida, os fatores envolvidos poderão atuar sobre a sua fala de maneira distinta.

Outra situação ocorre quando nós (os falantes) podemos fazer escolhas linguísticas em determinado momento, em função de diferentes demandas. É fato que, a depender da situação comunicativa de que participamos, alternamos nosso jeito de falar. Isso diz respeito à *variação diafásica*⁴¹ (ou estilística, ou de registro). Esse tipo de variação, de algum modo, faz ponte com a anterior, pois está associado aos “diferentes papéis sociais que desempenhamos nas diferentes situações comunicativas” (Ibidem, p. 46).

Alguns contextos exigirão de nós uma fala mais monitorada, em outros poderemos nos sentir mais relaxados, no sentido de um falar menos “policiado”. Interessante reparar que a relevância, em geral, é do contexto situacional mais do que do sujeito. Por exemplo, a um professor reunido com seus alunos em uma pizzaria não é adequado um falar totalmente monitorado, com o emprego de registro formal, sob pena de ele não ser considerado, talvez, uma boa companhia; diferentemente do mesmo sujeito em sala de aula, onde, sim, o registro é

⁴¹ Diafásica (do grego *phásis* = expressão) (cf. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, 2001).

[mais] formal. Trata-se, nesses casos, de diferentes papéis sociais assumidos por um mesmo sujeito.

É fato que não falamos do mesmo modo a todo tempo e em todos os contextos, afinal

não falamos com o chefe, no trabalho, da mesma forma como falamos em casa, com os familiares, ou num bar, com os amigos. [...] muitas pessoas não se dão conta de que *é tão* inadequado *usar uma linguagem coloquial em uma situação formal quanto é* inadequado *usar uma fala muito monitorada em um contexto informal*. (COELHO et al., 2015, p. 46, grifos dos autores).

No entanto, não existe uma rígida classificação que opõe registro formal a registro informal; isso porque, geralmente, nós não nos situamos exatamente lá ou cá; por isso usamos anteriormente *mais formal*.

É mais apropriado pensarmos que existe um *continuum* que perpassa situações de maior ou menor formalidade, correspondendo a registros mais ou menos formais, entre esses dois polos. Eventualmente, falantes vão apresentar uma escala maior ou menor de possibilidades de registro, dependendo de seu desempenho linguístico. (COELHO et al., 2015, p. 47).

A questão da *adequação* é aspecto importante no que tange a usos da língua, o qual se contrapõe às noções de “certo” e “errado”, de certa forma inerentes à concepção de gramática tradicional como doutrina (cf. 2.1.2), e que, por carregarem juízos de valor, acabam gerando situações de preconceito e discriminação, como veremos adiante.

Outro tipo de variação diz respeito às modalidades falada e escrita da língua: a *variação diamésica*.⁴² Segundo Ilari e Basso,

[a] variação diamésica compreende, antes de mais nada, as profundas diferenças que se observam entre a língua falada e a língua escrita. Uma longa

⁴² Diamésica (etimologicamente: variação associada ao uso de diferentes meios ou veículos)” (ILARI; BASSO, 2006, p. 180).

tradição escolar acostumou as pessoas a vigiar a escrita e a dar menos atenção à fala, por isso muita gente pensa que fala da mesma forma que escreve. (2006, p. 181).

A confusão, ou mesmo desconhecimento, acerca da diferença entre fala e escrita tem gerado equívocos no que se refere ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa, porque

[na] fala, as pessoas dizem coisas como “né”, “ocêis”, “disséero”, “téquínico”, pensando que dizem “não é”, “vocês”, “disseram” “técnico”. Mas a diferença entre o escrito e o falado vai muito além dos fenômenos que dizem respeito à forma das palavras. Entre o escrito e o falado, há uma diferença irreduzível de planejamento. (ILARI; BASSO, 2006, p. 181).

A questão do planejamento é crucial quando se trata de fala e escrita. Os textos falados são, via de regra, planejados à medida que vão sendo produzidos, daí as repetições, as hesitações, as incompletudes, as reformulações, entre outras características, que podemos perceber nessa modalidade. Já os textos escritos costumam ser pensados previamente, precisam ser explicitamente referenciados já que não contam com a interação face a face típica dos textos falados, podem ser corrigidos e modificados ao longo do processo de escrita. Enquanto o desenvolvimento mais típico do texto falado “traça uma espécie de espiral que atropela a si própria”, o desenvolvimento do texto escrito é linear, “retilíneo” (Ibidem).

Entretanto, embora admitamos tais diferenças, consideramos que fala- escrita envolvem mais um *continuum* do que uma dicotomia, podendo ser tratado como *continuum* oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2005; MARCUSCHI, 2007).

Não podemos nos esquecer de que o que é tido como típico da fala poderá, com o tempo, assentar-se na escrita. É o caso, por exemplo, da variação entre os pronomes *nós* e *a gente*, com este último admitido em ambiente escolar, num passado não tão distante, unicamente na fala; contudo, é comum o encontrarmos atualmente na modalidade escrita, especialmente em registro menos formal, sendo empregado por pessoas com alto grau de escolaridade. Estudos de variação e mudança atestam isso, por essa razão é que a diversidade, como já ficou evidenciado, é

palavra-chave na Sociolinguística, sendo imprescindível para a compreensão da língua como heterogênea e dinâmica.

A segunda dimensão, a interna, está relacionada aos níveis linguísticos em que ocorre a variação, dos quais trataremos a seguir.

2.2.1.2.2 A dimensão interna da variação: níveis de variação linguística

A variação na língua, em seu viés interno, compreende os níveis linguísticos: lexical; fonológico; morfofonológico; morfológico/morfossintático; e discursivo.

A *variação lexical* é amplamente contemplada pelos estudos geolinguísticos nas diferentes regiões brasileiras e, por meio desses estudos, é possível reparar no modo como as palavras se alteram de região para região, significando, contudo, a mesma coisa. Todos os exemplos aqui apresentados foram extraídos de Coelho et al. (2015, p. 24).

Exemplos de variação dialetal que incide no léxico:

- ✓ abóbora, jerimum;
- ✓ bergamota (ou vergamota), tangerina, laranja-cravo, mimosa;
- ✓ mandioca, aipim, macaxeira;
- ✓ pão francês, pão de trigo, cacetinho, filãozinho;
- ✓ banheiro, toalete, w.c., casinha;
- ✓ coisa, troço, trem;
- ✓ estojo, penal;
- ✓ pandorga, pipa, papagaio;
- ✓ vaso, bacio, privada.

A *variação fonológica* consiste no modo como as palavras são articuladas ou pronunciadas, considerando-se a realização dos fonemas – unidades mínimas distintivas da língua. A seguir, listamos alguns fenômenos para exemplificar tal variação, extraídos de Coelho et al. (2015, p. 26, grifos dos autores).

- ✓ **Síncope:** supressão de um segmento sonoro no interior da palavra. Há uma tendência de as proparoxítonas se igualarem às paroxítonas, que são muito mais frequentes na Língua Portuguesa. Como exemplos, temos casos como *relampo* (por ‘relâmpago’), *fosfro* (por ‘fósforo’), *abobra* (por

‘abóbora’), *arve* (por ‘árvore’), *figo* (por ‘figado’) etc. Na passagem do latim para o português, temos casos como *insula* > *ilha*, *littera* > *letra* etc;

- ✓ **Monotongaço:** transformação ou redução de um ditongo em uma vogal. Podemos ter a transformação do ditongo /ow/ para /o/, como *poco* (por ‘pouco’), *ropa* (por ‘roupa’), *cenora* (por ‘cenoura’) etc.; de /ey/ para /e/, como em *manteiga* (‘manteiga’), *bejo* (por ‘beijo’), *brasileiro* (por ‘brasileiro’) etc.; e de /ay/ para /a/, como em *caxa* (por ‘caixa’), *baxo* (por ‘baixo’) etc.;
- ✓ [...]
- ✓ **Rotacismo:** troca da consoante [l] pela consoante [r], como ocorre em *pranta* (por ‘planta’), *Framengo* (por ‘Flamengo’), *probrema* (por ‘problema’), *bicicreta* (por ‘bicicleta’) etc. Embora seja um fenômeno estigmatizado, é bastante frequente não só no português falado atualmente no Brasil como na trajetória do latim para o português, em que encontramos os exemplos *duplu* > *dobro*, *blancu* > *branco*, *Eclésia* > *igreja*, entre outros.

Para exemplificar a *variação morfológica*, que consiste na realização ou supressão de um dado morfema – menor unidade significativa da língua – temos:

- ✓ *andá* (por ‘andar’), *vendê* (por ‘vender’), *parti* (por ‘partir’);
- ✓ eles *anda* (por eles ‘andam’), eles *vendi* (por eles ‘vendem’), eles *parti* (por eles ‘partem’);
- ✓ tu *anda* (por tu ‘andas’), tu *vende* (por tu ‘vendes’), tu *parte* (por tu ‘partes’);
- ✓ *você* *anda* (por ‘tu anda(s)’) e *a gente* *anda* (por ‘nós anda(mos)’) (Ibidem, p. 27).

Nos quatro casos anteriormente citados temos, respectivamente: supressão do *-r* que marca o infinitivo nos verbos; não realização do *-m* que marca a desinência número-pessoal de P6; não realização do *-s* que marca a desinência número-pessoal de P2; e uso alternado de *você* e *tu* e de *a gente* e *nós* em referência, a P2 e a P4.

Note-se, porém, que o mesmo segmento (*-r*, *-m*, *-s*), quando ocorre em final de palavras como *revólver*, *homem* e *dois*, não se constitui em morfema, já que não porta nenhum significado gramatical,

mas simplesmente em fonema. Em casos de supressão desse segmento nessas palavras, teríamos variação fonológica e não variação morfológica, embora se trate de um segmento com a mesma forma.

Nem sempre se pode identificar um único nível linguístico envolvido na variação. Retomando os exemplos: em casos como *revólvi* (por ‘revólver’) e *andá* (por ‘andar’), temos uma interface – “que ocorre quando um caso de variação abarca dois ou mais níveis gramaticais” (Ibidem, p. 28) –, envolvendo variação fonológica e variação morfológica (já que *-r* é um fonema no primeiro exemplo e também um morfema no segundo). Quando “os morfemas que caem são também fonemas” (Ibidem) temos o que se pode chamar de *variação morfofonológica*.

Em casos como eles *anda* (por eles ‘andam’) e tu *anda* (por tu ‘andas’), temos uma relação de concordância verbal, que envolve a relação sintática entre sujeito e predicado; nesses exemplos, o verbo concorda em número e pessoa com os pronomes *eles* e *tu*, respectivamente. Trata-se de morfemas (*-m*, *-s*) cuja realização depende da pessoa e número do sujeito. Temos aqui outro tipo de interface, caracterizando uma situação de *variação morfossintática*.

Já a alternância na escolha de *tu* e *ocê* (formas pronominais) pelos falantes corresponde à *variação morfológica*, não justificando situação de interface.

Vale ainda uma observação sobre ocorrências como *cantano* (por ‘cantando’), *correno* (por ‘correndo’), *sorrino* (por ‘sorrindo’). Os autores chamam atenção para o fato de que *-ndo* é um morfema de gerúndio e a redução sofrida para *-no*, embora ocorra no morfema, é uma caso de variação fonológica e não morfológica. Podemos estender essa reflexão para casos como nós *cantamo* (por nós ‘cantamos’), em que a queda de *-s* caracteriza variação fonológica e não morfológica. A variação seria morfológica (ou melhor, morfossintática) se tivéssemos nós *canta* (por nós ‘cantamos’), pois aqui cairia o morfema *-mos*, que designa P4.

A variação sintática – que opera no nível da sintaxe ou, dito de outro modo, no arranjo das palavras na oração – é exemplificada por Coelho et al. (2015), pelas seguintes sentenças:

a) Construções relativas:

- ✓ O filme *a que* me referi é muito bom. (relativa padrão)
- ✓ O filme *que* me referi é muito bom. (relativa cortadora)
- ✓ O filme *que* me referi *a ele* é muito bom. (relativa com pronome lembrete)

b) Posição do clítico

- ✓ Eu *vi-o* no cinema. (ênclise)
- ✓ Eu *o vi* no cinema. (próclise)

Estudos sociolinguísticos têm mostrado: (i) no caso das relativas – a construção padrão está deixando de ser usada na linguagem espontânea, sendo substituída pela cortadora (com omissão da preposição), enquanto a relativa com pronome lembrete (repetição do referente do pronome relativo por um pronome pessoal) é mais empregada por falantes menos escolarizados, sofrendo algum tipo de estigma; (ii) no caso da posição dos clíticos – a próclise é mais frequente no português do Brasil.

Outro fenômeno de variação envolvendo os clíticos de terceira pessoa é a substituição apontada em:

- ✓ Eu *o vi*.
- ✓ Eu *vi ele*.

Nesse caso, o pronome oblíquo (objeto direto) é substituído, na mesma função sintática, pelo pronome reto que, tipicamente, funciona como sujeito – fenômeno bastante recorrente no PB, conforme já apontava Câmara Jr. (1972).

Por último, temos a *variação discursiva*, que abrange, segundo Coelho et al. (2015, p. 29), “aspectos semântico-pragmáticos (que envolvem a significação e o contexto situacional)” e abarca “fenômenos variáveis na dimensão textual/discursiva”.

Itens como *e*, *aí*, *daí* e *então* foram analisados por Tavares (2003 apud Coelho et al., 2005, p. 30) e, aqui, servimo-nos deles como exemplos (dados de fala do Varsul/SC).

(12) Aí a minha mãe: “Ah! pois é, mas eu tenho que dar baixa nessa carteira”. **AÍ** o cara falou: “É, mas a senhora não quer nada?” **E** a minha mãe disse: “Quer nada o quê?” “É porque nós somos obrigados a vender um ônibus desses pra pagar ele, porque a- a carteira dele não está dando baixa, ninguém deu baixa, né?”.

(13) A costureira não quis fazer, então eu e a minha irmã- A minha irmã não sabe costurar muito bem, **DAÍ** ela disse pra ele assim: “Não, mas quando que nós vamos fazer serão-” A minha irmã disse pra ele: “Como nós vamos fazer esse serão, se não tem costureira?” **DAÍ** ele disse: “Ah, vocês não querem fazer, então dá a carteira que eu dou as contas”.

(14) Mas ele insistiu e disse: “Olha, tem uma equipe de São Paulo, lá, do Professor Odair Pedroso, se for necessário nós podemos lhe mandar pra São Paulo fazer um curso.” **ENTÃO** eu disse: “Se é assim, se desejam assim, eu posso tentar, se não decepcionar.” **ENTÃO** eu fiquei realmente três meses em treinamento com a equipe do Professor Odair Pedroso num- no Hospital Celso Ramos.

Os itens antes mencionados funcionam, na dimensão textual/discursiva, como conectores, contribuindo, assim, para a coesão do texto. Note-se que tais itens podem ser intercambiáveis nos trechos acima, isto é, funcionam como formas variantes. Os exemplos são de fala, mas esses itens são encontrados, atuando como conectores, também em certos textos escritos (cf. GÖRSKI; TAVARES, 2003).

Se pensarmos no que descrevem e determinam as gramáticas normativas de vertente tradicional, os casos de variação nos diferentes níveis linguísticos, apontados anteriormente, deveriam ser barrados, já que seriam considerados “erros”, especialmente os de pronúncia e de concordância. Dentre os exemplos apresentados, provavelmente passariam pelo crivo normativista apenas os casos de variação *tu/você* (mesmo assim geralmente considerados como variação regional) e os itens lexicais que variam geograficamente. Nos três últimos exemplos, dificilmente os itens *aí* e *daí* seriam considerados como conectores. Além disso, de modo geral, *aí* e *então* são classificados como advérbios de lugar e de tempo, respectivamente, nos manuais normativos.

Por isso, é fundamental, nos estudos da linguagem e também e, primordialmente, no ensino de LP, levar em conta o contexto, a situação, bem como o propósito da comunicação, nas análises de textos escritos ou falados. Esses aspectos serão retomados e discutidos adiante, em seção destinada ao ensino.

2.2.1.3 Mudança linguística

Até aqui o que vimos, ao tratarmos de variação, foi uma espécie de luta, um confronto que se estabelece entre duas ou mais formas de dizer uma mesma coisa – algo que, a princípio, pode parecer uma grande confusão, um caos na língua(gem), que pode ser caracterizado, metaforicamente, como “um campo de batalha em que duas (ou mais) maneiras de se dizer a mesma coisa [...] se enfrentam em um duelo de

contemporização, por sua subsistência e coexistência [...] ou morte” (TARALLO, 1985, p. 5).

Importante destacar que, na perspectiva sociolinguística, (i) a variação sempre precede à mudança linguística; (ii) a mudança aparece, antes, na fala/oralidade para, depois, efetivar-se na escrita – tanto numa modalidade como em outra, trata-se de um processo lento e gradual. Mas, o que é mudança linguística? *Grosso modo*, pode-se dizer que a mudança ocorre quando uma das formas variantes “perde a batalha”.

Processos de variação e mudança ocorrem porque a língua(gem) é dependente das inter-relações que estabelecemos e dos contextos e das finalidades pelas quais a empregamos, porque “é, sem dúvida alguma, a expressão mais característica de um comportamento social, sendo, por isso, impossível separá-la de suas funções sócio-interacionais” (CAMACHO, 2001, p. 55).

Fato é que a heterogeneidade da língua é inquestionável: a variação e a mudança são cientificamente comprovadas, conforme mostram os trabalhos empíricos desenvolvidos nessa área.

A mudança linguística é vista diferentemente nas perspectivas da Sociolinguística e do Funcionalismo.

2.2.1.3.1 Tipos de mudança

O uso da língua ao longo do tempo, em diferentes situações comunicativas, vai tratando de, gradativamente, “solucionar” as situações de variação. Podemos ter (i) casos em que a variante mais recente prepondera e causa o desaparecimento da mais antiga; (ii) casos em que as formas continuam coexistindo, porém assumindo significados distintos; (iii) casos em que uma das formas se torna especializada, sendo usada em contextos restritos; ou, ainda, (iv) casos em que as variantes convivem por muito tempo numa situação de “variação estável” (TAVARES, 2003). Nos três primeiros casos, ocorrem situações de mudança linguística.

Vejam alguns exemplos. O fenômeno do rotacismo (*pranta/planta*) ilustra uma situação de variação estável no PB, condicionada por fatores externos (baixa escolaridade, zona rural) sem aparente indicativo de mudança. No paradigma pronominal, *vós* já foi praticamente substituído por *vocês*, sendo o primeiro ainda usado em contextos bastante restritos (discurso religioso e jurídico); *nós* está perdendo terreno para *a gente* em determinados contextos de uso – são

casos de mudança em curso, estando a primeira delas bem mais avançada.

Na evolução⁴³ de uma mesma forma também ocorre mudança. Por exemplo, nos casos de passagem do latim para o português (como em *insula* > *ilha*; *littera* > *letra*); na passagem de *Vossa Mercê* > *Vosmecê* > *você*. Neste último fenômeno se dá um processo de mudança chamado gramaticalização (a ser tratado na subseção seguinte).

A mudança linguística pode ser captada através da observação do comportamento linguístico de diferentes gerações em um mesmo período de tempo – chamada de *mudança em tempo aparente*. A Tabela 1 é ilustrativa para o entendimento sobre esse tipo de mudança. O fenômeno linguístico analisado é do nível fonológico: a realização variável de /t/ seguido de /i/ (em palavras como *tia*) na fala de florianopolitanos de etnia açoriana. No caso, esse fonema é realizado por meio de três formas distintas (variantes): [t], [ts], [tʃ].

Tabela 1 – Percentual de palatalização do /t/, em Florianópolis, segundo a faixa etária (PAGOTTO, 2001, p. 317)

Faixa etária dos falantes	Palatalização do /t/		
	[t]	[ts]	[tʃ]
	42%	29%	30%
13 a 23 anos	66%	18%	17%
25 a 50 anos	69%	19%	12%
Acima de 50 anos			

Fonte: Coelho et al. (2015, p. 86)

Reproduzimos, a seguir, a explicação dada pelos autores no que se refere à interpretação desses resultados.

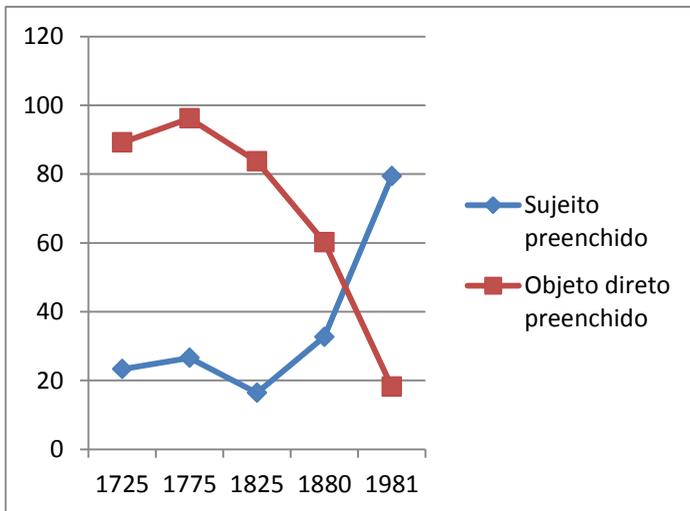
Nota-se que cada uma das três variantes apresenta uma distribuição percentual gradativa no que se refere à faixa etária dos falantes. Enquanto a variante conservadora [t] é mais frequente na fala dos informantes mais velhos, caindo gradualmente pela faixa intermediária até a mais jovem, as variantes inovadoras [ts] e [tʃ] apresentam um

⁴³ Ao se falar em mudança linguística, o termo *evolução* não tem implicação valorativa, no sentido de designar algo como bom ou ruim. Trata-se, simplesmente, de *mudança*.

comportamento contrário: são mais frequentes na fala dos mais jovens, decrescendo na dos mais velhos. Observa-se, pois, um aumento regular e progressivo no uso das variantes inovadoras [ts] e [tj] diretamente correlacionado ao decréscimo da faixa etária, o que caracteriza um *indício de mudança em curso na sincronia*, ou seja, de *mudança em tempo aparente*. (COELHO et al., 2015, p. 86, grifos nossos).

Outro tipo de mudança é a chamada *mudança em tempo real* – observada diacronicamente, ao longo do tempo. Para ilustrar como se dá a mudança em tempo real, observemos o gráfico a seguir que apresenta os resultados relativos a dois fenômenos variáveis: realização do sujeito pronominal e realização do objeto pronominal (ou clítico) – estes verificados na passagem de um período a outro, mais especificamente nos séculos XVIII, XIX e XX no PB.

Gráfico 1 – Frequência de preenchimento pronominal



Fonte: Adaptado de Tarallo (1985, p. 140) apud Coelho et al. (2015, p. 89)

Mais uma vez, a interpretação dada pelos mesmos autores explicita que

[o] Gráfico [1] mostra que o percentual de sujeito preenchido, que ficava na faixa aproximada de 20% no século XVIII (1725 e 1775) e no início do século XIX (1825), sobe para 32,7% no final do século XIX (1880) e, no final do século XX (1981), chega a 79,4%. Quanto ao preenchimento do objeto direto, o gráfico mostra justamente o contrário: de 1725 a 1825, o objeto é preferencialmente preenchido (acima de 80%); em 1880, o preenchimento cai para 60,2% e, em 1981, cai ainda mais, chegando a uma faixa inferior a 20%. Ambos os fenômenos evidenciam, portanto, uma *mudança em progresso* ao longo do tempo, mas em direções opostas: enquanto a posição do sujeito vai ficando cada vez mais preenchida, a posição do objeto vai ficando cada vez mais esvaziada. (COELHO et al., 2015, p. 89, grifo nosso).

Na perspectiva do Funcionalismo, a mudança é vista via *gramaticalização*.

2.2.1.3.2 A gramaticalização

O seguinte trecho de Bagno, já no início de sua *Gramática*, foi inspirador para o desenvolvimento desta subseção. Ao caracterizar sua obra, ele diz:

é pedagógica, porque foi pensada para colaborar com a *formação docente* que, no Brasil, é reconhecidamente falha e precária. [...] Basta perguntar a professoras e professores na ativa ou em formação se sabem, por exemplo, o que é *gramaticalização* ou se ao menos já ouviram falar disso. (BAGNO, 2011, p. 14, grifos do autor).⁴⁴

⁴⁴ A importância atribuída por Bagno à *gramaticalização* fica evidenciada em cerca de uma centena de passagens de sua *Gramática*, em que ele evoca o termo. Espaço equivalente a esse é destinado pelo autor a cada um dos tópicos: *mudança, variação e variedades, e normas*.

Assim, também pensando na formação docente – em conformidade com os objetivos gerais desta dissertação –, buscamos apresentar, de forma mais didática possível, conceitos básicos acerca do assunto, sem naturalmente a pretensão de aprofundar o tema.⁴⁵ Vamos nos deter em conceitos que julgamos importantes para a compreensão de fenômenos gramaticalizados ou em gramaticalização no PB, a serem explorados adiante.

Várias são as definições dadas à gramaticalização, a depender do enfoque teórico do linguista. Em consonância com a proposta desta dissertação, assumimos a seguinte definição: “gramaticalização é o processo pelo qual itens lexicais e construções passam a servir, em certos contextos linguísticos, a funções gramaticais, e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais” (HOPPER; TRAUGOTT, 1993, p. xv).

De forma complementar, entendemos a gramaticalização “como as alterações de propriedades sintáticas, semânticas e discursivo-pragmáticas de uma unidade linguística que promovem a alteração de seu estatuto categorial” (GONÇALVES et al., 2007, p. 17).

Nas duas definições, anteriormente citadas, aparecem, de modo equivalente, as palavras *itens* e *unidades*, respectivamente. Os itens/unidades linguísticos podem ser (i) *lexicais*: palavras ditas de conteúdo – nomes, verbos e adjetivos – usadas para fazer referência a coisas do mundo; (ii) *gramaticais*: palavras ditas funcionais – preposições, conectores, pronomes, demonstrativos – usadas para indicar relações entre nomes (preposições), ligar partes do discurso (conectores), indicar se as entidades e participantes de um discurso já foram identificados ou não (pronomes e artigos), e mostrar se eles estão próximos do falante ou do ouvinte (demonstrativos).

As formas não mudam abruptamente de uma categoria para outra, mas sofrem uma série de transições graduais, envolvendo etapas de alternância do tipo $A > A/B > B$. Em outras palavras, as categorias nem sempre são discretas, podendo haver fronteiras indistintas, sobreposição de traços, ambiguidades gerando categorias híbridas.

Em relação a critérios de gramaticalização, Gonçalves e Carvalho (2007) destacam que alguns autores focalizam estágios mais avançados de mudança das formas (cf. LEHMANN, 1995 [1982]), enquanto outros

⁴⁵ Um apanhado amplo a respeito de gramaticalização, tanto do ponto de vista teórico-conceitual como do ponto de vista prático, pode ser conferido na obra *Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação*, organizada por Gonçalves et al. (2007), listada nas referências bibliográficas.

visam a formas em estágios iniciais de gramaticalização (cf. HOPPER, 1991), mostrando-se, assim, complementares. Vamos apresentar a segunda proposta, que contempla o fato de que na língua

estão sempre surgindo novas funções/valores/ usos para formas já existentes e, nesse processo de emergência, verificável a partir de padrões fluidos da linguagem, é possível reconhecer graus variados de gramaticalização que uma forma vem a assumir nas novas funções que passa a executar. (GONÇALVES; CARVALHO, 2007, p. 79).

Hopper (1991) propõe cinco critérios (também chamados de parâmetros ou princípios) que se aplicam, em diferentes graus, a elementos linguísticos em mudança: *estratificação* (ou *camadas*), *divergência*, *especialização*, *persistência* e *descategorização* (nomeado por alguns como *recategorização*).

Vejam, a seguir, os princípios de Hopper (1991), apresentados por Gonçalves e Carvalho (2007):

- ✓ *Estratificação* – em um domínio funcional amplo, novas camadas (formas) estão continuamente emergindo e coexistindo com as antigas, passando a codificar funções similares.
- ✓ *Divergência* – quando uma forma lexical sofre gramaticalização em certos contextos, a forma original pode permanecer coexistindo com suas características próprias.
- ✓ *Especialização* – em um domínio funcional, a variedade de opções formais se estreita à medida que determinado item começa a ocupar mais espaço para codificar aquela função, tendo seu uso mais generalizado.
- ✓ *Persistência* – quando uma forma sofre gramaticalização, alguns traços do seu significado lexical original tendem a aderir a ela, podendo restringir seus usos gramaticais.
- ✓ *Descategorização* – formas em gramaticalização tendem a perder marcas morfológicas e características sintáticas das categorias-fonte (nomes e verbos, por exemplo), assumindo peculiaridades morfossintáticas da categoria-alvo (pronome, conector, preposição, marcador discursivo etc.).

Esses princípios serão exemplificados adiante, ao tratarmos da gramaticalização de *você* e de *a gente*.

2.2.1.4 Alguns fenômenos em gramaticalização no PB

Não é nossa intenção nos estendermos na apresentação de fenômenos em processo de gramaticalização (ou já gramaticalizados); eles são inúmeros e atravessam os diferentes níveis linguísticos. Nosso objetivo é apenas ilustrar esse processo de mudança, captado diacrônica e/ou sincronicamente, buscando selecionar alguns casos representativos. Os dados são apresentados em blocos: os conjuntos derivados de substantivos são adaptados de Neves (2002); os conjuntos derivados de verbos são adaptados de Travaglia (2003).

Substantivos > formas de tratamento:

- (15) Era uma *dona* linda, a pele muito branca [...] = substantivo com referência respeitosa
- (16) Mas eu te vi, num táxi, com uma *dona*. = substantivo com referência depreciativa (registro popular)
- (17) Aproximamo-nos ainda mais do leito, eu e a *Dona* Leonor.
= forma de tratamento com referência respeitosa
- (18) Dessa vez desceu um *senhor* engravatado [...] = substantivo com referência respeitosa
- (19) O *senhor* é um profissional... = forma de tratamento com referência respeitosa (precedida de artigo)
- (20) Sim, *senhor*, já vou. = forma de tratamento com referência respeitosa (sem artigo)

Substantivos concretos > quantificadores:

- (21) O *universo/globo terrestre* está em crise. = substantivo equivalente a *universo/globo terrestre*
- (22) [...] aquele *universo* de rostos a olhá-lo com prazer. = quantificador que designa grande quantidade
- (23) A torneira deixava cair um *pingo* d'água. = substantivo equivalente a *gota*
- (24) Bastava-lhe um *pingo* de coragem. = quantificador que designa pequena quantidade

Substantivos abstratos > advérbios intensificadores:

- (25) Ele não esquece os *horrores* da guerra. = substantivo equivalente a *pavores*
- (26) Eu curtia *horrores* o café da manhã. = advérbio intensificador equivalente a *muito* (curtia muito)
- (27) A sociedade ficou chocada com a *barbaridade* do crime. = substantivo equivalente a *atrocidade*
- (28) Foi um tratamento difícil *barbaridade*. = advérbio intensificador equivalente a *muito* (muito difícil)

Verbo pleno > auxiliar de tempo verbal

- (29) Pedro *tinha* uma moto. = verbo *ter*, indicando posse
- (30) Ele disse que *tinha comprado* um carro. = auxiliar de tempo pretérito mais-que-perfeito
- (31) João *vai* à farmácia. = verbo *ir*, indicando deslocamento a partir de X
- (32) Ele *vai buscar* um copo d'água. = auxiliar de tempo futuro
- (33) Maria *está* em casa. = verbo *estar*, indicando permanência
- (34) Minha mãe *está fazendo* um vestido lindo para meu aniversário. = auxiliar de tempo presente

Verbo pleno > auxiliar de aspecto

- (35) O filme já *começou*. = verbo *começar*, equivalendo a *iniciar*
- (36) O funcionário *começou a limpar* o armário. = auxiliar de aspecto inceptivo (início da ação de limpar)
- (37) Ele *vive* bem aqui nesta cidade. = verbo *viver*, equivalendo a *morar*
- (38) Essa menina *vive comendo* bobagens. = auxiliar de aspecto habitual (a ação de comer se repete várias vezes)

Verbo pleno > marcador discursivo:

- (39) Esse menino *sabe* bem a letra da música. = verbo *saber*, equivalendo a *conhecer*
- (40) Ele chegou, *sabe?* e me deu um empurrão. = marcador discursivo típico de interação

Nas subseções a seguir, examinamos mais detidamente as trajetórias de gramaticalização de *você* e de *a gente*.

2.2.1.4.1 A gramaticalização de “você”

Estudos diversos há sobre esse pronome e a evolução dele numa perspectiva diacrônica de análise na área da Sociolinguística Variacionista e da Linguística Histórica. Tomamos como guia para mostrar e explicar a origem e evolução de *você* basicamente os trabalhos de Faraco (1996), de Lopes e Duarte (2003) e de Peres (2007).

Fazendo uma abordagem histórica do tratamento *você* em português, Faraco procura “reconstituir aspectos do ambiente sociocultural que desencadeou a introdução de novas formas de tratamento do interlocutor em português” (1996, p. 52), evidenciando como “mudanças sociais podem ser determinantes de mudanças linguísticas [...] e como essas mudanças, uma vez implementadas, podem desencadear uma série de outras mudanças internas” (p. 53). Nesta subseção, buscamos contextualizar a trajetória de mudança que envolve o item *você*, explicando esse processo. Sobre as repercussões gramaticais dessa mudança, trataremos adiante (cf. 2.2.3).

Segundo Faraco (1996), o sistema latino de tratamento do interlocutor se organizava em dois eixos: do *tu* – para a referência singular menos formal; e do *vós* – para referência plural (formal ou informal) ou para referência formal a um único interlocutor. No século XIV e especialmente no século XV, formas de tratamento com a estrutura *Vossa + N* (*Vossa Mercê*, *Vossa Senhoria* etc.), usadas inicialmente só para o tratamento do rei/rainha,⁴⁶ passaram a ter seu uso estendido para o “tratamento não íntimo entre iguais na aristocracia, a qual, por sua vez, costumava exigir o uso dessas formas por parte das pessoas de *status* social inferior”⁴⁷ (p. 59). Tais alterações nas formas de tratamento decorreram de transformações econômicas que produziram

⁴⁶ Como forma de tratamento para se dirigir ao rei/rainha, o pronome *Vossa Mercê* foi substituído sucessiva e gradativamente por *Vossa Alteza* e *Vossa Majestade*.

⁴⁷ Lopes e Duarte (2003) pontuam: “Numa etapa final de decréscimo de formalidade, vamos encontrar *Vossa Mercê* e *Vossa Senhoria* sendo utilizados como diferentes variantes sociais em oposição a *tu*, que era de uso comum no tratamento íntimo” (2003, p. 65, grifo das autoras).

uma reorganização da estrutura social vigente, estabelecendo novo tipo de relações sociais.

Como entra a forma *você* nesse processo? Ainda de acordo com Faraco, falando sobre *Vossa Mercê*:

A evolução dessa forma [*Vossa Mercê*] depois da ampla expansão social de seu uso se deu em duas direções, provavelmente conectadas a diferentes variantes socioestilísticas. De um lado, ela manteve sua integridade formal e seu valor como uma forma de tratamento relativamente respeitosa num estilo cuidado entre a pequena burguesia urbana, mas foi arcaizando-se durante os séculos XVII e XVIII, ao mesmo tempo em que sua rival abreviada (*você*) [afetada por um processo de redução fonética] estava se tornando dominante. (1996, p. 62, grifo do autor).

Lopes e Duarte reforçam e complementam o que foi exposto antes:

Há uma emergência gradativa de formas nominais de tratamento que passam a substituir o tratamento cortês universal *vós* a partir do século XV, num primeiro momento pela ascensão da nobreza e mais tarde da burguesia que exigia um tratamento diferenciado. Essa propagação, que começa de *cima para baixo*, se dissemina pela comunidade como um todo e as formas perdem sua concepção semântica inicial, gramaticalizando-se – algumas de forma mais acelerada que outras, como é o caso de *Vossa Mercê* > *vosmecê* > *você*. (2003, p. 63; grifo das autoras).

As descrições apontadas nas duas citações precedentes reiteram, de certa maneira, o que registra Cintra (1972), citado por Peres:

O honorífico decadente [*Vossa Mercê*] passou a ser aplicado à nobreza, depois à burguesia, e continuou a descer na escala social, circulando em variantes morfofonológicas tais como *vossancê* e

você, a última emergindo no século XVII,⁴⁸ e chegou, principalmente em Portugal, ao extremo de ser percebido como ofensivo em certas camadas da população. Ao mesmo tempo em que *Vossa Mercê* baixava na escala social, essa forma, por ser repetida a toda hora e por todo mundo, sofreu transformações fonéticas. (PERES, 2007, p. 159, grifo nosso).

O cenário descrito até o momento baseia-se na situação de Portugal. E quanto à situação no Brasil? Segundo Faraco:

A situação no Brasil é bastante diferente. *Você* é o pronome de uso comum para o tratamento íntimo, estando o pronome *tu* restrito a algumas variedades regionais. A razão para esse uso tão amplo de *você* no Brasil deve ser encontrada, certamente, na história da formação do País. (1996, p. 64).

O autor se reporta ao fato de que o uso generalizado de *Vossa Mercê* e suas variantes, a partir dos fins do século XV, já se dava entre a população não aristocrática em Portugal. Foi dessa parte da população que vieram os portugueses que iniciaram o processo de ocupação do País, a partir da segunda metade do século XVI. Nesse tempo, segundo o autor, tanto o processo de arcaização de *vós* como o processo de redução fonética de *Vossa Mercê* já se encontravam em etapa bastante avançada. Nos termos de Lopes e Duarte (2003, p. 5), quando da ocupação do Brasil, “a degradação semântica sofrida por *vós*, a simplificação fonética de *Vossa Mercê* e o seu uso generalizado como *você* estavam em etapa bastante avançada” (grifo das autoras).

Em face a esse quadro, Faraco (1996, p. 64-65) pressupõe, então, que as diferentes variantes de *Vossa Mercê* (*vosmecê*, *vossuncê*, *vassuncê*, *mecê*, *vancê*, *vacê*, *ocê* e *você*) eram, desde o início da ocupação europeia no Brasil, as formas predominantes de tratamento ao interlocutor.

⁴⁸ Faraco (1996, p. 63) informa que o primeiro texto escrito a ter a forma *você* foi publicado em 1666: *Feira de anexins*, escrito por Francisco Manuel de Melo.

Lopes e Duarte (2003) investigam a passagem de *Vossa Mercê* a *você* tomando como *corpus* textos literários (peças teatrais populares)⁴⁹ escritos em Portugal e no Brasil nos séculos XVIII e XIX. As autoras consideram o processo de gramaticalização e também a questão da variação/mudança. Sintetizamos, a seguir, os resultados e as explicações oferecidas pelas autoras acerca da inserção de *você* no paradigma pronominal.

Na primeira fase do século XVIII *Vossa Mercê* e *você* coexistem no mesmo domínio funcional, como formas de tratamento ao interlocutor (LOPES; DUARTE, 2003, p. 70):

- (41) Senhor mestre barbeiro, veja *vossa mercê* como me pega nestas barbas (D. Quixote- Barbeiro) (A Vida de D. Quixote, p. 42, XVIII/1).
- (42) Ora, sô Mestre, *você* bem sabe que é obrigação dos de seu ofício, enquanto \emptyset fazem a barba, dizerem as novidades que há pela cidade. (D. Quixote-Barbeiro) (A Vida de D. Quixote, p. 42, XVIII/1).

Nos dados anteriores, um mesmo personagem (D. Quixote) usa ambas as formas – a forma desenvolvida (*Vossa Mercê*) e a forma sincopada (*você*) – para se dirigir à mesma pessoa (o barbeiro), evidenciando claramente um uso variável. Segundo as autoras, outras análises

com base em diferentes *corpora* (Silva e Barcia, 2002, 2002a; Lopes e Duarte, 2002 a,b,c) evidenciaram o gradualismo da pronominalização de *Vossa Mercê* para *você* e a coexistência por mais de dois séculos de diferentes formas nominais de tratamento ao lado de formas pronominais. (LOPES; DUARTE, 2003, p. 70).

- ✓ Com a diminuição do uso de *Vossa Mercê*, *você* passa a ocorrer (predominantemente não-explícito), principalmente nas peças teatrais brasileiras, junto de *vós* e de *tu*.
- ✓ A gramaticalização se deu primeiramente com a forma plural (*vocês*) em substituição a *vós* que apresentou, nas

⁴⁹ As peças brasileiras são comédias de costumes, que, segundo as autoras, apresentariam características da fala próprias desses períodos.

peças brasileiras, índices próximos a zero no fim do século XIX.

- ✓ A partir do século XIX há probabilidade bem maior de ocorrência da forma gramaticalizada *você* em relação ao período anterior, notadamente em relações assimétricas de superior para inferior.
- ✓ Lopes e Duarte (2003) chamam a atenção para o fato de que “a pronominalização de *Vossa Mercê* > *você* acarretou perdas e ganhos em termos de suas propriedades formais e semânticas por conta da mudança categorial de nome para pronome” (p. 64). As autoras relacionam esse processo de mudança aos cinco princípios de Hopper (1991), já vistos quando tratamos de gramaticalização (cf. 2.2.1.3.2).
- ✓ Desse modo, considerando-se a diacronia:
- ✓ Não há o descarte imediato da forma mais antiga (*Vossa Mercê*), em detrimento da forma emergente (*você*), mas um período de transição, que configurariam uma fase de convivência entre as duas camadas – princípio da *estratificação*.
- ✓ Há permanência do item lexical original convivendo de forma autônoma ao lado da forma gramaticalizada (*você*), embora diverjam funcionalmente – princípio da *divergência*. Ex.: *Estamos à mercê de bandidos*.
- ✓ Há um estreitamento da variedade de escolhas, pressupondo-se que a forma emergente (*você*) passe paulatinamente a ocorrer em contextos linguísticos específicos e diferentes dos contextos favorecedores de *Vossa Mercê* – princípio da *especialização*.
- ✓ Há conservação de alguns traços do significado original, aderindo-se à nova forma gramaticalizada – princípio da *persistência*.
- ✓ Há neutralização das marcas morfológicas e propriedades sintáticas da categoria-origem (nome ou sintagma nominal), que assume os atributos da categoria-destino (forma pronominal) – princípio da *descategorização* (ou *recategorização*).

Em resumo:

Em um estágio inicial há uma variedade de formas com nuances semânticas diferentes como apresentado na ampla flutuação e mistura de

tratamento em função das relações hierárquicas estabelecidas. Durante o processo de gramaticalização há um estreitamento de escolhas, [...] e a forma emergente é especializada, tornando-se quase obrigatória em determinados contextos. Faz-se necessário enfatizar ainda que *Vossa Mercê* não perde completamente o caráter de cortesia, mantendo maior probabilidade de ocorrência nas relações inversas (inferior a superior). (LOPES; DUARTE, 2003, p. 72).

Se considerarmos o princípio da estratificação, notamos que, além da coexistência das variantes da forma *Vossa Mercê* (*você, cê*), há também a presença de outras camadas no domínio funcional do tratamento à pessoa do interlocutor: *tu, o(a) senhor(a)*. De acordo com Peres (2007, p. 160):

Em relação aos pronomes *tu* e *você* no Brasil, estas duas formas coexistiram por muito tempo, embora, até o século XIX, houvesse o predomínio de *tu*. Entretanto, nas décadas de 20 e 30 do século XX, essa coexistência desaparece, predominando o uso quase exclusivo de *você* (grifo nosso).

A autora destaca que o pronome *tu* é usado principalmente na Região Sul (notadamente no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina) e em algumas áreas do Nordeste e do Norte do país; ao passo que em todo o restante do país, acontece o uso de *você*.

Sobre variação e mudança no paradigma pronominal e seus reflexos na gramática do PB trataremos adiante.

2.2.1.4.2 A gramaticalização de “a gente”

Outro fenômeno de gramaticalização no PB que tem sido bastante estudado tanto numa perspectiva funcionalista como numa perspectiva sociolinguística diz respeito à expressão “a gente”, especificamente acerca da passagem desse item lexical – *gente* – para a forma pronominal de 1ª pessoa do plural. É sobre essa passagem, num enfoque diacrônico, que trataremos aqui. Servimo-nos das pesquisas de

Borges (2004) e de Zilles (2007) para descrever e explicar o processo de gramaticalização pelo qual passou o item lexical *gente(s)*.

Zilles (2007) descreve a trajetória de *a gente* à luz dos quatro mecanismos de mudança propostos por Heine (2003) – que são reafirmados em Heine e Kuteva (2007), cf. subseção 2.2.1.3.2, que trata de gramaticalização: dessemantização, extensão, descategorização e erosão.

Para melhor compreendermos o processo de gramaticalização de *a gente*, importa que conheçamos as características intrínsecas desse item lexical. Segundo Zilles (2007, p. 31), há “motivação intrínseca ao processo, pois não é surpreendente que uma palavra como *gente* seja a fonte para essa mudança”. Ainda nos termos da autora,

[d]e acordo com Castilho (1997, p. 37) e Heine e Kuteva (2002, p. 2 32-233), as línguas tendem a ter, como fontes para pronomes indefinidos, nomes genéricos como **homem**, **povo** e **pessoa**. Conforme Lopes (2001, p. 140-141), a gramaticalização de *a gente* começa com seu uso como pronome indefinido, expressão indeterminada com sentido genérico, no século XVI, em substituição ao uso de *homem-ome* (Ibidem, grifo da autora).

O primeiro mecanismo de mudança (dessemantização) diz respeito ao sentido original do substantivo latino: *gens*, *gentis* que significava ‘povo’ tendo, inerentemente, um traço semântico de pluralidade e um traço de pessoa (ser humano): “o substantivo *gente* era um nome coletivo, fato decisivo para assumir, posteriormente, como pronome indefinido, o valor [+genérico], correspondente ao significado de ‘toda e qualquer pessoa’” (ZILLES, 2007, p. 32). Assim, o substantivo *gente* perdeu o traço de *povo*, reduzindo seu conteúdo semântico, mas manteve o traço de *pessoa*. A partir dessa condição se deu “a posterior mudança semântica relacionada com a possibilidade de *a gente* expressar *pessoa do discurso: eu e tu, eu e outras pessoas*” (Borges, 2004 apud Ibidem, grifo da autora).

Borges (2004) acentua que o processo envolvendo *a gente* teve seu início com o uso desse item como pronome indefinido, em contextos de referência genérica, que, com o tempo, foi “difundindo-se a outros contextos, como pronome pessoal específico” (p. 11).

O segundo mecanismo de mudança (extensão) envolve “a generalização contextual, uso em novos contextos” (ZILLES, 2007, p.

32). Trata-se de um processo de difusão, que se verifica tanto quantitativa quanto qualitativamente: quantitativamente, “o uso de *a gente* na posição de sujeito da oração aumenta significativamente dos anos 1970 para os anos 1990; e, qualitativamente, “expande-se para novos contextos, onde antes não era possível” (Ibidem).

Os dados abaixo, extraídos do VARSUL/Porto Alegre e apresentados por Zilles (2007, p. 32), exemplificam a extensão de sentido genérico (47) – ‘qualquer pessoa’ – para contexto de referência específica (48) – ‘nós’:

(43) Conheço Bento, né? Rio Grande do Sul, né? até que eu não, não conheço, não conheço muito, né? Eu procuro, estou procurando fazer assim mais pro Rio Grande do Sul também, né? Que eu não, né? o estado *a gente* tem que conhecer, né? Tem tanta coisa. (POA 31)

– a informante está falando de outros lugares que conhece além de Porto Alegre.

(44) nós não tínhamos muito contato com outras crianças, a vó nunca deixou *a gente* sair assim [do] – do portão pra fora pra brincar com outras crianças, então o nosso mundo éramos nós mesmos. (POA 28,) – a informante está falando sobre as brincadeiras da infância.

As ocorrências seguintes ilustram outra face da extensão, que é a possibilidade de *a gente* ocorrer como pronome anafórico dentro da oração:

(45) *a gente* olha *pra gente* e vê que... (uso anafórico)

(46) **a pessoa* olha *pra pessoa* e vê que... (anáfora impossível com substantivo) (Ibidem, p. 33)

Outro mecanismo de mudança pelo qual passou *a gente* foi o de descategorização, que “implica perda de propriedades morfossintáticas características das formas-fonte, incluindo a perda do *status* de palavra independente” (ZILLES, 2007, p. 33). No processo de mudança de nome para pronome indefinido, primeiramente ocorre “a fixação da seqüência *a gente* e restrições combinatórias: a seqüência *a boa gente*, por exemplo, não corresponde ao uso como pronome, e sim como substantivo” (Ibidem).

Além da fixação da sequência, ocorre a perda de plural gramatical e também a perda de gênero feminino: (i) *as gentes* não significa ‘primeira pessoa do plural’, e sim ‘as pessoas’; (ii) o predicativo do pronome *a gente* assume o gênero do referente, à semelhança do que acontece com *nós*, deixando de concordar com o substantivo *gente* (LOPES, 2003 apud ZILLES, 2007). Esse último caso é assim exemplificado por Zilles (2007, p. 33):

(47) *a gente* está muito cínico, assim muito na retaguarda (POA 31) – falante do gênero feminino, referindo-se a um determinado partido político.

O último mecanismo de mudança, denominado erosão, se refere à redução fonética. Isso ocorre porque o item *a gente* pode ser realizado – ou pronunciado – “como *a gente*, *ahente*, *a’ente* e *’ente*” (GUY, 1981; MENON, 1996; ZILLES, 2002)” (apud ZILLES 2007, p. 34), conforme exemplificado pela autora:

(48) amanhã *a’ente* vai lá

(49) depois ‘ente pega o ônibus e vai

A autora chama a atenção ainda para o fato de a erosão estar diretamente relacionada com a posição sintática de sujeito,

já que não se encontram ocorrências como **Ele viu ’ente lá* (ZILLES, 2002; BORGES, 2004). Neste caso, há um paralelismo entre esta redução e a redução de *você(s)* para *’cê(s)* que reforça a idéia de que a gramaticalização é uma mudança altamente encaixada no sistema lingüístico. (ZILLES, 2007, p. 34).

No *continuum* do processo de mudança na língua, *a gente* cada vez mais vem se consolidando como forma pronominal, em substituição ou em variação com *nós*, na verdade concorrendo com este, especialmente na função de sujeito na sentença. Isso nos remete a um dos princípios de Hopper (1991): a estratificação (cf. 2.2.1.3.2).

De modo semelhante ao que foi feito com *você*, na subseção precedente, os princípios de Hopper podem igualmente ser aplicados a *gente*:

- ✓ Estratificação – A forma *a gente* coexiste, no português falado, com as formas variantes *gente*, *a gen’*, *a’ente*, *’te*, entre outras formas reduzidas, conforme atesta Zilles (2002):

(50) Então *a gente* tem bastante opção [de filmes na TV]. (POA 04)

(51) *gente* tem que comer comida sem sal, bebida não pode.

(POA 19)

(52) então é uma coisa assim que *a gen'* não pode parar (POA 25)

(53) Lá na nascente dele *a 'ente* fica com água por aqui, ó.

(POA 27)

(54) De ônibus, né? *'te* viajava. (POA 07)

Além disso, *a gente* (e suas formas variantes) compete com *nós* para designar a primeira pessoa do plural (ZILLES, 2002):

(55) *nós* não tínhamos muito contato com outras crianças, a vó nunca deixou *a gente* sair assim do portão pra fora pra brincar com outras crianças, então o nosso mundo éramos *nós* mesmos. (POA 28)

- ✓ Divergência – Ao lado da forma pronominal *a gente*, o substantivo *gente* permanece na língua como item autônomo, como ilustram Gonçalves e Carvalho (2007):
(56) Nós estamos numa interpretação, está claro até aqui? Essa *gente* está quieta por quê? (NURC/POA).
- ✓ Especialização – Estudos sobre o português falado têm mostrado a preferência crescente pelo uso de *a gente* em detrimento de *nós*, conforme revisão da literatura apresentada por Borges (2004) e por Silvano (2016), entre outros, evidenciando um estreitamento nas escolhas entre os itens. Já na escrita, a forma altamente predominante é *nós*, embora também se encontrem registros de *a gente*.
- ✓ Persistência – A ideia de coletividade do substantivo *gente* perdura na forma gramaticalizada *a gente*, contribuindo para sua referência indeterminada ou genérica. Estudos têm mostrado que o uso de *a gente* predomina com referência indeterminada, em contraponto a *nós*, que é mais frequente com referência determinada. No entanto, *a gente* vem assumindo cada vez mais um caráter referencial específico (cf. BORGES, 2004). Os dados (43) e (44) ilustram, respectivamente, referência genérica e específica.
- ✓ Descategorização – O pronomine *a gente* fixa sua forma, perdendo as marcas morfossintáticas do substantivo de origem, que continua coexistindo com a forma nova. Gonçalves e Carvalho (2007, p. 84) apresentam os seguintes processos morfossintáticos, marcados positivamente para o substantivo

gente e ausentes no pronome *a gente*: flexão de número (*gentes*), derivação (*gentalha*), quantificador (*toda gente*), determinante (*as gentes*), possessivo (*nossa gente*), adjetivação (*gente boa*).

Considerando o princípio da estratificação, “[a] gramaticalização [...] pressupõe a existência de variação entre formas em competição até que a forma nova se generalize [...]; esse princípio mostra “quanto variação e gramaticalização caminham juntas” (BORGES, 2004, p. 10). Nessa direção, Castilho ressalta que “parece não haver contradição em afirmar que a variação é ao mesmo tempo o ponto de partida e o ponto de chegada da mudança linguística” (1997, p. 55 apud *Ibid.*, p. 10).

Diversos estudos desenvolvidos sobre os pronomes *nós* e *a gente* (focalizando a variação pronominal e/ou a concordância verbal) consideram a questão do ensino: Agostinho (2013), Brustolin (2009), Mollica e Nascimento (2006), Silva e Santos (2015), Agostinho e Coelho (2015), Silvano (2016), entre outros.

Fechando esta subseção, podemos reafirmar que a ideia de *continuum* na língua, ou de um processo em constante movimento, sustenta a visão de língua como sistema heterogêneo, mas de uma heterogeneidade organizada, a qual é atestada, sincrônica e diacronicamente, pelos processos de variação e mudança a que ela está sujeita. Esse aspecto, quando não conhecido e compreendido pelos falantes, favorece a existência de preconceitos linguísticos; sobre os quais trataremos na seção a seguir.

2.2.2 Avaliação social da língua

O universo sociolinguístico é bastante complexo, conforme apontam os estudos que se voltam para comunidades de fala, partindo do pressuposto de que “a variação e a mudança linguísticas só se revelam em sua sistematicidade quando o pesquisador considera o contexto social em que a língua é usada” (COELHO et al., 2015, p. 67). A variação – expressa por meio das variantes – ocorre em qualquer grupo social, pois se trata de fenômeno inerente às línguas.

Ocorre que, por conta das variantes, surge o problema da avaliação, envolvendo juízos – positivos ou negativos – que os falantes revelam sobre o uso das formas em variação. Tais manifestações se dão em dois níveis: a) avaliação linguística; e, b) avaliação social. No que se refere à avaliação linguística das formas em variação, ela

está associada à eficiência comunicativa na interação social, isto é, à utilidade funcional das formas. Os sistemas linguísticos em variação/mudança disponibilizam aos falantes um leque de possibilidades para expressar uma dada informação referencial/representacional, e os falantes têm competência para compreender e usar as diferentes variantes de acordo com sua significação social, com o contexto e com as características do interlocutor. (COELHO et al., 2015, p. 91-92).

Quanto à avaliação social, “é observada no comportamento do grupo”, quando “[o]s membros de uma comunidade de fala atribuem significado social às formas linguísticas. [...] os indivíduos partilham atitudes em relação à língua, tendendo a convergir em sua avaliação” (Ibidem, p. 92), para prestigiar ou estigmatizar certas variantes, dependendo, apenas, do modo como estejam associadas a grupos de prestígio, ou não, na comunidade; ou seja, ocorre avaliação social positiva ou negativa das formas em variação/mudança.

De acordo com Labov (2008 [1972]), os julgamentos sociais sobre a língua podem ser conscientes ou inconscientes. Baseando-se no nível de consciência dos falantes, o autor distingue três tipos de variação cujas formas variantes envolvem significado social:

Estereótipos – São traços socialmente marcados de forma consciente. Alguns estereótipos podem ser estigmatizados socialmente, o que pode conduzir à mudança linguística rápida e à extinção da forma estigmatizada. Outros estereótipos podem ter um prestígio que varia de grupo para grupo, podendo ser positivo para alguns e negativo para outros. Os estereótipos são comumente explorados, com certo exagero, na composição de personagens de programas humorísticos, em piadas e mesmo em novelas e em filmes. Exemplos de estereótipos são as consoantes /d/ e /t/ pronunciadas como [d] e [t] (e não como [dʒ] e [tʃ]) diante de [i], como em ‘bom **dia**, **titia!**’ – formas típicas das variedades florianopolitana e recifense, por exemplo.

Marcadores – São traços linguísticos social e estilisticamente estratificados, que podem ser diagnosticados em certos testes de avaliação. Os resultados de alguns testes têm mostrado que, apesar de os falantes rejeitarem certas variantes, isso não significa que não fazem uso delas: o julgamento social, assim como o uso, nem sempre é consciente. Um exemplo de marcadores é a variação entre os pronomes ‘tu’ e ‘você’ em certas regiões do Brasil. O uso desses pronomes, em geral, não é estigmatizado, mas está correlacionado a variáveis estilísticas (grau de intimidade, por exemplo) e sociais (como a faixa etária dos falantes).

Indicadores – São elementos linguísticos sobre os quais há pouca força de avaliação, podendo haver diferenciação social de uso dessas formas correlacionada à idade, à região ou ao grupo social, mas não quanto a motivações estilísticas. Em outras palavras, indicadores são traços não sujeitos à variação estilística, com julgamentos sociais inconscientes. Um exemplo de indicador é a monotongação dos ditongos /ey/ e /ow/ no português falado atual, em palavras como ‘peixe’/‘pexe’, ‘feijão’/‘fejão’, ‘couve’/‘cove’, ‘couro’/‘coro’ – isenta de valor social e estilístico. (COELHO et al., 2015, p. 66-67).

Os autores chamam atenção para o fato de que uma mesma variante pode ser interpretada tanto como marcador quanto como estereótipo, a depender da região em que é falada. Exemplificam com as construções ‘tu foi’ e ‘vou ir’, as quais, no Rio Grande do Sul, podem ser consideradas como marcadores e não estereótipos, pois não são estigmatizadas, constituindo-se em elementos caracterizadores de identidade local; em outras localidades podem receber avaliação distinta (COELHO et al., 2015).

É da avaliação social que nos ocuparemos nesta seção, a qual se organiza em quatro subseções que tratam, respectivamente, de: mitos em relação à língua; prestígio e estigma; preconceito linguístico e preconceito social; e implicações da avaliação na mudança linguística.

2.2.2.1 Mitos em relação à língua

Em várias áreas do conhecimento, deparamo-nos com certos mitos. Na área que estuda, por exemplo, a superdotação, é comum o entendimento de que um superdotado é aquele sujeito que sabe tudo, um gênio. O que não é verdade. O sujeito, em geral, apresenta alta habilidade em uma área do saber. E, por conta do que é senso-comum, construímos nossas “convicções”, até que o saber nos alcance ou que a verdade sobre algum objeto seja difundida.

Assim também acontece com os saberes acerca da língua(gem) e, na tentativa de desvelar parte do que sejam os conceitos reais nessa área, elencamos a lista de mitos apresentada por Bagno (2000), porque acreditamos que dos mitos é que nascem os preconceitos; tanto é assim que, a partir de esclarecimentos e convencimentos sobre aspectos de uma área, nosso olhar é alterado.

São oito mitos. Vamos a eles:

- 1) A Língua Portuguesa no Brasil apresenta uma unidade surpreendente.
- 2) Brasileiro não sabe português [Eu não sei português] [Só em Portugal se fala bem português].
- 3) Português é muito difícil.
- 4) As pessoas sem instrução falam errado [feio].
- 5) O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão.
- 6) O certo é falar assim porque se escreve assim.
- 7) É preciso saber gramática para falar e escrever bem.
- 8) O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social. (BAGNO, 2000, p. 50).

Embora o autor trate de oito, sugere que tal lista possa, na verdade, ser infinita e demonstra isso apontando, por exemplo, crenças tais como: “os jovens têm uma linguagem pobre”; “a televisão [a mídia] está arruinando o português”; “os anglicismos vão acabar com a Língua Portuguesa” (Ibidem, p. 50). Podemos incluir, ainda, a *internet*, queixa e justificativa de muitos pais ao criticarem o modo como os filhos falam. Para nosso propósito, comentaremos alguns deles.

O primeiro mito remete à ideia de língua única no Brasil. Uma unicidade que caberia, ainda, à religião e à raça, conforme Jucá (1961 apud BAGNO, 2000). A essa crença, cujo olhar não se volta para as variedades linguísticas num País com forte influência indígena, africana,

portuguesa, árabe, para citar algumas, creditava-se um valor nacionalista que correspondia à luta por soberania que, como sabemos, impunha-se também pela sedimentação do idioma.

Além disso, acreditar em uma ideologia da unidade linguística brasileira é dar “corpo às afirmações de que a imprensa escreve errado, a televisão fala errado, o povo usa mal a língua, parecendo ignorar a realidade pluriétnica, pluricultural e plurilinguística brasileira” (BAGNO, 2000, p. 52).

No mito da unidade linguística, os conceitos de monolingüismo e de homogeneidade se confundem; mas os brasileiros não falam uma só língua como também essa língua não é uma entidade homogênea.

Infelizmente, nos termos de Bortoni-Ricardo (em comunicação pessoal), lemos que

[à] grande massa de brasileiros é sonogada uma boa escolaridade e, conseqüentemente, o acesso aos recursos linguísticos que permitem ao falante transitar, com segurança, de um estilo menos monitorado aos mais monitorados, de acordo com as exigências da situação social. Nessas circunstâncias, muitos brasileiros são silenciados, porque se sentem inseguros no uso de sua própria língua materna! (BORTONI-RICARDO – apud BAGNO, 2000, p. 59).

O mito 4 é bastante conhecido. Afinal, se a ideia preponderante é da existência de uma língua homogênea com seu padrão linguístico definido, qualquer fala diferente dessa seria considerada como errada. Por extensão, podemos associar aqui os mitos 2 e 3, os quais indicam que o brasileiro não sabe português porque português é uma língua muito difícil.

O mito 6 traz à discussão a relevante distinção fala *versus* escrita. A maioria das pessoas acredita, equivocadamente, que nosso falar tem relação direta e estreita com nosso escrever. Falar e escrever são modalidades distintas, guardam diferenças próprias em suas finalidades, geralmente, embora também apresentem semelhanças, o que permite abordá-las como um *continuum* (cf. 2.2.1.2.1). A fala surge antes da escrita e é natural em nós; e por isso

qualquer falante de português possui um conhecimento *implícito* altamente elaborado da língua, muito embora não seja capaz de explicitar

esse conhecimento. E [...] esse conhecimento não é fruto de instrução recebida na escola, mas foi adquirido de maneira tão natural e espontânea quanto a nossa habilidade de andar. Mesmo pessoas que nunca estudaram gramática chegam a um conhecimento implícito perfeitamente adequado da língua. São como pessoas que não conhecem a anatomia e a fisiologia das pernas, mas que andam, dançam, nadam e pedalam sem problemas. (PERINI, 1997, p. 13, grifo do autor).

Quanto ao mito 7, cujo pressuposto é saber gramática normativa para, a partir daí, falar e escrever bem, o que se verifica, também, são pessoas que escrevem e falam “bem” e revelam não conhecer aspectos gramaticais normativos/formais. Aceitássemos como válido esse mito, primeiro: falaríamos e escreveríamos “bem”, talvez, somente após o término do ensino médio, quem sabe do superior, ou, então, após um doutorado e, sublinhe-se, em Letras, estudando gramática exaustivamente; segundo, a diversidade comporta outras preferências, logo, há os que gostam das exatas e, igualmente, falam e escrevem independentemente de conhecimento gramatical, na acepção que aí se pretendeu.

A escola, na disciplina de LP, pode contribuir para que esse tipo de crença seja desmitificado ao “fazer com que o ensino de português deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos” (POSSENTI, 1998, p. 95) e que “o ensino de gramática deva ser o *ponto de chegada* na prática pedagógica e não seu *ponto de partida*” (BAGNO, 2001a, p. 83; grifos do autor). A questão do ensino será retomada e aprofundada adiante.

Abordamos alguns mitos para, a seguir, tratar de estigma e prestígio na língua. Os mitos, sabemos, se estabelecem no imaginário cultural porque são difundidos e a eles creditamos valor de verdade. Por isso, ao abordá-los, esperamos mostrar que não correspondem à realidade dos estudos linguísticos nem à concepção que se tem hoje de língua(gem).

2.2.2.2 As noções de prestígio e estigma

Com base no que foi apresentado até o momento, podemos dizer que as noções de prestígio e de estigma na língua estão correlacionadas

com uma hierarquização social e, também, com certos aspectos regionais. Assim, estejamos nós em uma aldeia indígena, em uma colônia de pescadores ou em uma colônia rural no mais interior dos interiores deste País, podemos imaginar que haverá, também nesses lugares – e não somente nos grandes centros e nas zonas urbanas – formas de dizer que são legitimadas por seus falantes, sendo bem-vistas na comunidade; de igual modo, formas por eles rejeitadas. Não vamos entrar, aqui, na discussão sobre o que seria considerado como forma linguística prestigiada ou estigmatizada nesses diferentes ambientes. Vamos considerar, para reflexão neste espaço, a ideia de avaliação positiva e negativa atribuída a variedades em geral e a certas variantes, associadas, de algum modo, a valores históricos, socioeconômicos e culturais.

Nessa ótica, a ideia de prestígio assenta-se em razões de ordem histórica, política e econômica assumidas por classes sociais que, uma vez no poder, “atribuíram prestígio a si mesmas” (BAGNO, 2001b, p. 79) e, por consequência, “tudo o que não se encaixa nesse modelo é considerado ‘feio’, ‘indigno’ ‘corrompido’, ‘inculto’” (Ibidem, p. 80). Percebemos, assim, que o valor de prestígio atribuído a certo grupo social se estende também à língua falada por esse grupo, donde deriva a noção de *variedade(s) de prestígio*. Em contrapartida, o valor de desprestígio atribuído a outros grupos sociais também se estende à língua falada por eles, advindo daí a noção de *variedade(s) estigmatizada(s)*.

Bagno (2001b) afirma ainda que “o prestígio e o estigma atribuídos a uma variedade linguística são uma questão de mais e de menos” (p. 80). Isso porque “[e]ntre as variedades mais prestigiadas e as variedades mais estigmatizadas há toda uma zona intermediária onde as influências de umas sobre as outras são intensas e constantes” (Ibidem).

Bom exemplo disso, segundo o autor, diz respeito à duplicidade de julgamentos, um interessante fenômeno social do tipo “dois pesos, duas medidas”. É o que relata ao abordar a colocação pronominal e propor aos leitores que encontrem os “erros” – se forem capazes – nos excertos, a seguir listados, extraídos de revista e jornal de circulação nacional e escritos por especialistas e, ainda, de um conto de Clarice Lispector.

Vejamos.

Foi nessa época também que encontrou Max Bill, expoente da arte concreta na Europa, de quem tornou-se amigo. Em 1950, Max Bill havia exposto no Masp e se tornado uma influência

poderosa entre artistas e intelectuais brasileiros. (Flávia Rocha, Bravo! abril de 1998, p. 62-63). Segundo a fonte, Franco teria constatado o enfraquecimento de Arida, pelo fato de terem sido debitados a ele os erros na mudança cambial, e oferecido sua saída como única alternativa de fortalecê-lo. Mas FHC teria recusado, e lhe dito que ele só sairia se fosse para um cargo maior. (Luiz Nassif, Folha de S.Paulo, 22/3/1995, p. 2-3). Foi quando, tendo minha família se mudado para São Paulo, e ele morando sozinho, pois sua família era do Piauí, foi quando o convidei a morar em nosso apartamento, que ficara sob a minha guarda. (Clarice Lispector, A legião estrangeira, p.78). (BAGNO, 2007, p. 176-178).

O autor explica-nos que o “erro” se refere à colocação do pronome oblíquo que, segundo prevê a GT, deve vir antes ou depois do verbo auxiliar, nunca proclítico ao particípio. De acordo com a regra normativa, “[n]ão se dá a ÊNCLISE nem a PRÓCLISE com os PARTICÍPIOS”; e, “[q]uando o verbo principal está no PARTICÍPIO, o pronome átono não pode vir depois dele. Virá, então, PROCLÍTICO ou ENCLÍTICO ao verbo auxiliar (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 302 e 307, apud BAGNO, 2007a, p. 179, grifos dos autores). Assim, nos excertos antes citados, respectivamente, as construções “havia exposto [...] e se tornado”, “teria recusado, e lhe dito” e “tendo [...] se mudado” estariam erradas, de acordo com o padrão normativo, por apresentarem o pronome oblíquo átono proclítico ao particípio.

Bagno (2007a) traz essas ocorrências para ilustrar o fato de que, geralmente, as mesmas pessoas que condenam, por exemplo, o uso de pronome oblíquo em início de frase, não se incomodam com a próclise ao particípio – e o que está em jogo nas duas situações é uma regra gramatical de colocação do clítico. Infere-se disso que o julgamento sobre o “grau de correção” de determinadas formas linguísticas é, em certa medida, arbitrário, não dependendo de “regras normativas”. Não obstante a atuação dos defensores de modelos prescritivos do uso da língua, as variações e mudanças ocorrem. Caso de Josué Machado, autor do *Manual da falta de estilo* (1994), o qual escreveu (p. 169): “Teria o pobre Dennis se matado, ressuscitado e se matado de novo?” (BAGNO (2007a, p. 180, grifos do autor). Bagno o citou com a finalidade de nos fazer refletir, mais uma vez, sobre a falsa pretensão de se combater as variações e mudanças e, pior que isso, sobre o fato de fomentarmos,

mediante uma visão idealizada, os estigmas em relação a certos usos de uma língua.

Nesse sentido, vale ressaltar que a repetição de uma dada construção em certo tipo de contexto – além de levar a possíveis mudanças categoriais, no caso da multifuncionalidade (cf. 2.2.1.1) – aumenta sua frequência, fazendo com que tal uso se torne regularizado. Assim,

[q]uando o “erro” já se tornou uma regra na língua falada pelos cidadãos mais letrados, ele passa despercebido e já não provoca “arrepios” nem “dói no ouvido” – muito embora contrarie as prescrições da gramática normativa [...]. (BAGNO, 2007a, p. 112-113).

Em relação à avaliação positiva ou negativa de variantes, é possível estabelecer uma correlação entre uso linguístico e valor social nos seguintes termos:

1. Variantes de *maior prestígio* estão associadas, quase sempre, a estilos de fala mais formais, ao passo que variantes de *menor prestígio* se associam a estilos de fala mais informais (ao vernáculo).
2. Variantes *mais conservadoras* (e, em geral, mais prestigiadas) são usadas majoritariamente no trabalho, enquanto as *mais inovadoras* são preferidas na interação com os amigos (e familiares) e nas brincadeiras. (COELHO et al., 2015, p. 93, grifos nossos).

Nesse caso, o estigma, quando ocorre, incide sobre as variantes de menor prestígio e sobre as mais inovadoras.

Examinemos brevemente, sob a ótica da avaliação social, o uso de *a gente*. Zilles (2007) destaca, entre os recursos metodológicos para averiguar se determinada forma tem ou não prestígio social, os seguintes: observar ou solicitar às pessoas que expressem seu julgamento sobre tal uso; e observar o emprego da forma em questão em diferentes textos escritos. No caso de *a gente*, a autora relaciona a difusão da mudança com práticas sociais ligadas a gêneros textuais.

Sobre o julgamento acerca da forma, note-se o trecho transcrito de entrevista de uma senhora (VARSUL/Porto Alegre):⁵⁰

- (57) E Tá, agora – agora **a gente** vai perguntar pra senhora –
 F **Nós, agente não, agente é aquele que está agindo, nós!**
 E **Nós.**

F Hoje, porque vocês hoje maltratam a língua, aí meu Deus do céu, isso que o pobre do Camões, o pobre do não sei mais o quê, do Rui Barbosa, que se esmerava para polir, pra enriquecer. Vocês hoje tratam de dilapidar, nem se usa mais o pronome pessoal **nós é agente. Agente é aquele que está agindo. É ou não é?**

E **Nós** então?

F **Nós!** (risos geral)

E **Nós queremos saber**, por exemplo, a origem da sua família. A senhora nasceu aqui em Porto Alegre? (POA 46). (ZILLES, 2007, p. 38, grifos da autora)

A avaliação negativa é evidente no trecho acima, em que a informante corrige a fala da entrevistadora.

Em textos escritos, Zilles (2007) levantou uma série de ocorrências ilustrativas, nas quais *a gente* (= *eu + tu*) aparece com referência específica:

- (i) textos de literatura infantil, como em *Tchau*, de Bojunga (2001): “Sozinha como? e eu? e o Donatelo? **a gente** tá sempre junto, não tá?”;
- (ii) textos que dão voz a crianças e criam vozes dirigidas a elas, como no conto *Na escola*, de Carlos Drummond de Andrade (1989): “Muito bem. Será uma espécie de plebiscito. A palavra é complicada, mas a coisa é simples. Cada um dá sua opinião, **a gente soma** as opiniões, e a maioria é que decide” (fala da professora). “– Legal! – exclamou Jorgito. – Uniforme está superado, professora. A senhora vem de calça comprida, e **a gente aparecemos** de qualquer jeito” (fala de aluno);
- (iii) textos publicitários e correspondência comercial: “A sua prosperidade, **a gente** vai celebrar juntos” (Banco Santander Banespa, 2006); “É um grande prazer ter

⁵⁰ E = fala da entrevistadora; F = fala da informante.

você junto com *a gente*” (jornal *Correio do Povo*, 2005);

(iv) dicionários:

- 1) o *Dicionário eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa* (2001) – no verbete *nós*, registra sua equivalência com *a gente*: “pronomes pessoais da primeira pessoa do plural, indicando eu mais outra ou outras pessoas [...]; *a gente*”. Já no verbete *gente*, registra: a pessoa que fala, eu; a pessoa que fala em nome de si própria e de outro(s), nós (ex.: **a gente** resolveu se mudar para o campo). Nada é dito nesse dicionário que indique avaliação social nem mudança em curso no PB.
- 2) o *Dicionário eletrônico Aurélio século XXI* apresenta *a gente* com valor de pronome pessoal e ilustra com exemplos de língua escrita de autores consagrados: a(s) pessoa(s) que fala(m), eu, nós (ex.: “E quando **a gente** volta à casa, um dia, / Vê trancada a janela que sorria / E lê na porta: ‘Alugase esta casa’.” (Afonso Schmidt, *Mocidade*, p. 16) (Adaptado de ZILLES, 2007, p. 38-40).

A autora chama atenção para o fato de que não se deve, a partir dos registros anteriormente citados, concluir, apressadamente, que não haja estigma na escrita. Segundo ela, certo estigma parece incidir sobre o uso de *a gente* como pronome pessoal com referência específica. A autora salienta, ainda, que se ampliem as pesquisas, levando em conta

a relação entre uso das formas inovadoras e os gêneros textuais [...] [A] compreensão dessas práticas sociais de gênero poderá dizer muito da avaliação social que formas inovadoras recebem e quais os caminhos que percorrem para sua aceitação na escrita. (Ibidem, p. 41).

Em pesquisa sociolinguística recente, realizada a partir de textos narrativos escritos por alunos do 6º e do 9º ano de duas escolas públicas de Florianópolis, Silvano (2016) encontrou 872 ocorrências de *nós* (expresso ou nulo) e apenas 96 ocorrências de *a gente*, o que equivale a

90% e 10%, respectivamente, dos pronomes de P4 usados pelos alunos.⁵¹ A autora comenta que esse resultado se aproxima

dos resultados de Brustolin (2009), que obteve 14% de uso de *a gente* contra 86% de uso de *nós*, na escrita de alunos do ensino fundamental de Florianópolis e dos resultados de Agostinho (2013), cujos dados apontaram 55% de uso de *nós*, 36% de uso de *SN+ eu* e 9% de uso de *a gente*, na escrita de alunos do ensino fundamental de Itajaí. (SILVANO, 2016, p. 134).

Segundo a autora, de acordo com a avaliação dos professores de LP que participaram da pesquisa, “a escola ainda privilegia o uso dos sujeitos considerados padrão, *nós e SN + eu*, na modalidade escrita e marca o uso do pronome inovador *a gente* como uma forma mais coloquial, a ser usada na fala” (Ibidem).

Concluindo esta subseção, podemos dizer que “onde tem variação sempre tem também avaliação” (BAGNO, 2007a, p. 77) e o que deveria ser natural na língua – as variedades, por conta da diversidade linguística – tem representado, muitas vezes, preconceitos, discriminações, estigmas, marcas depreciativas que repelem, mais que os falares, os falantes. Tal consideração nos remete à subseção seguinte.

2.2.2.3 Preconceito linguístico ou preconceito social?

Reiterando o que anteriormente já discutimos, parece estar claro que pelo nosso modo de falar podemos passar por situações constrangedoras, inibidoras, castradoras, que nos tolgem o direito de dizer, de expressar nossas impressões e sentimentos. Percebe-se, por exemplo, através de comentários informais, que certas empresas, comumente do ramo jornalístico/televisivo, selecionam seus candidatos observando suas características linguísticas e, em geral, candidatos com forte sotaque, como os oriundos da região Nordeste, são excluídos do certame; limitados, dessa forma, a trabalhar em suas regiões de origem porque impedidos de atuar nacionalmente. Prova essa do alto grau de avaliação ou de significado social que à língua é imposto.

⁵¹ Silvano (2016) analisou também a forma composta por *eu + SN* (ou *SN + eu*) como expressão de P4 (ex.: *eu e meu primo*).

A partir de situações como essa, a questão que se coloca é: o preconceito é linguístico ou é social? O profissional de jornalismo perdeu a oportunidade de exercer seu ofício, apesar de atender aos demais requisitos exigidos pela empresa, única e exclusivamente pelo modo como fala? Será? Acreditamos que avaliações de ordem social também pesem nesse tipo de escolha.

No caso específico do nordestino – tomado como representativo para a discussão do valor social da língua –, ele, normalmente, ainda carrega, equivocadamente, a imagem estereotipada que muitas vezes se associa genericamente ao Nordeste do Brasil: lugar de pobreza e miséria. É nesse sentido que defendemos, conforme os pressupostos teóricos assumidos, que

não há nada nas formas variáveis de uma língua que permita afirmar que umas sejam melhores ou mais corretas do que as outras, ou que o uso de uma ou outra forma tenha relação com a capacidade cognitiva do falante. Segue daí, portanto, que o julgamento (ou, em termos mais claros, o preconceito) é social. Dizer que tal pessoa ou tal grupo é inferior porque fala de uma forma e não de outra é apenas mais um mecanismo de afirmação e de perpetuação desse preconceito, que se manifesta como preconceito linguístico, mas *que nunca deixou de ser social*. (COELHO et al., 2015, p. 65, grifos nossos).

Evidências de diversidade sempre se fizeram presentes no cenário das relações humanas. Ocorre que, atualmente, é grande o movimento de conscientização sobre isso e muitas vezes saem em defesa da efetivação pelo “reconhecimento” da diversidade, o que nos parece o reconhecimento do óbvio.

A esse respeito, evocamos Bagno (2007b) que, num recorte *lobatiano*, relembra a fala da personagem Emília⁵² que, segundo ele, ao perceber o preconceito contra os “vícios de linguagem”, que estavam em uma prisão mantidos pela “Dona Sintaxe”, ficou bastante aborrecida, pois presos estavam, na verdade, a fala rural, a marca do caipira. A narrativa se passa assim:

⁵² LOBATO, J. V. M. *Emília no País da Gramática*, 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1952 [1934].

Emília não achou que fosse caso de conservar na cadeia o pobre matuto. Alegou que ele também estava trabalhando na evolução da língua e soltou-o.

– Vá passear, seu Jeca. Muita coisa que hoje esta senhora condena vai ser lei um dia. Foi você quem inventou o VOCÊ em vês de TU, e só isso quanto não vale? Estamos livres da complicação antiga do Tuturututu. (LOBATO, 1952 [1934] apud BAGNO, 2007b, p. 43, grifos no original).

O trecho da narrativa serve para sintetizar nossa intenção ao discutir a questão do valor social na língua.

Bagno (2007b) ainda complementa:

Como se vê, do mesmo modo como existe o preconceito contra a fala de determinadas classes sociais, também existe o preconceito contra a fala característica de certas regiões. É um verdadeiro acinte aos direitos humanos, por exemplo, o modo como a fala nordestina é retratada nas novelas de televisão [...]. Toda personagem de origem nordestina é, sem exceção, um tipo grotesco, rústico, atrasado, criado para provocar o riso, o escárnio e o deboche dos demais personagens e do espectador. (BAGNO, 2007b, p. 43-44).

Retomando a indagação presente no título desta subseção, podemos responder que aquilo que costuma aparecer sob a denominação de “preconceito linguístico” encobre, na verdade, “preconceito social”.

Um caso que ilustra, de forma significativa, a questão do preconceito linguístico/social é o que ficou conhecido como a “polêmica do livro didático”.⁵³ A referida polêmica gira em torno de fenômenos de concordância, abordados, no livro, no capítulo intitulado “Escrever é diferente de falar” numa seção sobre “concordância entre palavras”. Dois casos provocaram ampla discussão, a partir das seguintes frases, a primeira envolvendo concordância nominal e as outras, concordância verbal:

⁵³ Trata-se do livro *Por uma vida melhor*, de autoria de Helóisa Ramos, Cláudio Bazzoni e Mirella Cleto, publicado em 2011 pela Ação Educativa. Tal material didático, destinado à EJA (Educação de Jovens e Adultos), faz parte do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

“*Os livro ilustrado* mais interessante estão emprestado.”

“*Nós pega* o peixe.” / “*Os menino pega* o peixe.”

As explicações do livro didático são as seguintes:

[Na primeira frase], o fato de haver a palavra *os* (plural) indica que se trata de mais de um livro. Na variedade popular, basta que esse primeiro termo esteja no plural para indicar mais de um referente. Reescrevendo a frase no padrão da norma culta, teremos:

Os **livros** ilustrados mais interessantes estão emprestados.

Você pode estar se perguntando: ‘Mas eu posso falar ‘os livro?’’. Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de **preconceito linguístico**. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião. (RAMOS, et al., 2001, p. 15, grifos dos autores).

[N]os dois exemplos [de concordância verbal], apesar de o verbo estar no singular, quem ouve a frase sabe que há mais de uma pessoa envolvida na ação de pegar o peixe. Mais uma vez, é importante que o falante de português domine as duas variedades e escolha a que julgar adequada à sua situação de fala. (Ibidem, p. 16).

Muitas vozes se levantaram contra e a favor das reflexões propostas no livro didático. Vejamos, a título de ilustração, algumas dessas vozes.

Temos, abaixo, trecho de uma entrevista do professor e gramático Evanildo Bechara ao portal IG:

IG: O livro didático de Língua Portuguesa *Por uma vida melhor*, da coleção *Viver, Aprender*, adotado pelo Ministério da Educação (MEC), dedica um capítulo ao uso popular da língua.

Evanildo Bechara: Em primeiro lugar, o aluno não vai para a escola para aprender “nós pega o peixe”. Isso ele já diz de casa, já é aquilo que nós

chamamos de língua familiar, a língua do contexto doméstico. *O grande problema é uma confusão que se faz, e que o livro também faz, entre a tarefa de um cientista, de um linguista e a tarefa de um professor de português.* Um linguista estuda com o mesmo interesse e cuidado todas as manifestações linguísticas de todas as variantes de uma língua. A tarefa do linguista é examinar a língua sem se preocupar com o tipo de variedade, se é variedade regional, se variedade familiar, se é variedade culta. *Ele estuda a língua como a língua se apresenta. Já o professor de português, não.* O professor de português tem outra tarefa. Se o aluno vem para a escola, é porque ele pretende uma ascensão social. Se ele pretende essa ascensão social, ele precisa levar nessa ascensão um novo tipo de variante. Não é uma variante que seja melhor, nem pior. Mas é a variante que lhe vai ser exigida neste momento de ascensão social. (iG, maio de 2011 apud GÖRSKI; FREITAG, 2013, p. 29-30, grifos nossos).

Fica evidente, na resposta de Bechara, que ele se posiciona contrariamente ao livro didático em tela, atribuindo apenas ao *linguista* o papel de examinar a língua como ela se apresenta; segundo o gramático, cabe ao *professor* ensinar a variante que pode proporcionar aos alunos ascensão social. Em outras palavras, na opinião de Bechara, “os papéis de cientista (vale dizer, de pesquisador) e de professor não se devem misturar” (GÖRSKI; FREITAG, 2013, p. 30). Tal posicionamento situa-se na contramão do que vimos expondo e das reflexões desenvolvidas ao longo desta dissertação, segundo as quais o professor de Língua Portuguesa deve, sim, ser também um pesquisador.

Uma crítica mais veemente é a seguinte, extraída de um texto intitulado *O assassinato da Língua Portuguesa*, publicado em uma revista brasileira de ampla circulação:

Livro distribuído pelo MEC que tolera erros gramaticais como “os livro” e “nós pega” *causa estragos no aprendizado de meio milhão de brasileiros e atrapalha o desenvolvimento do País.* [...] Imagine a seguinte cena: na sala de aula, o adolescente levanta o braço para perguntar à professora se ele pode falar “nós pega o peixe”.

Ato contínuo, a mestre pede ao jovem para consultar o livro “Por uma Vida Melhor” e dar uma olhada na página 16. Sedento por conhecimento, o aluno acompanha com olhos curiosos enquanto a docente lê o trecho proposto. O garoto, enfim, sacia a dúvida: sim, ele pode falar “nós pega o peixe”. Está escrito ali, claro como a soma de dois mais dois em uma cartilha de matemática. Com nuances diferentes, a situação descrita acima provavelmente vai se repetir em milhares de escolas públicas de todo o País. *Não é difícil calcular os efeitos nefastos no futuro dos 485 mil estudantes do ensino fundamental que devem receber a obra distribuída pelo Ministério da Educação por meio do Programa Nacional do Livro Didático*⁵⁴. (apud COELHO et al., 2015, p. 145-146, grifos nossos).

A passagem anterior, como podemos facilmente perceber, é carregada de preconceito, sem fundamento científico.

Em contraponto, vejamos o comentário do professor e linguista Carlos Alberto Faraco acerca das críticas feitas ao livro didático:

O tom geral é de escândalo. A polêmica, no entanto, não tem qualquer fundamento. Quem a iniciou e quem a está sustentando pelo lado do escândalo, *leu o que não está escrito*, está atirando a esmo, atingindo alvos errados e revelando sua espantosa ignorância sobre a história e a realidade social e linguística do Brasil. [...] *é indispensável informar os alunos sobre o quadro da variação linguística existente no nosso país* e, a partir da comparação das variedades, mostrar-lhes os pontos críticos que as diferenciam e *chamar sua atenção para os efeitos sociais corrosivos de algumas dessas diferenças* [...]. Por fim, é preciso destacar a importância de *conhecer essa realidade tanto para dominar as variedades cultas, quanto para participar da luta contra o preconceito linguístico*. É isso – e apenas isso – que fazem os

⁵⁴<http://www.istoe.com.br/reportagens/138200_O+ASSASSINATO+DA+LINGUA+PORTUGUESA>. Acesso em: 19 nov. 2012.

autores do livro⁵⁵. (apud COELHO et al., 2015, p.146, grifos nossos).

Qual o impacto que atitudes preconceituosas como essas apontadas podem causar sobre a língua? É disso que trataremos a seguir.

2.2.2.4 Implicações da avaliação na mudança linguística

Ao longo das subseções precedentes, que convergem para a questão da avaliação social da língua, tratamos de mitos, de prestígio e estigma e de preconceito. Todos esses aspectos estão correlacionados e influenciam, em alguma medida, na mudança linguística. A seguir, são retomadas algumas dessas noções, com vistas a avaliar seu impacto sobre a mudança.

Entre os mitos (BAGNO, 2000), por exemplo, os de que “brasileiro não sabe português”, “as pessoas sem instrução falam errado [feio]” e “o certo é falar assim porque se escreve assim”, se levados ao pé da letra, apontam na direção de preservação de um padrão normativo idealizado que contempla a língua como sistema homogêneo e que rechaça qualquer tipo de desvio desse padrão.

Em relação à avaliação positiva ou negativa das variantes, é possível estabelecer, *grosso modo*, a seguinte correlação: variantes de *maior prestígio* se associam a formas mais conservadoras e a estilos de fala mais formais; variantes de *menor prestígio* se associam a formas mais inovadoras e a estilos de fala mais informais. Tal correlação está, de certa maneira, imbricada nos mitos: “é preciso saber gramática para falar e escrever bem” e “o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”. Assim, as variantes de maior prestígio seriam aquelas formas abonadas pela gramática normativa (portanto as que são usadas na escrita), cujo domínio propiciaria condições de ascensão social.

A correlação, acima descrita, permite identificar condições favoráveis e desfavoráveis à mudança: “são favoráveis quando a forma inovadora é prestigiada na sociedade e desfavoráveis quando a forma inovadora é estigmatizada, por exemplo” (COELHO et al., 2015, p. 93).

Considerando o nível de consciência dos falantes em relação às formas linguísticas em variação, vimos que as variantes podem ser identificadas como indicador, marcador e estereótipo (cf. 2.2.2), os quais

⁵⁵ <<http://www.gazetadopovo.co.br/opiniaio/conteudo.phtml?id=1127433>>. Acesso em: 19 nov. 2012.

podem ser correlacionados a diferentes estágios de uma mudança linguística:

O início de uma mudança se situa, via de regra, abaixo do nível de consciência social, portanto não sofre avaliação do grupo [indicador]; num estágio posterior de mudança, as formas linguísticas começam a ser correlacionadas a fatores estilísticos e sociais [marcador]; por fim, as formas podem vir a receber um reconhecimento social consciente e explícito – é nesse nível que aparecem os estereótipos, normalmente associados a reações negativas (tanto em relação à forma como em relação ao indivíduo que a usa) e a correções na direção da forma mais conservadora. Em geral, a mudança linguística se inicia em um determinado grupo social – associada a um certo valor social – e, gradativamente, se expande para outros grupos até se completar. (COELHO et al., 2015, p. 92).

Assim, é à medida que as formas variantes são alvos de comentários avaliativos conscientes que elas podem ser socialmente estigmatizadas – nesse caso, tenderiam a ser evitadas; ou socialmente valorizadas – e, nesse caso, tenderiam a ter seu uso intensificado na comunidade.

O que vimos nos parágrafos anteriores tem a ver com a avaliação social da língua – relacionada a avaliações do *grupo* diante de fenômenos variáveis. Mas outro tipo de avaliação, a linguística – relacionada a avaliações do *indivíduo* –, também pode afetar processos de variação e mudança. Como já foi visto (em 2.2.2), esse tipo de avaliação está associado à “eficiência comunicativa na interação social, isto é, à utilidade funcional das formas” (Ibidem, p. 91). Cabe ao falante fazer escolhas, dentre as formas linguísticas disponíveis, daquela que melhor expresse a informação referencial que ele pretende transmitir, considerando a significação social da forma, o contexto e as características do interlocutor.

Portanto, o que aqui importa é percebermos que, independentemente de nossas reações, positivas ou negativas, às variações e às posteriores mudanças na língua, estas se impõem porque “se dada forma vai ganhando carga funcional e/ou prestígio, sua ocorrência pode ser intensificada e seu uso tornar-se generalizado” (COELHO et al., 2015, p. 93); como o contrário também ocorre: menos

prestigiada e/ou com baixa carga funcional, a forma pode cair em desuso. Nesse caso, ao final das contas, o que pesa é a eficiência comunicativa, que se dá na interlocução.

É importante considerar, ainda, que a mudança se dá gradativamente, passando por diferentes estágios e envolvendo difusão, tanto através do sistema linguístico como de um indivíduo para outro, conforme observamos na passagem seguinte:

Teoricamente, é preciso distinguir, no problema da avaliação social atribuído às formas ou variantes linguísticas, diferentes estágios de mudança. [...] Podem-se considerar diversos tipos de mudança: *mudança implementada; estágio mais adiantado em vias de implementação; estágios de taxa média e mudança incipiente, ainda pouco detectada*. No nível estrutural, ocorre uma difusão através do sistema linguístico, em que o uso de uma forma ou variante parte de contextos mais restritos e vai atingindo contextos mais amplos com o decorrer do tempo. Em resumo, *ocorre uma luta evolutiva entre as formas novas e as antigas, com as novas se espalhando tanto de um falante para outro como de um contexto linguístico para outro*. (RONCARATI, 2008, p. 49; grifos nossos).

Roncarati (2008) salienta também que a variação nem sempre se dá entre uma forma prestigiada e outra não prestigiada, e alerta sobre o papel de agentes externos sobre a mudança:

A mudança linguística leva, pois, em conta o *prestígio das formas* alternantes (variantes) em diferentes estágios de propagação da mudança linguística. Contudo, nem sempre uma das variantes é menos prestigiada do que outra: a variação é passível de ocorrer tanto entre formas igualmente aceitas pela tradição normativa quanto entre formas de *status* normativo desigual. *Agentes como escolarização, contato com escrita, mídia e origem social tendem a influir no aumento ou na diminuição da ocorrência de formas Standards* (padrão ou conservadora). (Ibidem, p. 50, grifos nossos).

Concluindo esta subseção, podemos dizer que é desse movimento avaliativo que dependerá, basicamente, a efetivação de processos de mudanças na língua, uma vez que “os falantes podem acelerar ou reter processos de mudança numa comunidade, à medida que se *identificam* com eles ou os *rejeitam*” (COELHO et al., 2015, p. 92, grifos dos autores).

2.2.3 Variação e mudança no paradigma pronominal: reflexos na gramática do PB

Apresentamos até aqui diversos conceitos relativos à língua(gem) no âmbito da Sociolinguística e do Funcionalismo. Tratamos de tipos e níveis de variação; tipos de mudança, a gramaticalização, as implicações da avaliação na mudança linguística etc. e, nesse percurso, pudemos observar os avanços nos estudos da língua(gem) no que diz respeito a sua face descritiva, que tem nos usos reais o *corpus* para suas investigações.

A partir das evidências acerca das alterações em implementação e já implementadas na Língua Portuguesa brasileira, trataremos aqui de observar a variação e a mudança no paradigma pronominal e os reflexos disso na gramática do PB.

Vamos iniciar exibindo um quadro que aponta o modo como tal paradigma é apresentado nas gramáticas tradicionais e, por consequência, ainda, em alguns livros didáticos (LD) para, então, o confrontarmos com o quadro que indica, atualmente, o paradigma pronominal efetivamente realizado pelos falantes do PB.

Para isso, vamos fazer uso do trabalho de Görski e Coelho (2009), em que o primeiro quadro com o paradigma pronominal na GT e em LD é denominado: *paradigma 1*, o qual será confrontado com o paradigma empregado pelos falantes, ou seja, de uso real, denominado: *paradigma 2*.

Quadro 1 – Descrição dos paradigmas pronominais tradicional e em uso efetivo no PB

Paradigma 1	Paradigma 2
Eu	Eu
Tu	tu/ <i>você</i>
ele (a)	ele(a)
Nós	nó/ <i>a gente</i>

Vós	vós/ <i>vocês</i>
eles (as)	eles (as)

Fonte: Görski e Coelho (2009, p. 85)

Chamando atenção para propriedades que se mantiveram bem como para aquelas que foram alteradas – de item lexical para item gramatical – durante o processo de mudança, as autoras explicam que

a) [n]o percurso de *Vossa Mercê* para *ocê*, a forma de tratamento vai se gramaticalizando → *vansuncê* → *vassucê* → *vacê* → *ocê* até chegar ao pronome pessoal de segunda pessoa. A forma pronominal *ocê* mantém o traço formal originário de 3ª pessoa, criando uma situação de conflito entre as regras normativas de concordância. Persiste a especificação original de 3ª pessoa embora a interpretação semântico-discursiva passe a ser de 2ª pessoa. E *ocê* começa a concorrer com o *tu*.

b) No percurso de *gente* (nome genérico) para *a gente* (pronome), a forma pronominal *a gente* mantém o traço formal originário de 3ª pessoa. A interpretação semântico-discursiva se altera para +EU, passando a incluir o falante (1ª pessoa do plural). Há indícios sintáticos dessa inclusão. E *a gente* começa a concorrer com o *nós*. (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 85).

A seguir, apresentamos o segundo quadro, onde constam as flexões verbais tradicionais e aquelas de uso efetivo no PB. Observa-se que “[c]om a manutenção dos traços de terceira pessoa, os pronomes *ocê* e *a gente* provocam uma *reestruturação* no paradigma verbal, que passa de seis formas básicas para três (ou quatro)” (Ibidem, p. 85-86, grifo nosso).

Quadro 2 – Descrição dos paradigmas flexionais verbais tradicional e em uso efetivo no PB

Paradigma 1	Paradigma 2
eu ando	eu <i>ando</i>
tu andas	tu <i>anda(s)/ você anda</i>
ele (a) anda	ele(a) <i>anda</i>

nós andamos	nós <i>anda(mos)/ a gente anda</i>
vós andais	<i>vocês andam</i>
eles (as) andam	eles (as) <i>andam</i>

Fonte: Görski e Coelho (2009, p. 86)

É possível reparar que o paradigma 1 remete ao que estabelece a norma padrão ou prescritiva da língua, presente em nossos compêndios gramaticais desde o século XVIII, e que costuma ser reproduzido em livros didáticos. No paradigma 2 os registros representam “o padrão de uso, oral e/ou escrito, no português do Brasil atual” (Ibidem, p. 86).

Como reiteradas vezes já afirmamos, tendo-se em vista a diacronia, “[n]ão há o descarte imediato da forma mais antiga [...] em detrimento da forma emergente [...], mas um período de transição, que configuraria uma fase de convivência das diversas camadas” (LOPES; DUARTE, 2003, p. 63), ou seja, das formas variantes conservadora e inovadora. Como já vimos, a efetivação da mudança depende de uma série de fatores, principalmente os atinentes à valoração social.

Interessa-nos, sobremaneira, nesta seção, perceber o modo como se deu a passagem do paradigma 1 para o paradigma 2 e, mais uma vez, recorremos a Görski e Coelho (2009) que assim explicitam tal processo:

a) entrada do pronome *você(s)* na segunda pessoa (singular e plural) na maioria das regiões brasileiras, desencadeando uma mudança no paradigma verbal correspondente, que começou a contar com formas homônimas: *você foi/ele foi e vocês foram/eles foram*;

b) as formas pronominais antigas de segunda pessoa, *tu/vós*, passaram a conviver com as formas novas em algumas regiões do Brasil, *você/vocês*, ou perderam seu espaço de atuação, como no caso do pronome *vós*, que já foi praticamente substituído na língua pelo pronome *vocês* em todos os estratos sociais;

c) entrada da forma *a gente* na língua como pronome de primeira pessoa do plural, vindo a competir com o pronome *nós*. O uso do *a gente* aparece com frequência principalmente na língua falada de pessoas mais jovens. Esse novo pronome (*a gente*) desencadeia nova alteração no

paradigma verbal, que conta agora com mais uma forma homônima: *você foi/a gente foi/ele foi*;

d) com a entrada de um novo pronome de primeira pessoa do plural, a forma verbal correspondente se alterna: *nós vamos/nós vai e a gente vai/a gente vamos*, nas chamadas variedades padrão e variedades não-padrão da língua, respectivamente;

e) o enfraquecimento do sistema de flexões verbais – decorrente da entrada de pronomes que se combinam com formas verbais de 3ª pessoa do singular – instala na língua gradativamente uma tendência ao preenchimento do sujeito pronominal. Essa mudança pode ser observada quando comparamos a fala de pessoas mais jovens e mais velhas, configurando um caso de mudança em tempo aparente. E quando comparamos textos escritos atuais com registros antigos, evidenciando uma situação de mudança em tempo real. (Ibidem, p. 86-87).

Dizem as autoras ainda que a entrada dos pronomes *você(s)* e *a gente* no PB provoca mudanças em cadeia no sistema pronominal, envolvendo não apenas os pronomes pessoais do caso reto, mas também os pronomes oblíquos átonos e tônicos, além dos possessivos. A descrição a seguir é adaptada de Görski e Coelho (2009).

O pronome *você* leva para a segunda pessoa formas oblíquas que eram da terceira pessoa como *lhe, se, o/a*:

✓ Eu *lhe/o* vi no cinema. (*lhe/o* → *você*), que alterna, em P2, com

Eu te vi no cinema. (*te* → *tu*)

✓ *Você se* veste rapidamente. (*você* → *se*), que alterna, em P2, com

Tu te vestes rapidamente. (*tu* → *te*)

Além disso, afeta o uso dos possessivos que eram de terceira pessoa *seu(s)* e *sua(s)*:

✓ João, *seu* pai esteve aqui e deixou este bilhete para *você*. (*seu* → *você*), que alterna, em P2, com

João, teu pai esteve aqui e deixou este bilhete para *ti*. (*teu* → *ti*)

Observa-se uma expansão funcional das formas: *lhe/o/se* podem tanto se referir a P3 (em sintonia com o paradigma tradicional) como a

P2 (em sintonia com o paradigma atual); de mesmo modo, *seu*, e suas flexões, pode tanto se referir a P3 (conforme o paradigma tradicional) como a P2 (de acordo com o paradigma atual). No caso do possessivo, frequentemente ocorre ambiguidade como em: “O pai de João esteve aqui e deixou *seu* filho para eu cuidar.” A identificação da referência de *seu* fica comprometida nessa frase, pois não se sabe se o filho é do pai de João ou de João (P3) ou ainda de um eventual interlocutor (P2).

A alteração do paradigma pronominal provoca também o que se denomina, usualmente, “mistura de tratamento”. É o que se verifica em construções como:

- ✓ João, *teu* pai esteve aqui e deixou este bilhete *para você*.
(*teu* → *você*)

Na frase acima, os pronomes *teu* e *você* referem-se ao interlocutor (P2), no entanto esse emprego combinado é desviante em relação ao paradigma tradicional, que normatiza a combinação *teu* → *te/ti*.

Görski e Coelho (2009) mencionam ainda a ocorrência de construções com as preposições *com* e *de*, para representar formas oblíquas e possessivas: *com você* e *com a gente* (à semelhança de *comigo*, *contigo*, *consigo*); *de você* e *da gente* (à semelhança de *dele*).

O detalhamento, descrito anteriormente, pode ser mais bem visualizado no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Descrição dos paradigmas pronominais pessoal (caso reto e oblíquo) e possessivo em uso efetivo no PB

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

Fonte: Görski e Coelho (2009, p. 87)

Resumidamente, as autoras explicitam assim as mudanças operadas no sistema pronominal relativo ao PB:

- (i) na forma de realização do possessivo, as formas pronominais de terceira pessoa (*seu, sua*) se deslocam para a segunda pessoa e a forma possessiva de terceira pessoa passa a ser, quase categoricamente, a forma genitiva (*dele, dela*);
- (ii) na forma de realização do oblíquo, os pronomes *lhe, o/a* se deslocam da terceira para a segunda pessoa e o dativo ganha formas de SP [sintagma preposicional], como em *de você*. Quanto ao reflexivo *se*, segue tanto a forma *você (você se espelhou)* como a forma *a gente (a gente se espelhou)*, mas ainda é usado nas formas de terceira pessoa (*ele se espelhou*). (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 88).

Outro fenômeno de mudança no PB, que está relacionado aos descritos acima, é o do progressivo preenchimento do sujeito (cf. DUARTE, 1995). A esse respeito, Zilles (2007) comenta:

É notável, nesse processo, a contribuição dos novos pronomes da língua, que, por derivarem de sintagmas nominais, estabelecem concordância ou com a terceira pessoa do singular (*você, a gente*) ou com a terceira pessoa do plural (*vocês*) e são altamente preenchidos, mesmo nos contextos de [sujeito] nulo no Português Europeu (PE), como é o caso das orações subordinadas: *naquele tempo você /a gente só podia sair quando **você/a gente terminava o trabalho*** (note-se que, sem o pronome na subordinada, haveria ambiguidade, pois também seria possível interpretar como *naquele tempo você só podia sair quando **o trabalho terminava***. (p. 31, grifos da autora).

Percebe-se, pela citação acima, que há uma convergência entre diferentes fenômenos em variação/mudança no PB: a progressiva realização de sujeito pronominal preenchido e a significativa simplificação no paradigma verbal número-pessoal em decorrência da inserção dos pronomes *você* e *a gente*.

Esta seção 2.2 foi dedicada a conceituações e reflexões em torno da dinâmica da língua em uso, com foco (i) nas diferentes relações entre formas e significados/funções – multifuncionalidade, variação e mudança linguística, gramaticalização –, verificadas em fenômenos gramaticais do PB; (ii) na avaliação social da língua, considerando especialmente alguns mitos, as noções de prestígio e estigma, de preconceito linguístico/social e implicações da avaliação na mudança linguística; e (iii) na variação/mudança no paradigma pronominal – ocasionada especialmente pela entrada dos pronomes *você* e *a gente* – com reflexos na gramática do PB.

Na próxima seção desta dissertação, trataremos a respeito de norma ou, mais especificamente, sobre os variados conceitos de norma no PB e, a partir daí, veremos como a adoção de uma ou de outra noção faz toda a diferença no modo como concebemos e nos relacionamos com a língua(gem).

2.3 NORMA: UMA NOÇÃO PLURAL

A má compreensão do conceito de norma, no que diz respeito à língua(gem), tem levado leigos, em geral, mas também alguns gramáticos e professores a uma apreciação ou interpretação equivocada acerca do que, na realidade, envolve esse conceito na Linguística. Segundo Neves (2015), trata-se de “questão ainda mal compreendida, e não apenas na visão leiga”, referindo-se “ao estabelecimento da fonte de legitimação do prestígio de determinados padrões, isto é, a fixação de quais sejam as razões pelas quais uma determinada construção é, ou não, abonada pelas lições normativas” (p. 45).

Diversos são os estudos⁵⁶ que têm comprovado a dinamicidade das línguas, a heterogeneidade presente nelas. Os falantes em geral podem, independentemente de conhecer tais estudos, constatar as variedades na língua, no jeito de dizer sobre as coisas; perceber quanto variam na fala ou na escrita, quando variam, também, os contextos de uso; quando ajustam sua fala considerando as pessoas às quais se dirigem, porque os falantes possuem a habilidade de adaptar a linguagem ao ambiente, à situação social, levando em conta a intenção ou finalidade do ato comunicativo.

⁵⁶ Boa parte de materiais sobre o tema já referenciamos nesta dissertação.

Falta, muitas vezes, a conscientização para que se saia de um mundo conceitual ilusório sobre a língua, um mundo que, desde muito tempo, vem sendo alimentado com expressões do tipo: “não sabemos falar o português” ou “nossa língua é muito difícil”. Esse tipo de avaliação decorre da imposição de uma espécie de decreto gramatical que cai como sentença sobre nossas cabeças. Sentença no sentido de condenação! Os falantes são, isso é o que nos parece, condenados a tentar uma fala (e naturalmente uma escrita) anos-luz distante daquilo que entre nós é norma, no sentido de rotineiro, comum, normal.

Alguns estudiosos da língua reconhecem quão difícil é, mesmo descrevendo e estabelecendo as especificidades do nosso idioma, romper com aquilo que Pagotto (2001) denomina de *pré-construído* (as normativas da língua do século XIX) e, sobre isso, textualmente diz, por exemplo, que

[e]stamos todos impedidos de começar frases com pronomes oblíquos. Por mais que estude a especificidade do português do Brasil, esta ruptura, saindo de uma posição discursiva para uma prática linguística diferenciada, está interdita. O que o discurso científico mais recente fez foi reiterar esse pré-construído e não surpreende que, agora na mídia mais moderna, o mesmo discurso normativista ganhe força outra vez. (p. 56).

O autor conta que escreveu um capítulo⁵⁷ no qual abordava a mudança na posição dos clíticos no PB e, como apresentava as descrições científicas da realidade do que entre os falantes brasileiros é habitual, revela: “procurei dar vazão às minhas próclises particulares”, entretanto, confessa: “em nenhum momento [comecei] uma frase por pronome oblíquo” (p. 56). A obra foi para a revisão e retornou, segundo ele, com as próclises corrigidas. Ele precisou rever porque, concluindo a história, “[t]eria sido engraçado, justamente no capítulo sobre mudança na posição dos oblíquos, o texto aparecer convertido em enclítico” (p. 56).

Parece-nos claro o forte apelo no sentido de se buscar atender ao que prescreveu determinada norma linguística, em determinado período

⁵⁷ Livro *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Organizado por I. Roberts e M. Kato. Unicamp, 1992.

histórico, para que, desse modo, sejamos reconhecidos como alguém que, enfim, “fala e escreve bem o português”.

Reparemos que isso implica descaracterizar a língua, desconsiderar sua essência: heterogeneidade e dinamicidade – evidenciadas pelas variedades e exaustivamente demonstradas pelos estudos da linguagem. Heterogeneidade que advém das relações interpessoais, as quais, segundo nossos pressupostos, modificam-se social e culturalmente; afinal, “[e]ssa diversidade está diretamente correlacionada com a própria heterogeneidade da rede de relações sociais que se estabelecem no interior de cada comunidade linguística” (FARACO 2009, p. 37-38) porque, repetimos, é a “heterogeneidade social e mudanças nas relações sociais [que] podem determinar alterações na língua” (FARACO, 1996, p. 52).

Diante do caráter dinâmico e heterogêneo da língua, uma questão importante se coloca: O que é norma? E, associadas a essa, surgem outras indagações: Qual é a natureza da norma linguística? Como se estabelece a norma linguística? Tais questões serão abordadas a seguir.

2.3.1 Conceitos de norma

No tratamento atribuído à norma, é recomendável ter-se clareza de uma importante distinção: norma como sinônimo de normalidade, regularidade, daquilo que é costumeiro; e norma como padrão, como regra (NEVES, 2015; FARACO, 2009; ANTUNES, 2014; BAGNO, 2006/2007a).

Antunes (2014), com base em Faraco (2008/2009), adaptou assim essa distinção:

(a) norma como *padrão habitual*, que ocorre costumeiramente, o que leva ao sentido de “regularidade”; nesse sentido, é *norma* o que *habitualmente* acontece.

(b) norma como *prescrição*, como regra a ser seguida, o que leva ao sentido de “normatividade”, de comportamento a ser praticado; nesse sentido, é *norma* o que está *prescrito*. (p. 68, grifos da autora).

Segundo a autora, bem como para os demais autores antes referenciados, o primeiro sentido – regularidade – pode ser associado à norma linguística e, entendida desse modo, remete àquilo que é preferido pelas pessoas, o que é usual. Um exemplo seria a preferência

dos brasileiros pela adoção do pronome oblíquo no início de frases. O segundo sentido – normatividade/prescrição –, se dirigido também à norma linguística, corresponde à imposição, ao uso como ele deve ser, segundo o idealizado.

Nesse sentido, Neves (2015) afirma que

[n]ão é necessário grande esforço de investigação para verificar, historicamente, que as sociedades sempre elegeram padrões linguísticos como desejáveis, o que já deixa assentado que a questão é primordialmente social, não inerentemente linguística, pois dificilmente alguém poderá apontar razões internas à organização das línguas para discriminar alguns dos usos que dela fazem seus falantes. (p. 66).

Faraco (2009), sobre o tema, diz que norma “é o termo que usamos, nos estudos linguísticos, para designar os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala” (p. 40) e que “diferentes grupos sociais se distinguem, portanto, pelas formas de línguas que lhes são de uso próprio” (Ibidem). O que significa que, no Brasil, há várias normas linguísticas, considerando-se as características das mais diversas comunidades: rurais, de periferias, urbanas etc.

A seguir, apresentamos os conceitos de alguns tipos de norma, tomando por base, especialmente, Faraco; apoiamo-nos, também, em trabalhos de Bagno. Os seguintes termos/conceitos são apresentados: norma-padrão, norma culta, norma gramatical, norma curta e norma oculta.

2.3.1.1 Norma-padrão

A *norma-padrão*, conforme Faraco (2009), define-se na Baixa Idade Média (período compreendido entre os séculos XI-XV), quando da “intensificação das práticas mercantis e da circulação de pessoas” (p. 73). Um cenário que favorecia o contato das mais variadas línguas europeias, o que sabemos significar diversidade linguística.

Historicamente, em resposta a essa profusão de falares, os Estados Centrais Modernos buscaram o estabelecimento de um padrão na língua, “de modo a terem [...] um instrumento de política linguística capaz de contribuir para atenuar [tal] diversidade” (FARACO, 2009, p. 73). Daí, então, surgiu “esse instrumento [ao qual] damos hoje o nome de *norma-padrão* (loc. cit., grifo do autor).

A *norma-padrão* assim concebida, não pode ser considerada uma variedade da língua, uma vez que não passa de “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística” (FARACO, 2009, p. 73). Ao regular explicitamente os comportamentos dos falantes, a norma-padrão funciona como coerção social em busca de um efeito unificador e como uma “referência supra-regional e transtemporal” (p. 78).

No Brasil, segundo o autor, a codificação da norma-padrão deu-se na segunda metade do século XIX, tendo sido feita por uma elite conservadora movida pelo desejo de viver num país branco e europeu. Por essa razão, tal elite letrada não tomou como referência a norma brasileira de então, e sim determinado modelo lusitano de escrita. Ainda segundo o autor, não se tratava de uma busca por unificação linguística no país, mas principalmente de um projeto político de combate não tanto às variedades populares/rurais, como também às variedades cultas faladas no Brasil. Como era de se esperar, o resultado disso foi o estabelecimento de um padrão extremamente artificial, com excessos de lusitanismo, que não teve o efeito esperado sobre a língua usada no Brasil.

De forma semelhante a concebe Bagno (2007a), quando afirma que

a norma-padrão aparece fora do universo da variação, fora dos usos sociais da língua empiricamente comprováveis. [...] *a norma-padrão não faz parte da língua*, não corresponde a nenhum uso real da língua, constituindo-se muito mais como um *modelo*, uma entidade abstrata, *um discurso sobre a língua, uma ideologia linguística*, que exerce evidentemente um grande *poder simbólico* sobre o imaginário dos falantes em geral, mas principalmente sobre os falantes urbanos mais escolarizados. (p. 106, grifos do autor).

Ambos os autores se referem a um tipo de proposta que pressupõe a uniformização da língua – um caráter homogêneo – que, como já vimos, não passa de ilusão, dissociada que está da realidade linguística, ou seja, dos usos reais que dela fazem seus falantes.

E *norma culta* o que é?

Trataremos dessa noção a seguir.

2.3.1.2 Norma culta

Direto ao ponto, Faraco (2012) a define

como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social. (p. 37).

Nessa definição, o autor faz alusão a três fatores interligados: a norma culta é associada a registro mais formal, à cultura escrita e a poder social. Desse modo, fácil perceber que a norma culta corresponde aos usos linguísticos realizados por grupos sociais de prestígio identificados em suas práticas de convívio, ou, mais especificamente, àquela norma oriunda de falantes de zonas urbanas ditas de prestígio por estar relacionada “com a vida e a cultura tradicionalmente urbana”, conforme Faraco (2009, p. 44).

Em outra formulação mais simplificada, o autor a define como “conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (FARACO, 2008, p. 71). Destacamos, aqui, a associação feita entre norma culta e letramento, bem como a situações de comunicação mais monitoradas. O que fica evidenciado, em ambas as definições, é o caráter de uso efetivo da língua.

Os usos linguísticos associados à norma culta são vistos pelos falantes como pertencentes a uma variedade superior em relação às chamadas variedades não-padrão ou populares. Como já vimos em seções precedentes, esse prestígio não decorre de propriedades gramaticais, ou linguísticas, mas de características externas à língua, relacionadas a processos sócio-históricos – enquanto algumas variedades são socialmente avaliadas positivamente, outras recebem valoração negativa, podendo até ser estigmatizadas.

Para evitar conflitos com o termo “cultura” associado à norma, o que, segundo o autor, denota elitismo (como se as demais normas fossem incultas), Faraco (2009, p. 62) propõe a designação mais abrangente “norma culta/comum/*standard*” para nomear o que estamos chamando de *norma culta*.

Entre as razões apresentadas por Faraco (2009) para o uso do termo “norma culta/comum/*standard*”, podemos destacar as seguintes: (i) “nenhum corte dicotômico da realidade linguística brasileira – como português culto/português popular [...] – é suficiente para representá-la” (p. 44); (ii) estudos têm mostrado que não há, “pelo menos no plano da fala, diferenças substanciais entre o que se poderia chamar norma culta e a linguagem urbana comum”⁵⁸ (p. 62, nota de rodapé); (iii) as qualificações *comum* e *standard* “parecem carregar menos impregnações axiológicas do que o adjetivo *culta*” (Ibidem). Comentemos brevemente cada uma dessas razões.

Os cortes dicotômicos costumam estabelecer as seguintes oposições: culto/popular, formal/informal, escrita/fala – nesse último caso, identificando português formal com língua escrita, e português informal com língua falada. Faraco (2009) lança mão da ideia de *continuum* de Bortoni-Ricardo (2005) – o *continuum* rural-urbano, o de oralidade-letramento e o de monitoração estilística (formal-informal) – para salientar o caráter simplista das dicotomias em pauta. Esses três *continua*, em que se distribuem as variedades, entrecruzam-se no PB. As variedades que exercem maior força de atração sobre as demais são “as faladas pelas populações tradicionalmente urbanas, situadas na escala de renda média para alta [...] com bom nível de escolaridade [...] e acesso aos bens da cultura escrita” (FARACO, 2009, p. 44). Essas variedades se distribuem no entrecruzamento do polo urbano com o polo do letramento (quanto ao eixo de monitoração estilística, o grau de formalidade está presente em todas as variedades).

O entrecruzamento mencionado acima evidencia variedades relacionadas com a vida e a cultura urbanas, daí o termo usado por Preti (1997) *linguagem urbana comum*, para quem “a norma culta brasileira falada pouco se distingue dos estilos mais monitorados dessa *linguagem urbana comum*, segundo fica demonstrado pela análise dos dados coletados pelo projeto NURC (Norma Linguística Urbana Culta)” (apud FARACO, 2009, p. 46, grifos do autor).

Faraco (2009) salienta que o sentido do adjetivo *culta* precisa ser considerado criticamente. O autor problematiza a ideia de quem seria um “falante culto”, lembrando que o projeto NURC atribuiu a classificação de “cultos” aos falantes com formação superior completa. Pondera, no entanto, que

⁵⁸ O termo *linguagem urbana comum* é usado por Preti (1997 apud FARACO, 2009, p. 46).

numa sociedade que distribua de maneira mais equânime os bens educacionais e culturais, é mais adequado considerar *letrados todos os que concluem pelo menos o ensino médio*. Este é um critério que se constituiu historicamente nas sociedades industriais modernas nos últimos duzentos anos. (Ibidem, p. 57, grifos nossos).

O próprio autor contra-argumenta: como “os bens educacionais e culturais estão muito mal distribuídos na nossa sociedade [...] só uma minoria tem acesso efetivo à cultura letrada, o que inclui o estudo da chamada norma culta” (p. 59).

Assim, a dificuldade para se estabelecer critérios para definir *culta*, aliada à carga elitista costumeiramente associada a esse adjetivo e ao fato de que há, na realidade brasileira, uma forte aproximação entre o que seria norma culta e a linguagem urbana comum, levam o autor a optar pelo termo “norma culta/comum/standard”.

É interessante enfatizar o esforço de Faraco para aproximar as noções de *norma culta* e *linguagem urbana comum*: “é esta linguagem urbana comum que baliza de fato o falar culto (o que se poderia chamar tecnicamente de *norma culta falada*) e, ao mesmo tempo, tem poderoso efeito homogeneizante sobre as variedades do chamado português popular brasileiro” (Ibidem, p. 47, grifos do autor). Nessa perspectiva, no entanto, a noção de “erro” aparece associada a certos usos da linguagem urbana comum:

As principais características sintáticas da linguagem urbana comum do Brasil podem ser facilmente catalogadas: desde o século XIX elas estão listadas pelos comentadores gramaticais mais conservadores como “*erros comuns*” da fala brasileira. (FARACO, 2009, p. 47, grifos nossos).

Ocorre que aquilo que denominavam – e nesse aspecto pouca coisa mudou nos dias atuais – “erros comuns” (equivalente a “*erro*” de *todos*), “constituem, na verdade, características definidoras do português brasileiro urbano comum” (Ibidem).

Do ponto de vista sócio-histórico, a sociedade industrial moderna trouxe consigo “[a] urbanização intensa, a expansão do sistema educacional, a formulação e difusão política do conceito moderno de cidadania e o desenvolvimento dos sistemas de comunicação social de massa” (Ibidem, p. 61) – fatores que alteraram “profundamente as

relações econômicas, sociais e culturais” (Ibidem). E, “[a]lteradas essas condições objetivas do *funcionamento da sociedade*, alteraram-se também as condições objetivas do *funcionamento social da língua*” (Ibidem, grifos nossos).

Assim, as variedades urbanas passam a “exercer poderosa força centrípeta sobre as demais variedades”, e a funcionar como “elemento de relativa agregação social” (Ibidem). Nesse sentido,

essas variedades passam a se sobrepor aos limites da comunicação caseira, da comunicação restrita ao imediato, ao local, ao regional; respondem aos desafios postos pela urbanização intensa, pela complexificação das relações sociais e pela massificação dos meios de comunicação. (Ibidem, p. 61).

Diante do exposto, Faraco (2009) ratifica, nos seguintes termos, a noção de *norma culta/comum/standard*: “conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (p. 71).

Faz coro com Faraco (2009), no que se refere ao conceito de norma culta, Bagno (2007a), para o qual também essa norma se confunde com o tom prescritivo presente na norma-padrão. Para Bagno (2007a), o mais problemático “é quando as pessoas falam de ‘padrão culto’, ‘norma culta padrão’, ‘uso padrão’, ‘padrão formal culto’, misturando diversos conceitos que não deveriam ser confundidos” (p.108).

Por isso, esse autor sugere a designação *variedades prestigiadas* e diz que “se quisermos fugir dessa noção estereotipada de ‘cultura’, precisamos encontrar um modo alternativo de designar as variedades linguísticas [...]” (BAGNO, 2001b, p. 80).

O termo *variedades prestigiadas* remete fortemente à ideia de que a chamada *norma culta/comum/standard* é heterogênea, apesar de sua designação singular. A noção de heterogeneidade também fica evidenciada no uso do termo *variedades urbanas*, aquelas

variedades que ocorrem em usos mais monitorados da língua por segmentos sociais urbanos, posicionados do meio para cima na hierarquia econômica e, em consequência, com amplo acesso aos bens culturais, em especial à

educação formal e à cultura escrita. (FARACO, 2009, p. 171).

A confusão entre norma-padrão e norma culta, com toda a problemática que envolve esta última, se mantém ainda hoje, apesar dos estudos descritivos que atestam as especificidades do português no Brasil, suas características e influências *historicamente* construídas que dão conta de explicar essa distinção que, infelizmente, ainda é incompreendida pelos conservadores/comentadores da língua.

Discorreremos, até agora, a respeito de norma-padrão e norma culta. Mas a questão da norma linguística é vista ainda sob outras perspectivas: *norma gramatical*, *norma curta* e, ainda, *norma oculta*. As subseções seguintes abordam essas noções.

2.3.1.3 Norma gramatical

A *norma gramatical* corresponde, nos termos de Faraco (2009, p. 81), ao “conjunto de fenômenos apresentados como cultos/comuns/*standard*” pelos gramáticos da segunda metade do século XX que flexibilizam “os juízos normativos, quebrando, pelo menos em parte, a rigidez da tradição excessivamente conservadora” (Ibidem).

Nesse sentido, o autor chama atenção para a distinção entre obrigatoriedade e preferência, ilustrando com o emprego do clítico no PB: há gramáticos que, na perspectiva da “doutrina das palavras que atraem”, dizem que a próclise é *obrigatória*; outros, com base nos usos cultos/comuns/*standard*, dizem que a próclise é *preferencial* nesses casos. Na visão de Faraco, “[n]ossas melhores gramáticas atuais estão [...] num meio termo entre ‘os excessos caprichosos’ da norma-padrão (Bechara [...]) e as descrições sistemáticas da norma culta/comum/*standard*” (Ibidem).

O autor avalia como sendo boas gramáticas e bons dicionários contemporâneos aqueles produzidos por autores que foram ou são filólogos consagrados, que “já avançaram no registro de nossa norma culta” (Ibidem), a qual se manifesta não só na literatura de hoje como também nos textos da grande imprensa. Entre os melhores dicionários, Faraco elenca: Aurélio, Houaiss e Luft; entre os bons gramáticos tomados como referência, cita: Rocha Lima, Cunha e Cintra, Bechara. Em contrapartida, o autor situa, entre os dogmáticos, o gramático Napoleão Mendes de Almeida e Eduardo Martins (autor do *Manual de redação e estilo de O Estado de S. Paulo*), entre outros, que ele vai associar à *norma curta* da língua, como veremos adiante.

Lembremos que José de Alencar, no final do século XIX, fazia a seguinte consideração sobre a língua brasileira: “não obstante os clamores da gente retrógrada, [...] a língua rompe as cadeias que lhe querem impor, e vai se enriquecendo já de novas palavras, já de outros modos diversos de locução” (ALENCAR, 1977 [1872?], p. 55 apud TUSSI, 2014, p. 4).

Dizia mais, que “o corpo de uma língua” se modifica pela vontade do povo, porque é ele “que nestes assuntos legisla diretamente pelo uso”; contudo, defendia também o papel ou a contribuição dos escritores nesse processo (ALENCAR (1978b, p. 74 apud TUSSI, 2014, p. 5); e, já naquele tempo, argumentava sobre a necessária condição de se ter em conta a eufonia em relação ao emprego de pronomes oblíquos átonos. Assim, deliberadamente, dirigindo-se a uma autoridade escreveu: “Me parece, com o respeito devido a tão grande autoridade, que houve engano nessa asserção” (ALENCAR, 1977, p. 332-333 apud PRESTES, 2010, p. 150). E nós, até hoje, egressos de academias, enfrentamos forte resistência em fazê-lo.

Diante disso, é possível se afirmar que muito de Alencar esteve presente na semana de 22 (1922), uma vez que – tentando a mesma defesa: a de nossa legítima língua –, Oswald de Andrade escreve seu poema *pronominais*, em que denota a marca proclítica do PB e não enclítica como ocorre no PE. Assim, nessa histórica semana, nossos escritores modernistas, abraçando a questão da língua nacional, criticam “intensamente a distância entre a norma padrão e a norma culta” (FARACO, 2009, p. 80).

Episódios como esses fizeram com que muitos de nossos gramáticos repensassem suas relações com a língua e sobre a língua. Desde então, da metade do século XX, houve uma flexibilização e aspectos ou fenômenos da norma culta – adotados por escritores modernos – passam a ser acolhidos por alguns gramáticos em seus manuais. É a esse fenômeno ou tentativa de aproximação entre a norma padrão e a norma culta que Faraco (2009) denomina *norma gramatical*.

2.3.1.4 Norma curta

A chamada *norma curta* é uma espécie de norma-padrão exacerbada pelo forte componente dogmático e avaliativo que a acompanha. Faraco assim a entende:

[...] conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons

instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/*standard*.

[...]

[Tais preceitos] são repetidos como se fossem verdades absolutas e são tomados como justificativas para humilhar, constranger e prejudicar as pessoas.

[...]

Ela não passa de uma sùmula grosseira e rasteira de preceitos normativos saídos, em geral, do purismo exacerbado que, infelizmente, se alastrou entre nós desde o século XIX. (FARACO, 2009, p. 93).

Vejamos algumas evidências que decorrem de posturas inflexíveis em relação aos fatos da língua e que são, em geral, oriundas de sujeitos que estudaram muito o assunto, contudo, sob o viés conservador e dogmático.

Faraco (2009) apresenta-nos alguns bons exemplos disso. Ele comenta a regência do verbo *namorar* que, de acordo com o dicionário de regência do professor Luft (2006, p. 375), “pode ser transitivo direto (*Maria namora um estudante de medicina*) ou transitivo indireto (*Maria namora com um estudante de medicina*)” (p. 96); acrescentando ainda que “[a] regência primitiva é de transitivo direto. Por isso, *puristas* condenam a regência ‘namorar com’..., que, no entanto, é normal, de uso perfeitamente legítimo moldado em *casar com* e *noivar com*” (Ibidem, grifos nossos).

Por puristas, entendamos os defensores da norma *curta*, aqueles para os quais deveríamos adotar, em relação ao exemplo acima, apenas o uso do verbo *namorar* como transitivo direto, algo que, comprovadamente, não se revela no uso da língua pela maioria dos falantes. O mesmo vale para verbos como *assistir* que, originalmente, no sentido de *estar presente, presenciar*, é transitivo indireto (quem assiste, assiste a). No entanto, Luft (2006) diz que

[e]ste verbo – por pressão semântica de seus sinônimos *ver, presenciar, observar* – se tornou transitivo direto no Brasil. Primeiro na linguagem coloquial e, desde meados do século passado, já corrente na escrita literária. Por isso, [...] não faz sentido condenar essa inovação. (apud FARACO, 2009, p. 99).

Faraco (2009) elogia o tom de aconselhamento adotado por Luft, diferentemente de alguns de seus pares que, categoricamente, proíbem as inovações que ocorrem na língua, pois, “[e]m matéria de língua, não há, portanto, papas nem tribunais supremos [...], a *única autoridade em língua é o uso*, isto é, a maneira habitual, comum, corriqueira de falar ou de escrever” (FARACO, 2009, p. 100, grifos nossos).

Cumpra apontar que a norma curta está relacionada a julgamentos de indivíduos que negam a heterogeneidade e as variações na língua.

Um exemplo pessoal. Por muitas vezes fui indagada acerca do termo *presidenta* como, também, presenciei pessoas discutindo sobre essa palavra. Minha resposta, claro, foi aquela que consta em nossos bons dicionários: *presidenta* significa “mulher que preside”; “esposa de presidente”.⁵⁹ Logo, está correto dizer “presidenta”. Lembro-me que algumas pessoas jogavam-se para trás, demonstrando espanto quando apontava a elas a palavra no Volp⁶⁰ (Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa).

O mais curioso foi reparar, por diversos momentos, que algumas usavam tom inflexível, do tipo “como é possível uma coisa dessas!”. São dúvidas que se pode sanar facilmente quando se tem o hábito de consultar bons dicionários ou boas gramáticas (FARACO, 2009); antes de sair por aí depreciando as pessoas que adotam certas expressões; porque foi o que assisti.

No exemplo sobre a reação ao termo *presidenta* o que ali está posto são atitudes preconceituosas.

Por último, vale enfatizar que a tal norma CURTA, distante dos usos cultos/comuns/*standard* reais, serve para a difusão da cultura do erro, gera insegurança aos falantes e alimenta o mito de que falar português é difícil.

⁵⁹ “De acordo com as lexicógrafas Marina Baird Ferreira e Renata de Cássia Menezes da Silva, que realizaram a pesquisa histórica, o substantivo feminino *presidenta* existe na Língua Portuguesa desde 1872. Em dicionários, os primeiros registros da palavra ocorrem ao menos desde 1925.” Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/presidenta-existe-na-lingua-portuguesa-desde-1872/n1597210547562.html>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

⁶⁰ O *Volp* traz a palavra *presidenta* como: substantivo feminino. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

2.3.1.5 Norma oculta

O termo *norma oculta* é usado por Bagno (2006) para designar o “jogo ideológico que está por trás da defesa de um conjunto padronizado de regras linguísticas” (p. 191). Apoiar sua tese no mito segundo o qual se crê que bastaria ao sujeito conhecer a norma culta para que a ele fosse garantida sua inserção “na categoria dos que podem falar, dos que sabem falar, do que têm direito à palavra” (Ibidem, p. 191).

O autor toma *sujeito* aqui como aquele desprovido de conhecimentos da língua: os que “não sabem português” ou “os que atropelam a gramática” (p. 192). Defende que os indivíduos com tais características, mesmo que venham a conhecer o “bom português” e dominar as regras normativas, continuarão a sofrer discriminação não mais por conta de aspectos linguísticos, mas por uma “gramática normativa não-escrita” que, segundo ele, está relacionada com: a cor da pele, a orientação sexual, o modo de se vestir, a compleição física, a opção religiosa, o local onde mora etc.

A gramática normativa não-escrita (ou oculta) se limita assim a um “vasto conjunto de preconceitos sociais” e se torna explícita mediante expressões como “pronúncia de jacu”, “caipirês”, “língua de índio” (BAGNO, 2006, p. 194), usadas para se referir a pessoas com “baixa” competência linguística.

Concluimos, repetindo o que Faraco (2012),⁶¹ tratando sobre o tema *ensino de LP*, diz sobre a discriminação linguística: “Ninguém pode ser discriminado pela variedade de língua que fala. Nem deve ser excluído do acesso aos bens da cultura letrada.” Alguns poderão dizer: “Coisa de linguista, do tal vale tudo”. Não, não é. Está na Declaração Universal dos Direitos do Homem, promulgada pela Organização das Nações Unidas⁶² desde 1948, lembra o professor.

Trataremos, a seguir, após as concepções de normas vistas aqui, da relação entre normas e ensino de Língua Portuguesa.

⁶¹ Palestrante no 1º Seminário Nacional do projeto Olimpíada da Língua Portuguesa. Português do Brasil: a construção da norma culta e as práticas de ensino. São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CUKfzAeGNrE>>. Acesso em: 7 ago. 2016.

⁶² Adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Assinada pelo Brasil na mesma data. Universidade de São Paulo – USP. Disponível em: <<http://migre.me/uAseO>>. Acesso em: 7 ago. 2016.

2.3.2 Considerações sobre norma(s) e ensino

Adentrando-se os porões da história da língua, é possível depreender que não se havia pretendido tanta rigidez no que se refere à língua e seu ensino, já que o modelo em tempos idos foi formulado com o propósito de os “educandos” dominarem as

[...] habilidades de fala 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 para conquistar a adesão do auditório. Entre os vários temas da retórica, estavam, por exemplo, a questão do estilo (como escolher a expressão verbal mais adequada aos propósitos, à audiência e às circunstâncias do dizer). (FARACO, 2006, p. 16, grifo nosso).

Isso ainda mais se consolida na passagem em que o autor menciona que “o ensino de língua era *eminentemente prático*, isto é, envolvia o exercitar das habilidades de falar em público e de escrever. E o conhecimento gramatical estava *subordinado* a este objetivo maior [...]”, o que mostra que não se estudava a gramática pela gramática tão somente (FARACO, 2006, p. 18).

Para corroborar, “[é] interessante observar que Dionísio, da Trácia, o intelectual alexandrino, do século II a.C., reconhecido pelos historiadores da linguística como o autor da primeira gramática, definiu seu trabalho justamente como o estudo empírico *dos usos normais* dos poetas e prosadores” (Ibid.; p. 17; grifo nosso). Parece-nos que “normais” corresponde, nesse caso, à normalidade, ao que é comum, corriqueiro, usual. Essa contextualização histórica respalda a posição de que há uma necessidade urgente de reformulação daquilo que se entende, em geral, por gramática e por norma, para que se chegue a uma compreensão mais adequada, na perspectiva de uma política linguística, acerca do que a língua representa na sociedade, na escola, nas relações humanas.

Dizer sobre sua representação *na sociedade, na escola e nas relações* significa considerar o estudo da língua fora do pátio da escola, pensar que “a experiência de vida é, portanto, sociolinguisticamente heterogênea [sendo assim] por que deveria a escola ignorar a realidade e

perseguir a quimera de ser sociolinguisticamente homogênea e esterilizada? (FARACO, 2012).⁶³

A partir disso, parece evidenciado o grave equívoco que ocorre, em geral, no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que na rotina de salas de aula, como é sabido, predominam ainda atividades metalinguísticas, contrariando o que preconizam os documentos parametrizadores que recomendam o planejamento de atividades que promovam a reflexão acerca do objeto de estudo *língua* a partir de seus usos reais (cf. capítulo 3, a seguir).

O ponto crucial e controverso parece este: a escola deve ensinar a norma culta; contudo, como já abordamos, a compreensão é equivocada no que diz respeito a essa norma que, para boa parte dos professores, continua atrelada ou muito próxima à norma-padrão. Nesse sentido, mudam-se as terminologias – com o intuito de uma nova proposta –, porém as intervenções em sala de aula se mantêm inalteradas geralmente.

Os equívocos pedagógicos relativos ao ensino de gramática do PB bem como as más interpretações das normas levam-nos a considerar a necessidade de efetivação de um guia normativo, defende Faraco (2012), alertando sobre a necessidade de

encontrar meios para instaurarmos um efetivo debate nacional sobre as nossas questões linguísticas. É preciso submeter nosso pântano normativo a uma crítica sistemática e, nesse processo específico, defendo a necessidade de construirmos novos guias normativos que possam servir de referência a quem escreve, a quem ensina e a quem aprende.

Segundo ele, esses guias normativos deveriam se pautar por alguns princípios gerais, tais como:

1º- O reconhecimento da necessidade de que os instrumentos normativos reflitam a norma real ou norma culta/comum/*standard*.

⁶³ A exposição de ideias apresentada nesta subseção tem por base, especialmente, a palestra do Professor Faraco (cf. nota 68), na qual ele reflete criticamente sobre os aspectos da realidade e da história sociolinguística do PB, dando ênfase ao problema da chamada norma culta e a relação dela com nossas práticas de ensino.

2º- O reconhecimento do fato de que não existe a norma culta – assim no singular, mas as variedades cultas, manifestas nas expressões cultas.

3º- O reconhecimento de que as variedades da expressão culta estão, em parte, expressas nas divergências e até nas contradições entre o que dizem os vários gramáticos, os que escrevem gramáticas normativas, os dicionaristas e, inclusive, entre eles próprios.

Tal proposta prevê guias normativos que não transformem em obrigação o que é estilístico o que, para Faraco, é um dos grandes problemas da nossa tradição pedagógica – que entende ter que afirmar categoricamente, esquecendo-se que nem tudo precisa ser afirmado categoricamente. Guias que se abram para a perspectiva de que, na expressão culta, por conta de suas variedades, o falante dispõe de opções, está diante de escolhas de expressão mais do que de obrigações. Um exemplo prático, citado por Faraco (2012), diz respeito a boa parte das regras de concordância verbal que são repletas de “pode”: pode ser no plural como pode ser no singular – logo, a escolha cabe ao falante.

Especificamente sobre nossas práticas pedagógicas, Faraco (2012) afirma que

uma das práticas pedagógicas indispensáveis para o ensino e aprendizagem da expressão culta é precisamente a de despertar a consciência dos alunos para a variação linguística, a fim de que eles percebam aspectos linguísticos que distanciam a variedade aprendida em casa, de uso cotidiano, das variedades cultas, mais próprias da expressão escrita, e possam trabalhar sistematicamente, na escola, para dominar essas últimas.

Segundo ele, o ensino de Língua Portuguesa vive em meio a estes diversos conflitos: entre a norma culta real e a norma culta artificial; entre o discurso normativista estreito (a tal norma curta) e os preceitos de nossos melhores instrumentos normativos; entre o conjunto das variedades cultas e o conjunto das variedades populares. Por esses motivos é que esse ensino encontra-se sem um norte, daí a urgência de um debate nacional sério que, reconhece o professor, não é fácil, porque tarefa hercúlea.

Assim, podemos considerar que cometemos, sem dúvida, equívocos lamentáveis ao entender que o ensino de Língua Portuguesa

depende de se venerar um passado tão distante, preso, em geral, aos moldes instituídos na Idade Média, que por sua vez serviu-se da gramática latina, a qual já estava em total descompasso com a língua falada e até mesmo escrita por aqueles falantes a ponto, inclusive, de ter sido considerada como uma segunda língua ou língua artificial (FARACO, 2006).

Por fim, Faraco (2012) recomenda muita cautela com os juízos de correção, *antes no espaço escolar*, mas também na sociedade em geral; porque aquilo que se recusa na língua pode já estar dicionarizado no *Hoauiss* ou já pode ter sido descrito pela gramática de Celso Cunha. O autor exemplifica: aquela regência que se julga inadequada pode estar em Rocha Lima (1959) e já ter adquirido foro de cidadania na língua culta.

Caso similar é o de nosso exemplo *presidenta*, comentado na subseção precedente. A forma feminina encontra-se dicionarizada há muito tempo, mesmo assim é alvo de críticas no viés da *norma curta*.

A seção 2.3 contemplou a questão da norma, vista como uma noção plural. Passamos por diferentes conceitos – norma-padrão, norma culta, norma gramatical, norma curta e norma oculta –, ilustrando com dados do português e trazendo reflexões sobre aspectos sócio-históricos, culturais e políticos que atravessam essas diferentes concepções e alimentam relações de poder que levam a situações de discriminação e exclusão na sociedade brasileira. Foram tecidas também considerações sobre norma(s) e ensino, enfatizando a natureza da norma culta, depreendida a partir de usos reais da língua, e implicações que envolvem seu ensino. Por fim, apresentamos a proposta de Faraco (2012), convidando para um debate nacional sobre nossas questões linguísticas e apontando para a necessidade de construção de guias normativos que reflitam a norma culta/comum/*standard* (constituída de *variedades*) e que não transformem em obrigação o que é estilístico – aquilo que está na alçada das escolhas do falante.

2.4 FECHANDO O CAPÍTULO

O segundo capítulo, *Fundamentos teóricos para o ensino de gramática*, foi organizado em torno de três objetivos específicos desta dissertação: (i) delinear, a partir de concepções de língua(gem) e de gramática presentes em diferentes teorias linguísticas, uma abordagem

para o ensino que considere a língua em funcionamento com base no uso; (ii) apresentar pressupostos teórico-conceituais basilares, da Sociolinguística e do Funcionalismo, que convirjam para uma visão dinâmica da língua, colocando em relevo as diferentes relações que se estabelecem entre formas e significados/funções na língua em uso; e (iii) expor e discutir a noção de norma(s) linguística(s) e as implicações sociais envolvidas. A cada um desses objetivos foi destinada uma seção, que tratou, respectivamente, de: concepções de língua(gem) e de gramática; a dinâmica da língua em uso; e norma – uma noção plural.

Na primeira seção, foram apresentados e comentados diferentes conceitos de língua(gem) e de gramática, destacando a polissemia desses termos, que remetem a uma pluralidade de significados a depender da perspectiva teórica sob a qual são examinados. Na sequência, foi delineada a abordagem que orienta este trabalho, considerando o ensino de gramática a partir da língua em uso/em funcionamento.

Na segunda seção, foram elencados alguns pressupostos teóricos da Sociolinguística, especificamente da Teoria da Variação e Mudança, e do Funcionalismo (de vertente norte-americana) que são convergentes, os quais embasam as conceituações e reflexões em torno da dinâmica da língua em uso. Foram tratados os seguintes tópicos: (i) diferentes relações entre formas e significados/funções, as quais podem ser vistas sob a ótica da multifuncionalidade, da variação e mudança linguística, e da gramaticalização; (ii) a avaliação social da língua, com foco em alguns mitos, nas noções de prestígio e estigma, de preconceito linguístico e social e em implicações da avaliação na mudança linguística; e (iii) a variação/mudança no paradigma pronominal com reflexos na gramática do PB.

Na terceira seção, foi contemplada a questão da norma, vista como uma noção plural que envolve, entre outros, os seguintes conceitos: norma-padrão, norma culta, norma gramatical, norma curta e norma oculta. Essas noções foram apresentadas à luz de aspectos sócio-históricos, culturais e políticos, os quais subjazem, por vezes de forma velada, a essas diferentes concepções, ocasionando situações de discriminação e exclusão na sociedade brasileira. Foi mostrado como essas diferentes concepções de norma podem se refletir no ensino de Língua Portuguesa e foi enfatizada a norma culta (melhor denominada norma culta/comum/*standard*) – depreendida a partir de usos reais da língua – como aquela a ser contemplada na escola. A norma culta, assim entendida, é constituída de variedades e deveria ser abordada considerando-se seu caráter heterogêneo, que permite ao falante realizar

escolhas linguísticas expressivas a depender das diferentes situações de uso.

Procuramos dar ênfase, neste capítulo, à complexidade que envolve a conceituação e o tratamento dispensado à língua(gem), à gramática, à norma – tendo como central a questão da heterogeneidade –, o que, por consequência, repercute nas práticas escolares e na sociedade. Tal repercussão, muitas vezes, manifesta-se sob a configuração dos mais variados tipos de preconceito.

Pudemos verificar o muito de divergências e de contradições que persistem, não nos estudos, o que é normal, porque, conforme explica Faraco (2012), “nenhum estudioso – gramático, filólogo, linguista ou dicionarista – tem o poder da onisciência, pois cada um deles captará sempre alguns usos, nunca a totalidade dos usos cultos”; mas na aplicação daquilo que já está definido como norteador para os processos de ensino e aprendizagem, por exemplo.

3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN), A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA (PCSC) E O ENSINO DE GRAMÁTICA

Este capítulo contempla o quarto objetivo específico desta dissertação: “Examinar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), averiguando como tratam das questões que envolvem: concepção de língua(gem) e de gramática, variação e mudança linguística, normas linguísticas e ensino de gramática”. Serão examinados, em princípio, (i) três documentos de âmbito nacional: o PCN de Língua Portuguesa destinado ao primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental (1997), o documento de introdução ao Ensino Fundamental de terceiro e quarto ciclos (1998a) e o PCN de Língua Portuguesa destinado ao terceiro e quarto ciclos (1998b) – com mais atenção ao último, que é voltado a LP nos anos finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série, atualmente 6º ao 9º ano)⁶⁴; e (ii) um documento de âmbito estadual: a PCSC.⁶⁵

Os Parâmetros Curriculares Nacionais consistem em um conjunto de documentos cujo objetivo é subsidiar a elaboração dos currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, visando à formação da cidadania do aluno. Os PCN foram elaborados com vistas a “construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 5), como instrumento capaz de reorientar o ensino em geral, pois que trata de todas as disciplinas ou áreas do conhecimento escolar.

No que diz respeito à Língua Portuguesa, o documento faz uma breve retrospectiva, mostrando que as propostas de reformulação para seu ensino iniciaram nas décadas de 1960 e 1970, com ênfase na metodologia e pouca consideração aos conteúdos, seguindo a crença de que a valorização da criatividade era “condição suficiente para

⁶⁴ De acordo com a lei n.º 11.274, de 06/fev/2006, o Ensino Fundamental no Brasil passa de oito para nove anos.

⁶⁵ Esses documentos se encontram, respectivamente, disponíveis em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>.

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>.

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>.

<http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

desenvolver a eficiência da comunicação e da expressão do aluno” (BRASIL, 1998, p.17).⁶⁶

Prezava-se por um ensino orientado pela perspectiva gramatical e, como as propostas eram voltadas aos setores médios da sociedade, considerava-se que “os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos” (Ibidem).

Somente na década de 1980 é que uma nova crítica ao ensino de LP se firmaria de modo mais consistente, quando

[...] as pesquisas produzidas por uma lingüística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação lingüística e psicolingüística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Este novo quadro permitiu a emersão de um corpo relativamente coeso de *reflexões sobre a finalidade e os conteúdos* do ensino de língua materna. (BRASIL, 1998b, p. 17-18, grifos nossos).

Essas reflexões acerca do ensino suscitadas pelos avanços de caráter epistemológico vinham a atender as “novas demandas e necessidades” produzidas pela realidade social da época, que favorecia a “incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular [...] tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais”, o que contribuía para elevar “os índices brasileiros de evasão e de repetência [...], prova cabal do fracasso escolar” (BRASIL, 1998b, p.17).

Essa rápida contextualização ajuda-nos a entender as motivações e os fundamentos das propostas curriculares que começaram a ser coletivamente construídas, debatidas, revisadas e gradativamente implementadas nas escolas.

Na *Apresentação* do PCN1⁶⁷, lemos:

⁶⁶ Para um aprofundamento sobre a história da disciplina LP, conferir Soares (2002).

⁶⁷ Para facilitar a referência aos documentos, vamos utilizar a seguinte notação: PCN1 = PCN de Língua Portuguesa destinado ao primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental;

[...] ao ensiná-la [a LP], a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

É com essa perspectiva que o documento de Língua Portuguesa está organizado, de modo a servir *de referência, de fonte de consulta e de objeto para reflexão e debate*⁶⁸. (1997, p. 11, grifo nosso).

Em relação à Língua Portuguesa, o PCNi propõe que o ensino seja organizado de tal maneira que o aluno consiga desenvolver seus conhecimentos sabendo:

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

Vale salientar que a data de publicação dos PCN é 1998, portanto os documentos refletem as discussões teórico-conceituais daquele momento. Nos últimos vinte anos, muitos avanços aconteceram na área. Devemos ter isso em mente ao analisar esses documentos, especialmente quando comparados a PCSC, conforme faremos adiante.

PCN2 = PCN de Língua Portuguesa destinado ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental;

PCNi = Introdução aos PCN de terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental;

PCSC = Proposta Curricular de Santa Catarina.

⁶⁸ Vale notar que o PCN é apresentado como material de apoio, não como imposição oficial.

Mais recentemente, a PCSC (2014)⁶⁹ – documento de atualização da proposta curricular de Santa Catarina, cujas discussões iniciais começaram no final da década de 1980 – caracteriza-se, em termos gerais, por apresentar uma abordagem histórico-cultural, focalizando: a formação integral, um percurso formativo não fragmentário e a diversidade de identidades e de saberes. Na *Apresentação* do documento, percebe-se a expectativa de que ele tenha uma “efetiva implementação” (p. 5).

Cumprir registrar que tal documento resulta de uma construção coletiva de educadores, cujas discussões foram marcadas por diferentes momentos: (i) de 1988 a 1991 – discussão de um eixo norteador ao currículo escolar em termos de concepção de sociedade; (ii) de 1995 a 1998 – incorporação de temáticas transversais; (iii) de 1999 a 2003 – produção de materiais sobre a proposta curricular; (iv) de 2003 a 2005 – constituição de Grupos de Trabalho para a produção de cadernos voltados à ação pedagógica; (v) de 2013 a 2014 – atualização da PCSC adequando-a às novas Diretrizes Curriculares Nacionais⁷⁰.

Na PCSC, a área de Linguagens – que reúne Artes, Línguas e Educação Física – é abordada a partir dos seguintes conceitos básicos: *semiose* (conceito integrador dos signos verbais e não verbais que constituem as linguagens, em suas diferentes modalidades); e *sociointeração* e *representações de mundo* (noção de que os signos existem para viabilizar as relações interpessoais e organizar o pensamento dos sujeitos). Os signos carregam valorações (axiologias/ideologias), que implicam a ética e a estética, formando-se na vida, que se desenvolve na cultura e na história. A semiose, para além dos usos dos signos, reflete sobre esses usos em três planos: do *contexto sociointeracional* (perspectiva discursiva), da *textualidade* (modalidades nas quais os signos se materializam em textos) e das *relações forma e função* (parte da textualidade) (SANTA CATARINA, 2014, p. 97-99).

Apresentado esse panorama introdutório, nosso intuito, ao longo deste capítulo, é de rastrear os documentos, buscando tanto elementos de natureza teórico-conceitual como de caráter didático-pedagógico, voltados à Língua Portuguesa, mais especificamente a aspectos

⁶⁹Santa Catarina “pode ser considerado um dos estados pioneiros no Brasil na definição de diretrizes curriculares para nortear o planejamento dos currículos de suas redes de escolas estadual e municipais” (PCSC, 2014, p. 3).

⁷⁰ O histórico da PCSC encontra-se disponível em:

<<http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/index.php?p=historico/perspectivas-para-2015>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

gramaticais.⁷¹ O capítulo está organizado em três seções: (i) uma destinada ao plano conceitual concernente a questões de língua(gem) e gramática, envolvendo também variação, mudança e norma; (ii) outra destinada ao ensino de gramática à luz dos documentos oficiais examinados; e (iii) uma terceira seção de fechamento.

3.1 LÍNGUA(GEM) E GRAMÁTICA: PLANO CONCEITUAL

Procuramos manter certo paralelismo em relação ao capítulo precedente, distribuindo os tópicos em três subseções, que tratam, respectivamente, de: concepção de língua(gem) e de gramática, a dinâmica da língua em uso (variação/mudança e avaliação social) e concepção de norma linguística.

3.1.1 Concepção de língua(gem) e de gramática

Buscamos verificar: se os documentos fazem distinção entre linguagem e língua; se deixam explícita sua concepção de língua(gem) e de gramática; e que concepções são essas.

Em relação aos PCN, a primeira dúvida parece ser esclarecida nas passagens abaixo. No PCN1, na seção que trata de “análise e reflexão sobre a *língua*”, consta: “As atividades de análise lingüística são aquelas que tomam determinadas características da *linguagem* como objeto de reflexão” (BRASIL, 1997, p. 48; grifos nossos).

No PCN2, encontramos:

O domínio da *linguagem*, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da *língua*, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social.
[...]

[P]ela *linguagem* se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se

⁷¹Não se trata de uma revisão exaustiva e crítica dos documentos oficiais, e sim de um apanhado geral que permita entender o tratamento dispensado aos tópicos que se constituem foco desta dissertação, os quais foram expostos no capítulo 2.

influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações.

[...]

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, 1998b, p. 19-20, grifos nossos).

A distinção também é percebida nos seguintes trechos do PCNi:

(i) “refletir sobre os fenômenos da *linguagem*, [...] combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da *língua*”; e (ii) “Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Língua Portuguesa focalizam a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da *língua* e da *linguagem*, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania.” (BRASIL, 1998a, p. 59-59, grifo nosso).

Como se pode notar nas citações acima, a linguagem é vista de modo mais amplo que a língua: a primeira está mais voltada a funções desempenhadas na interação, e a segunda corresponde ao sistema que permite a realização das tais funções.⁷² Observe-se que tal sistema não é enrijecido, já que é “utilizado por uma comunidade linguística”, é “histórico e social” e aprendê-lo é também “apreender pragmaticamente seus significados culturais” (Ibidem, p. 19-20).

A menção a sistema aparece ainda em outros momentos: “A *língua, sistema de representação do mundo*, está presente em todas as áreas de conhecimento” (Ibidem, p. 31, grifo nosso). Adiante, ao tratar de conteúdos de ensino, o documento faz referência à

⁷²Embora em algumas passagens dos PCN se perceba a distinção entre *linguagem* e *língua*, uma busca pelos termos nos documentos mostra que o primeiro termo é de uso significativamente mais recorrente que o segundo. Este aparece, na maioria das vezes, especificado: Língua Portuguesa, língua materna.

língua em uso, de maneira a dar conta da *variação intrínseca* ao processo lingüístico, no que diz respeito [...] aos diferentes componentes do *sistema lingüístico* em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância). (Ibidem, p. 60, grifos nossos).

No excerto acima, fica clara não só a ideia de língua como sistema, que se articula em níveis, mas também a visão de que esse sistema está sujeito a variação, portanto não é homogêneo e sim heterogêneo.

Não obstante a distinção apontada, em inúmeros trechos dos documentos parece que os termos são empregados indistintamente: no PCNi há menções, por exemplo, a “*língua oral e língua escrita*”, bem como a “*reflexão sobre a língua*” (BRASIL, 1998a, p. 80), ao lado de “*linguagem oral e linguagem escrita*” (p. 141) e “*reflexões sobre ela [a linguagem]*” (p. 59); um recurso alternativo presente no documento é a expressão “*reflexão linguística*” (p. 78, grifos nossos). No PCN2 também aparece esse emprego alternativo dos termos: “*língua oral e escrita*” (BRASIL, 1998b, p. 34), “*linguagem oral*” (p. 25), “*linguagem escrita*” (p. 17). Igualmente no PCN1, temos menção a “*língua oral*” e “*língua escrita*” (BRASIL, 1997, p. 35), “*linguagem oral*” (p. 20) e “*linguagem escrita*” (p. 27), sem distinção aparente de significado nesses casos. Tal mescla terminológica já foi apontada no capítulo precedente (em 2.1.1), o que, de certa maneira, justifica a grafia *língua(gem)*. De nossa parte, faremos a distinção quando for pertinente à discussão.

Em relação à PCSC (2014), o termo significativamente mais recorrente no documento é *linguagem* (provavelmente porque este rótulo recobre artes, línguas e educação física), como se percebe em: “os usos das *linguagens* dão-se por meio de recursos tecnológicos de todo tipo, processo em que as diferentes modalidades inter-relacionam-se” (p. 99). O termo *língua* aparece com sentido especificado (língua materna, Língua Portuguesa...), o que evidencia uma diferença na amplitude do conceito: *linguagem* > *língua*. Os adjetivos *oral* e *escrita* não aparecem combinados com *língua(gem)*, mas com *modalidade* (p. 97), *comunicação* (p. 147), *leitura* (p. 126). A mistura no emprego dos termos, apontada no parágrafo anterior, parece não acontecer na PCSC,

o que pode indicar (considerando a apresentação deste documento feita no início do capítulo) que a proposta estadual apresenta, internamente, maior consistência teórico-conceitual.⁷³

Quanto à *concepção de língua(gem)* adotada, vários trechos dos PCN deixam perceber que não há uma única concepção (cf. exposto em 2.1.1), mas concepções imbricadas. Observe-se:

Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. [...] Linguagem aqui se entende, no fundamental, como *ação interindividual* orientada por uma finalidade específica, um *processo de interlocução* que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. [...] Cada uma dessas práticas se diferencia historicamente e depende das condições da situação comunicativa, nestas incluídas as características sociais dos envolvidos na interlocução. [...]

Isso aponta para outra dimensão da atividade da linguagem que conserva um vínculo muito estreito com o *pensamento*. Por um lado, se constroem, por meio da linguagem, *quadros de referência culturais* – representações, ‘teorias’ populares, mitos, conhecimento científico, arte, concepções e orientações ideológicas, inclusive preconceitos – pelos quais se interpretam a realidade e as expressões lingüísticas. Por outro lado, como atividade sobre símbolos e representações, a linguagem torna possível o *pensamento abstrato*, a construção de sistemas descritivos e explicativos e a capacidade de alterá-los, reorganizá-los, substituir uns por outros. Nesse sentido, a linguagem contém em si a *fonte dialética da tradição e da mudança*. (BRASIL, 1998b, p. 19-20, grifos nossos).

⁷³Não é nossa intenção neste trabalho emitir juízo de valor acerca do grau de consistência teórico-conceitual dos documentos examinados, nem acerca da necessidade ou não de os documentos se amoldarem a determinado quadro epistemológico.

A língua(gem) é vista de modo integrado: sua natureza sociocultural não se desvincula de sua natureza cognitiva – é ação interindividual e é representação da realidade e do pensamento⁷⁴; é “atividade discursiva e cognitiva” (Ibidem, p. 19). Além disso, apresenta um caráter de estabilidade (“tradição”), mas também de dinamismo (“mudança”).

O caráter dinâmico da língua(gem) é observado no excerto a seguir, que envolve variações de registro (grau de formalidade) em diferentes modalidades (fala e escrita) e em diferentes épocas:

Hoje, por exemplo, a conversa informal não é a que se ouviria há um século, tanto em relação ao assunto quanto à forma de dizer, propriamente – características específicas do momento histórico. Além disso, uma conversa informal entre economistas pode diferenciar-se daquela que ocorre entre professores ou operários de uma construção, tanto em função do registro e do conhecimento lingüístico quanto em relação ao assunto em pauta. O mesmo se pode dizer sobre o conteúdo e a forma dos gêneros de texto escrito. Basta pensar nas diferenças entre uma carta de amor de hoje e de ontem, entre um poema de Camões e um poema de Drummond, e assim por diante. (BRASIL, 1998b, p. 20).

A PCSC (2014) assume explicitamente uma concepção de linguagem assentada em bases histórico-culturais:

Vivendo em grupos os seres humanos desenvolvem a necessidade de organizar as atividades práticas e a interagir constantemente. A *linguagem* se desenvolve à medida que possibilita referir-se a objetos e vivências. É por meio da *linguagem* que o ser humano desenvolve as funções psicológicas superiores, tais como atenção, memória, representação etc. e são estas funções que viabilizam a estruturação da

⁷⁴Observe-se que, anteriormente, foi feita referência à “*língua*, sistema de representação do mundo” (BRASIL, 1998b, p. 31, grifo nosso). Temos, então, uma concepção interligada de *linguagem* como representação do mundo, e de *língua* como sistema de representação do mundo.

consciência, do pensamento humano e possibilitam operações abstratas.

A dimensão intrassubjetiva/intrapsicológica dos seres humanos, assim, estrutura-se a partir das significações e dos conceitos elaborados socialmente, libertando-os da ação prática relacionada aos objetos, para a operação com representações e conceitos. [...]

tanto as características humanas específicas quanto a *linguagem* e a consciência resultam da ação coletiva e histórica do ser humano, determinada pelo trabalho. (p. 33, grifos nossos).

De acordo com a PCSC, a *linguagem*, resultante da ação coletiva, histórica e cultural do ser humano, atua tanto no desenvolvimento de funções psicológicas do ser humano, como na interação. Por sua vez, “[a]s *línguas* estão intrinsecamente relacionadas com a caracterização dos grupos culturais, o que vem de seu processo de formação histórica” (p. 107)⁷⁵.

No que diz respeito à *concepção de gramática*, não foi encontrado, nos PCN, um posicionamento explícito sobre uma concepção. Os documentos fazem menção ao termo *gramática* associado a diferentes significados:

- ✓ referem-se a “noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem” (BRASIL, 1998b, p. 27) ou a “conhecimento gramatical implícito” (p. 78) – em alusão à concepção de gramática como “conjunto de regras *que o falante da língua domina*” (POSSENTI, 1996);
- ✓ reportam-se a uma dimensão: “os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem” (p. 78) – em alusão a um nível linguístico;

⁷⁵ A PCSC tem por fundamentação a psicologia histórico-cultural de Vygotsky e a concepção de linguagem de Bakhtin. A linguagem é considerada – quanto a suas múltiplas funções – uma prática social, um acontecimento social, uma forma de interação, portanto com base na teoria do dialogismo (BAKHTIN, 1990).

- ✓ tecem considerações sobre a *gramática tradicional*: “Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem” (p. 29); ou ainda: “análise comparativa entre registro da fala ou de escrita e os preceitos normativos estabelecidos pela gramática tradicional (p. 83);
- ✓ falam em *gramática normativa*: “a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão (p. 18);
- ✓ mencionam a *gramática escolar*: “A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar [...]” (p. 29).

Os excertos anteriores ilustram o caráter polissêmico do termo *gramática* – já bastante explorado no capítulo precedente (subseção 2.1.2). Não foi encontrada, nos documentos nacionais, nenhuma menção explícita a “gramática descritiva” ou a “gramática funcional”. Também, como já foi dito, parece não haver nenhum posicionamento claro em defesa de determinada concepção de gramática. O que se percebe claramente, ao longo dos documentos, é uma rejeição ao ensino normativo nos moldes da gramática tradicional, por ela não considerar níveis linguísticos superiores à frase, nem as variedades linguísticas, nem a questão dos efeitos de sentido produzidos por diferentes usos da língua em diferentes contextos.

Chama atenção o fato de não haver, nos PCN, uma distinção entre as noções de “gramática tradicional”, “gramática normativa” e “gramática escolar” (cf. 2.1.2) – todas igualmente associadas a uma visão de língua escrita homogênea. Em contraponto, os documentos defendem outra abordagem para o ensino de gramática, a partir de atividades voltadas à “reflexão gramatical” com base no uso efetivo da língua. Ao tratar de procedimentos metodológicos, o PCN2 sugere, por exemplo, a “construção de um *corpus* que leve em conta a relevância, a simplicidade, bem como a quantidade dos dados, para que o aluno possa perceber o que é regular” (BRASIL, 1998b, p. 78). Além disso, sugere a “análise do *corpus*, promovendo o agrupamento dos dados a partir dos critérios construídos para apontar as regularidades observadas” (Ibidem). A nosso ver, isso nada mais é do que uma maneira de

operacionalizar a ideia de *gramática do uso* (cf. 2.1.3). Esse ponto será retomado no capítulo 4.

Contrariando a perspectiva da gramática normativa de vertente tradicional, o documento afirma:

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de *estudo gramatical* e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a *unidade básica do ensino só pode ser o texto*. (BRASIL, 1998b, p. 23, grifos nossos).

Na PCSC (2014), também há claramente uma rejeição ao ensino prescritivo de gramática da tradição escolar. O documento propõe que se aborde os fenômenos gramaticais através do conceito de *análise linguística*, que “deve ser compreendida em favor das atividades de compreensão e produção textuais; ela está, portanto, a ‘serviço de’, não sendo objeto de estudo em si mesma e por si mesma” (p. 131). As expressões “ensino de gramática” e “aprender gramática” (p. 131) aparecem associadas a uma abordagem prescritivista da tradição escolar. Já “conhecimentos gramaticais” (p. 131) e “estruturas gramaticais” (p. 132) aparecem vinculados à ideia de sistema linguístico. Segundo a PCSC,

não há línguas sem vocabulário e sem *estruturas gramaticais*; e não se trata, aqui, de gramática normativa ou de manual de gramática. Trata-se de entender *gramática* como a *fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica das línguas*, que não são regras prescritivistas que constam em livros de gramática normativa; são, sim, *níveis que constituem as línguas como sistemas que se prestam aos usos*. (SANTA CATARINA, 2014, p. 132, grifos nossos).

A noção de *língua como sistema* está presente na citação, reforçada pelos diferentes níveis hierarquizados. Não se trata de regras prescritivas, mas estruturas gramaticais a serviço do uso. A concepção de gramática, anteriormente descrita, parece convergir com a proposta de abordagem de gramática a partir da língua em uso (cf. 2.1.3).

Em resumo, podemos considerar que, nos PCN, a linguagem é vista como atividade discursiva e cognitiva e a língua, como sistema heterogêneo sócio-historicamente situado (embora nem sempre fique bem estabelecida tal distinção); e a gramática, como conhecimento implícito do falante e também como conjunto de regras que regem o funcionamento da língua (diferentemente da gramática normativa/tradicional que dita “regras de ‘bem dizer e escrever’” (BRASIL, 1998b, p. 30). Na PCSC, a linguagem é vista como sendo desenvolvida a partir da ação coletiva e histórica do ser humano, atuando tanto no desenvolvimento de funções psicológicas do homem, como na interação; a língua é vista como sistema a serviço do uso, estando relacionada com a caracterização de grupos culturais historicamente constituídos; e a gramática é apresentada não como sistema de regras, mas como sistema que se organiza em níveis linguísticos. Tanto os documentos nacionais como o estadual rejeitam veementemente o ensino gramatical tradicional, mas, como veremos adiante, defendem a necessidade de uma nova abordagem dos aspectos gramaticais.

Cabe salientar que a proposta dos PCN não é de caráter teórico (no sentido de seguir um modelo linguístico e de discutir aspectos conceituais), mas, sim, de caráter predominantemente didático-pedagógico (no sentido de se voltar prioritariamente para o ensino de Língua Portuguesa). Já a PCSC se caracteriza por apresentar um viés fortemente teórico, destinando boa parte do documento a elucidar seu embasamento teórico-metodológico. As orientações de caráter didático-pedagógico vão permeando o documento.

3.1.2 A dinâmica da língua em uso

Um dos aspectos envolvidos na dinâmica da língua em uso é a relação estabelecida entre formas e significados/sentidos/funções (cf. 2.2.1). Como há uma questão terminológica não consensual envolvida nesse par correlacionado, resolvemos fazer uma rápida busca no PCN de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos (1998b), a fim de verificar como o documento registra essas noções e outras aproximadas. A busca, não exaustiva, mostrou que os termos (*multi*)*funcional*, *função*, *significado* e *significação* aparecem raramente no documento. Em contrapartida, o termo *sentido* é fartamente empregado, especialmente nas expressões “efeitos de sentido” (p. 23/28/51/62/84/85/95/97), “construção dos

sentidos” (p. 35/49/50/70/83), “produzir/atribuir sentido” (p. 71/72/95); além de aparecer em “negociação de sentidos” (p. 24), “fonte virtual de sentidos” (p. 27), além de várias outras combinações.

O breve levantamento desses itens parece indicar que o PCN2 procura reservar o termo *significado* para designar, no âmbito gramatical, conteúdo associado a elementos do sistema linguístico, e *sentido*, para designar conteúdo veiculado no uso da língua. Reforçando essa percepção, os termos *frase* e *sentença* aparecem em contextos que remetem à análise gramatical que envolve os níveis morfológicos e sintático (p. 18/23/60/61/62/63), enquanto o termo *enunciado* (e também *enunciador*) é mais empregado em contextos que envolvem aspectos discursivos (p. 21/36/37/56/68/73).

Fizemos questão de mostrar o levantamento feito acerca do emprego de certos termos, para colocar luz na problemática da terminologia. Não se trata simplesmente de os termos em pauta apresentarem valores mais, ou menos, diferenciados. Como esses termos representam conceitos importantes, é necessário que façamos ajustes terminológicos/conceituais para que possamos levar a cabo nossa proposta de examinar como o PCN de Língua Portuguesa aborda as questões que elegemos como foco da dissertação, tendo como pano de fundo o quadro teórico-conceitual apresentado no capítulo 2.

Efetuamos o mesmo tipo de busca terminológica na PCSC, encontrando os seguintes resultados: (i) a palavra *funcional*, referindo-se a contexto linguístico, não foi encontrada no documento, bem como o termo *multifuncional*; (ii) já, diferentemente do PCN2, o termo *função* é recorrente (aproximadamente vinte vezes) no documento estadual, sempre atrelado à forma, como em “[o]s usos das diferentes linguagens nos processos sociointeracionais implicam sempre relações entre *forma* e *função*” (SANTA CATARINA, 2014, p. 128, grifos nossos) – o que é compreensível, pois a relação entre forma e função é colocada como um dos planos da *semiose*, conforme já pontuado na parte introdutória deste capítulo; (iii) em relação aos termos *significado* e *sentido*, o primeiro aparece poucas vezes, já o segundo termo é, também, de uso recorrente (em torno de vinte vezes), como em “O conceito de diversidade está carregado de polissemia. Afinal, existem diversos *sentidos* sobre diversidade” (p. 54), e em “*sentido* pretendido pelo autor” (p. 152), além de diversas combinações do tipo *compartilhamento/atribuição/construção de sentidos* de um texto.

Um olhar comparativo entre os levantamentos realizados nos dois tipos de documentos aponta para uma incidência relativamente alta do termo *sentido* (em detrimento de *significado*), associado à ideia de algo

construído, negociado na interação; e, o que chama mais atenção, aponta para o uso recorrente da dobradinha *forma/função* na PCSC, em contraste com o PCN que não menciona o termo *função* nessa acepção. Diferentemente da proposta estadual, os parâmetros nacionais registram, alternadamente, os pares *forma/conteúdo* (BRASIL, 1998b, p. 19/55/76), *forma/sentido* (p. 26/61) e *estrutura/sentido* (p. 63).

Como a questão da multifuncionalidade (uma forma e mais de uma função) não é contemplada nos documentos – pelo menos não de modo visível –, nos deteremos, a seguir, na questão da variação/mudança (mais de uma forma e uma função). Eventuais expansões funcionais no uso de alguma forma podem ser consideradas sob o escopo da mudança linguística.

3.1.2.1 Variação e mudança linguística

Buscamos verificar: se os documentos fazem menção aos termos *variação*, *variedade*, *variável*, *variante*, *dialeto*, *falar*, *mudança* e *gramaticalização*; em caso positivo, qual o valor atribuído a cada um; em caso negativo, se há, uma maneira alternativa de se referir, nesses documentos, aos conceitos veiculados por tais termos no âmbito da Sociolinguística e do Funcionalismo.

De uma busca inicial efetuada no PCN2, resultou o seguinte: as palavras *variação* e *variedade* aparecem em torno de vinte e de trinta vezes, respectivamente; a palavra *variante* tem apenas uma ocorrência e a palavra *variável*, nenhuma (no sentido atribuído pela Sociolinguística Variacionista). Já a palavra *mudança*, nos poucos registros encontrados, remete à ideia geral de alteração (e não especificamente à língua). Não há nenhum registro da palavra *dialeto* e apenas uma menção a *falares*. Não há, tampouco, nenhuma referência à *gramaticalização*.

Já o PCN1 registra o termo *dialeto* associando-o a *falares* regionais: “Variedades dialetais ou dialetos são compreendidos como os diferentes falares regionais presentes numa dada sociedade, num dado momento histórico” (BRASIL, 1997, p. 26). Não há referência à *variação* nem à *variante*, apenas à *variedade* (oito menções). Também nenhuma menção é feita à *mudança* e à *gramaticalização*.

No PCNi, como esperado, já que se trata de um documento introdutório de caráter geral, esses termos não são referidos, à exceção de uma ocorrência de *variedade*, presente no segundo excerto apresentado na parte inicial deste capítulo

Na PCSC não há menção à *variação*, *variável* e *variante*, e sim à *variedade* (cinco vezes), como em “*variedades* de fala no interior de

uma mesma nação” (p. 107); também não ocorrem as palavras *dialeto*, *falar*, nem *mudança* (no sentido linguístico) e nem *gramaticalização*.

O que podemos inferir desse breve levantamento? Primeiro, que a ideia de *variedade* parece ser a predominante quando se pensa a língua como sistema heterogêneo, pois é o termo presente nos quatro documentos examinados; além disso, *variedade* e *variação* são os termos mais frequentes no PCN2, no âmbito das noções sociolinguísticas averiguadas. Segundo, que parece não haver interesse direto em questões linguísticas de *mudança/gramaticalização* – donde se poderia concluir que o foco dos documentos é a língua(gem) tomada sincronicamente, não obstante a PCSC se assentar numa perspectiva histórico-cultural. Buscaremos observar, na sequência, se essas impressões podem ser ratificadas.

Vejamos agora o *valor* atribuído aos termos usados. A seção do PCN2 intitulada “Implicações da questão da variação linguística para a prática pedagógica” abre com a seguinte passagem:

A *variação* é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em ‘Língua Portuguesa’ está se falando de uma unidade que se constitui de muitas *variedades*. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, *variedades* fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes *variedades* linguística, geralmente associadas a diferentes valores sociais. (BRASIL, 1998b, p. 29, grifo nosso).

Observe-se que (i) a *variação* é vista como inerente às línguas, estando presente em todos os níveis linguísticos (fonético-fonológico, morfológico, sintático...); (ii) há, no Brasil, muitas *variedades* do português; (iii) as diferenças linguísticas existem tanto intercomunidades como intracomunidades de fala; (iv) diferentes

variedades convivem mescladas em um mesmo espaço. Todas essas noções estão em consonância com os pressupostos sociolinguísticos.

Ainda no PCN2, as variedades são identificadas como *variedade padrão* (p. 17) e *variedades não-padrão* (p. 18). Não aparece o termo *variedade popular*, e sim *formas populares* (p. 52) ou *linguagem popular* (p. 82). As formas populares são identificadas “em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos” (p. 52) que são associados a “variedades linguísticas de prestígio” (p. 31).

O PCN2 chama a atenção para o fato de que “é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso)” (p. 82). Evidencia, desse modo, o caráter variável percebido no contraste entre formas da variedade padrão e da variedade não-padrão, mas também de formas que se alternam no interior de cada tipo de variedade.

Os *tipos de variação* são tangenciados indiretamente: “O uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala” (p. 29). O documento faz ainda referência a “regionalismos” (p. 63) – variação geográfica/regional; a “linguagem de seu grupo social” (p. 33) – variação social; a adequação da fala à “situação de produção social” (p. 49) – variação estilística; a “padrões próprios da tradição escrita” e “padrões de uso oral” (p. 82) – variação entre modalidades.

Mesclando variação entre fala e escrita com variação estilística, o PCN2 registra:

ninguém escreve como fala, ainda que em certas circunstâncias se possa falar um texto previamente escrito (é o que ocorre, por exemplo, no caso de uma conferência, de um discurso formal, dos telejornais) ou mesmo falar tendo por referência padrões próprios da escrita, como em uma exposição de um tema para auditório desconhecido, em uma entrevista, em uma solicitação de serviço junto a pessoas estranhas. Há casos ainda em que a fala ganha contornos ritualizados, como nas cerimônias religiosas, comunicados formais, casamentos, velórios etc. No dia-a-dia, contudo, a organização da fala, incluindo a escolha de palavras e a organização sintática do discurso, segue padrões

significativamente diferentes daqueles que se usam na produção de textos escritos. (BRASIL, 1998b, p. 30).

Embora o PCN2 não empregue o termo *variante*, essa noção aparece expressa por outros recursos linguísticos, como em “O uso de *uma ou outra forma* de expressão” (p. 19, grifo nosso); ou em “Desse modo, não pode tratar as variedades lingüísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e *das formas diferentes* daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções” (p. 82, grifo nosso).

Em relação à *mudança* linguística, não foi encontrada nenhuma menção explícita ou implícita a esse termo no documento nacional. No entanto, o caráter dinâmico das línguas fica evidenciado em passagens como:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, *nos distintos momentos de sua história*. [...] Cada uma dessas práticas *se diferencia historicamente* e depende das condições da situação comunicativa, nestas incluídas as características sociais dos envolvidos na interlocução. Hoje, por exemplo, a conversa informal não é a que se ouviria há um século, tanto em relação ao assunto quanto à forma de dizer, propriamente – *características específicas do momento histórico*. (p. 20, grifos nossos).

Ainda em relação ao valor atribuído aos termos, a PCSC (2014), por sua vez, chama atenção para o fato de que as *variedades* devem ser “compreendidas como *diferenças culturais*, não devendo ser objeto de discriminação ou preconceito”. Nesse sentido, “a fala que caracteriza as elites escolarizadas” é apenas mais uma variedade de língua (p. 107).

Alguns tipos de variação são mais claramente abordados no documento estadual (em comparação ao PCN), embora o termo *variação* não seja utilizado:

mesmo no âmbito de uma mesma língua, há tanto diferenças que as caracterizam com marcas de

uma nação – o inglês dos Estados Unidos e o espanhol da Argentina, por exemplo – como variedades de fala no interior de uma mesma nação, que se relacionam a suas *regiões geográficas* (no Sul do Brasil há formas de falar diferentes do modo como se fala no Nordeste [...]); a *estratos sociais* (as elites escolarizadas têm traços de fala distintos dos estratos de maior vulnerabilidade social nos quais não há escolaridade plena); a *faixas etárias* (jovens tendem a manifestar traços de fala distintos de idosos, por exemplo), dentre outros fatores. (SANTA CATARINA, 2014, p. 107, grifos nossos).

Note-se que há, no excerto, uma clara distinção entre diferenças linguísticas regionais e diferenças linguísticas sociais, estas relacionadas a fatores de escolarização e faixa etária. Esses tipos de diferenças equivalem à noção de *tipos de variação*. Além disso, a menção a “formas de falar diferentes” e “traços de fala distintos” remete à noção de *variantes*, embora esse termo também não seja utilizado no documento.

Na passagem seguinte, está implícita a noção de variação estilística, que envolve seleção de formas variantes em função do registro a ser utilizado (mais, ou menos, formal), e de variação entre modalidades (falada e escrita):

no que diz respeito ao contexto sociointeracional, é preciso considerar que seus usos [da língua], nas interações humanas, materializam-se sempre em gêneros do discurso. Tais gêneros estão necessariamente presentes tanto no universo escolar como fora dele, quer seja *oralmente* – num telefonema –, ou via *escrita* – na produção de um bilhete –; tanto em *situações mais formais* – em uma audiência jurídica ou na escrita de um artigo de opinião –, quanto em *situações mais informais* – em uma conversa de intervalo escolar ou na escrita de uma lista de compras, por exemplo. (Ibidem, p. 119, grifos nossos).

Podemos inferir que, ao propor o trabalho com a língua a partir de gêneros discursivos, a PCSC aponta a possibilidade de se contemplar a questão da variação linguística.

Quanto à mudança linguística, a referência a diferentes usos relacionados a diferentes gerações, presente na penúltima citação, pode remeter, indiretamente, à possibilidade de *mudança em tempo aparente* (cf. 2.2.1.3.1). Ademais, o trecho que descreve as línguas como “intrinsecamente relacionadas com a caracterização dos grupos culturais, o que vem de seu processo de *formação histórica*” (Ibidem, p. 107, grifo nosso) também possibilita a inferência de que há mudanças na língua que se dão ao longo do tempo.

Comparando os documentos quanto ao valor atribuído aos termos utilizados (ou às noções indiretamente implicadas) no campo da variação, há, em termos gerais, convergência no tratamento de *variedades*, de tipos de *variação* e de *variantes* (formas alternativas), e também no que diz respeito à *mudança*, embora os documentos não mencionem fenômenos linguísticos específicos. Cumpre salientar que nenhum dos documentos examinados aprofunda a discussão conceitual no campo de variação/mudança.

3.1.2.2 Avaliação social da língua

Os documentos oficiais examinados dedicam um bom espaço para tratar de questões que envolvem preconceito e discriminação. Sobre a avaliação social da língua, o PCN2 é claro:

[E]m uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de *mescla lingüística*, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades lingüísticas, geralmente associadas a *diferentes valores sociais*. (BRASIL, 1998b, p. 29, grifo nosso).

Fica mais uma vez evidente, na passagem anterior, a questão da heterogeneidade linguística e, mais especificamente, a ideia de convivência, em um mesmo espaço, de diferentes variedades. Nesse caso, é inevitável que a certos modos de falar sejam atribuídos determinados valores sociais que são distintos de outros associados a outros modos de falar.

O PCN1 menciona explicitamente:

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 lingüísticas de *menor prestígio como inferiores ou erradas*. (BRASIL, 1997, p. 26, grifos nossos).

Nessa mesma direção, lemos no PCN2:

[...] não se pode mais insistir na idéia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda à *variedade lingüística de prestígio*. Há, isso sim, muito *preconceito* decorrente do *valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não-padrão, consideradas inferiores ou erradas* pela gramática. (BRASIL, 1998b, p. 31, grifos nossos).

Os documentos nacionais são enfáticos ao orientarem quanto ao papel da escola. O PCN1 chama atenção para o fato de que “o *preconceito* disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o *respeito à diferença*” (BRASIL, 1997, p. 26, grifos nossos). O PCN2 acentua que

a escola precisa livrar-se de vários *mitos*: o de que existe uma forma ‘correta’ de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala ‘correta’ é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado.

Essas crenças insustentáveis produziram uma *prática de mutilação cultural* que, além de *desvalorizar a fala que identifica o aluno a sua comunidade*, como se esta fosse formada de incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde a nenhuma

de suas variedades, por mais prestígio que uma delas possa ter. (BRASIL, 1998b, p. 31).

O documento estadual, por sua vez, é atravessado por reflexões acerca de preconceito e discriminação em geral – e da necessidade de combatê-los –, envolvendo diferentes grupos sociais, religiosos, étnico-raciais. Em relação à língua, o PCSC faz, implicitamente, uma distinção entre preconceito linguístico e preconceito social ao afirmar: “A valorização é uma construção histórica e se liga a questões que transcendem as línguas para remeter a implicações econômicas e de poder; logo, a matriz do preconceito tende a ser *quem fala* e não propriamente a *fala* em si mesma” (SANTA CATARINA, 2014, p. 107, grifos dos autores).

O foco em aspectos culturais é percebido na passagem:

O fato de os sujeitos, de modo geral, atribuírem mais valor ao que se chama de *norma culta*, ou seja, à fala que caracteriza as elites escolarizadas, não significa que as demais variedades de fala não sejam *cultas*, já que todas as formas de falar são parte das diferentes culturas. (Ibidem, p. 107, grifos do autor).

Em relação ao papel da escola, “[c]abe ao professor ensinar aos estudantes o *respeito às diferentes variedades* de fala como parte das diferentes culturas” (Ibidem, grifo nosso).

3.1.3 Concepção de norma linguística

A história do ensino de Língua Portuguesa é predominantemente marcada por um ensino impositivo, que obedecia os ditames da gramática tradicional (GT) ou prescritiva. O entendimento que se tinha era de uma língua estanque, ou homogênea, sem lugar para as variações ou variedades linguísticas.

Nesse sentido, o objetivo do ensino de LP propunha a fixação, digamos assim, de uma língua que, em geral, encontrava-se descolada da língua efetivamente posta em uso nas relações interpessoais, aspecto esse que, por conta da democratização do espaço escolar, favoreceu a reformulação de ações teóricas e metodológicas voltadas a práticas escolares.

Como vimos nas subseções precedentes, os PCN balizam essas reestruturações e, embora não tratem especificamente sobre cada uma das normas, as quais definimos em 2.3.1, é recorrente a atenção que dispensa às variações (cf. evidenciado em 3.1.2), o que denota novo modo de conceber o ensino de língua.

Em relação ao termo *norma*, o PCN1 só faz referência à noção de normas ortográficas, como em: “não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela *norma* [ortográfica]” (BRASIL, 1997, p. 52, grifo nosso).

No PCN2, o termo aparece em poucas passagens. Ao tratar da produção de textos escritos e da etapa de revisão desses textos, o documento menciona o papel dos revisores, “que farão uma varredura nos originais para localizar e corrigir possíveis deslizes no uso da *norma* (BRASIL, 1998b, p. 76, grifo nosso). Sobre a refacção de textos pelos alunos, é mencionado o papel do professor, que é “quem assinala os erros de *norma* e de estilo” (p. 77; grifo nosso).

Outras referências indiretas à norma são feitas no PCN2 pelo uso das expressões: *gramática normativa*, *padrão normativo*, *ação normativa*, *prescrições normativas*, *preceitos normativos* – termos relacionados a regras que devem ser seguidas (cf. POSSENTI, 1996).

Quanto aos termos *norma padrão* e *norma culta*, foi encontrada uma única menção no PCN2, feita em nota, ao definir competência linguística:

Competência linguística refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de *norma padrão*, *escolar* ou *culta*. (BRASIL, 1998b, p. 23; grifos nossos).

Percebe-se, na citação, que o documento não faz distinção entre *norma padrão*, *norma escolar* e *norma culta*, e também não as define.

A mistura de normas parece se evidenciar no trecho: “não se pode mais insistir na idéia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o *nível padrão de língua* ou que corresponda à *variedade linguística de prestígio*” (p. 31; grifos nossos). Aqui, a menção à “variedade linguística de prestígio” parece remeter à noção de norma culta (cf. FARACO, 2008); tal variedade é colocada como equivalente a “nível padrão de língua”.

Observe-se ainda: “Para cumprir bem a função de *ensinar* a escrita e a *língua padrão*, a escola precisa livrar-se de vários mitos” (Ibidem, p. 31; grifos nossos). O que seria, nessa passagem, a “língua padrão” a ser ensinada? Aquela estabelecida pela gramática tradicional? Parece que sim, como se pode perceber nos trechos:

É importante que o aluno, ao aprender novas formas lingüísticas, particularmente a escrita e o *padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical*, entenda que todas as variedades lingüísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. (Ibidem, p. 82; grifos nossos).

Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de *língua padrão como objetos privilegiados de ensino e aprendizagem* na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. (Ibidem, p. 30; grifos nossos).

Nas citações acima, admite-se que todas as “variedades lingüísticas” são legítimas, mas infere-se que é o “padrão formal orientado pela tradição gramatical” ou a “língua padrão” que deve ser ensinado.

Pelo que vimos até aqui, o PCN2 não apresenta com clareza a concepção de norma assumida, parecendo, pelos trechos destacados, que associa *norma* à *gramática normativa de orientação tradicional*.

No entanto, algumas passagens do documento nacional deixam implícita a ideia de que existem diferentes normas. Vejam-se os trechos:

A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre ‘o que se deve e o que não se deve falar e escrever’, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (Ibidem, p. 29).

Assim, por exemplo, professores e gramáticos puristas continuam a exigir que se escreva (e até que se fale no Brasil!):

*O livro de que eu gosto não estava na biblioteca,
Vocês vão assistir a um filme maravilhoso,
O garoto cujo pai conheci ontem é meu aluno,
Eles se vão lavar / vão lavar-se naquela pia,*

quando já se fixou na fala e já se estendeu à escrita, independentemente de classe social ou grau de formalidade da situação discursiva, o emprego de:

O livro que eu gosto não estava na biblioteca,

Vocês vão assistir um filme maravilhoso,

O garoto que eu conheci ontem o pai é meu aluno,

Eles vão se lavar na pia. (Ibidem, p. 30; grifos do autor).

No primeiro trecho da citação, o segmento “prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia” parece remeter à noção de *norma padrão* (cf. FARACO, 2008). Já no segundo trecho, o primeiro conjunto de quatro frases corresponde à norma padrão ou à *norma curta* (prescrita pelos “gramáticos puristas”), e o segundo conjunto parece corresponder a usos da *norma culta* (cf. FARACO, 2008), já que são usos que independem “de classe social ou grau de formalidade da situação discursiva”. Parece claro, aqui, que há duas normas em jogo: aquela prescrita e aquela derivada do uso.

As frases listadas como exemplos exibem os seguintes fenômenos em variação: construções relativas, regência do verbo ‘assistir’ e posição do clítico em relação à locução verbal.

Enfim, podemos concluir que o documento nacional mostra-se escorregadio e ambivalente em relação à noção de norma.

A PCSC, quando trata de normas, faz menção à culta, procurando deixar clara a ideia de que a supervalorização que, em geral, atribui-se a essa norma não significa que “as demais variedades de fala não sejam *cultas*, já que todas as formas de falar são parte das diferentes culturas” (SANTA CATARINA, 2014, p. 107, grifo dos autores). Ainda de acordo com esse documento:

Cabe ao professor [...] possibilitar aos falantes de todas as variedades a apropriação da chamada *norma culta*, de modo a contribuir para o alargamento de suas possibilidades de inserção social [...]. (Ibidem).

Mesmo que a PCSC não explore o conceito de norma(s), o documento reconhece a pluralidade envolvida nessa noção e remete o leitor à leitura de Faraco:

Ainda que não se especifiquem neste documento particularidades distintivas entre *norma culta* e *norma*

padrão, tais especificidades são reconhecidas; para compreensão dessa questão, recomenda-se leitura de Faraco (2008). (Ibidem).

Embora seja escassa a referência ao termo *norma* linguística na PCSC, quando isso ocorre, a noção aparece claramente colocada, diferentemente do PCN, onde o termo é mais recorrente, porém com certa inconsistência conceitual. Uma possível justificativa para essa diferença percebida entre os dois documentos pode ser as datas de publicação – 1998 e 2014, respectivamente –, com um espaço de mais de quinze anos; uma lacuna de tempo em que muitos trabalhos acadêmicos foram produzidos acerca desse assunto.

3.2 ENSINO DE GRAMÁTICA SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Nesta seção, nos deteremos, basicamente, em dois documentos: o PCN de LP para o terceiro e quarto ciclos (PCN2) e a PCSC.

A controversa questão: ensinar ou não ensinar gramática? continua, como sabemos, a preocupar boa parte dos pais, de professores, de alguns gramáticos ou críticos de linha mais prescritiva, contrária ao uso corrente – e atual – que da língua fazemos. Cobram tal ensino como se ele tivesse sido extinto do currículo, o que não aconteceu. O que mudou foi o modo como hoje o compreendemos, sua finalidade – *o para quê* – e, por consequência, as estratégias para seu encaminhamento – *o como*.

Desse modo, tanto os PCN2 quanto a PCSC preconizam a participação crítica do alunado e, sendo assim, já apontam para a principal reformulação na relação professor-aluno nas aulas de LP, uma vez que o próprio aluno é convidado e estimulado a refletir sobre sua língua a fim de que perceba a pluralidade linguística, manifesta nos usos pelas variedades nela intrínsecas; considerando-se ainda e, principalmente, o perfil dos nossos alunos, suas realidades histórico-culturais; afinal,

[n]o caso do ensino de Língua Portuguesa, considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um *fazer reflexivo*, em que *não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem* e sobre os modos como as opiniões,

valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos. Tal possibilidade ganha particular importância na medida em que o acesso a textos escritos mais complexos, com padrões lingüísticos mais distanciados daqueles da oralidade e com sistemas de referência mais distantes do senso comum e das atividades da vida diária, impõe a necessidade de percepção da diversidade do fenômeno lingüístico e dos valores constituídos em torno das formas de expressão. (BRASIL, 1998b, p. 47, grifos nossos).

Nesses termos, lemos na PCSC que

[a] concepção histórico-cultural [...], à medida que considera todos capazes de aprender e compreende que as relações e interações sociais estabelecidas pelas crianças e pelos jovens são fatores de apropriação de conhecimento, traz consigo a consciência da responsabilidade ética da escola com a aprendizagem de todos, uma vez que ela é interlocutora privilegiada nas interações sociais dos alunos. (BRASIL, 1998b, p. 11 apud SANTA CATARINA, 2014, p. 155).

Sendo assim, o ensino de gramática – se realizado com base nas orientações preconizadas nos documentos oficiais voltados à educação – deve primar por uma “educação comprometida com o exercício da cidadania [e] precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998b, p. 23). E, para isso se efetivar, faz-se necessário que o sujeito seja

capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência lingüística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. Sobre o

desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino e aprendizagem da língua e da linguagem. (1998b, p. 23).

Portanto, é dentro dessas condições que o ensino de gramática, nas aulas de Língua Portuguesa, deve ser planejado: a partir de atividades voltadas à “reflexão gramatical” com base no uso efetivo da língua (BRASIL, 1998b, p. 78).

As subseções que compõem esta segunda seção do capítulo 3 vão tratar de aprofundar um pouco mais a relação entre reflexão e uso, apresentar diferentes tipos de atividades (linguística, epilinguística e metalinguística), expor a noção de certo/errado *versus* adequado e orientações para o trabalho didático – à luz dos documentos oficiais.

3.2.1 Uso → reflexão → uso

Observar é aspecto relevante na arte de educar/ensinar. A observação, inclusive, precisa ser “ensinada”, recomendada ou lembrada em sala de aula; é com o desenvolvimento dessa habilidade que o aluno pode potencializar sua curiosidade, muitas vezes adormecida. Dela, sabemos, é que partimos para investigações e, quando os alunos estão dispostos à observação, acabam sendo estimulados à busca por respostas a dúvidas e/ou hipóteses que levantam sobre “xis”; eles, aliás, passam a se dar conta que estudar é fazer isto: perguntar-se sobre as coisas que observam.

Isso remete ao ato de pensar e, sobre isso, o filósofo da educação Dewey (1959) diz: “o ato de pensar surge em situação em que existe dúvida, esse ato é um meio de investigar [...] de observar as coisas” (p. 162) e completa, estimulando à reflexão, à observação, à interação e à pesquisa na escola, afirmando que esses atos não são prerrogativas de cientistas/acadêmicos, e que “todo o ato de pensar é investigação, é pesquisa e pesquisa pessoal, original, da pessoa que faz, mesmo que todo o resto do mundo já conheça aquilo que ela procura descobrir” (p. 162).

O ato de pensar/investigar, todavia, não é solitário: “Os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro (BRASIL, 1998b, p. 33). Em se tratando da linguagem, de acordo com o documento nacional,

É nas práticas sociais, em situações lingüisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita. (Ibidem, p. 34).

Os PCN2 recomendam esse tipo de procedimento, quando sustentam que essas práticas, no espaço escolar,

diferem das demais porque, devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento. (BRASIL, 1998, p. 34, grifos nossos).

Assim, é a partir do *uso* efetivo da língua, em situações de interlocução mediadas pela fala e pela escrita – considerando a historicidade da língua(gem), o contexto de produção, os gêneros, a construção de sentidos, a intertextualidade – que se desenvolve o eixo da *reflexão* – mediante a construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem, com especial atenção à: variação lingüística: modalidades, variedades, registros; organização estrutural dos enunciados; léxico e redes semânticas; processos de construção de significação; e modos de organização dos discursos – aspectos que ampliam a competência discursiva dos sujeitos (Ibidem).

Nesse sentido,

o texto produzido pelo aluno, seja oral ou escrito, permite identificar os recursos lingüísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar, indicando quais conteúdos precisam ser tematizados, articulando-se às práticas de escuta e leitura e de análise lingüística. (Ibidem, p. 37).

Explicitamente, os PCN2 assim aludem à reflexão sobre os usos da língua em sala de aula:

Os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO → REFLEXÃO → USO), além de orientarem a seleção dos aspectos

a serem abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades lingüísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos. (BRASIL, 1998b, p. 65).

As atividades de reflexão devem propiciar ao aluno condições para que (i) construa um conjunto de conhecimentos sobre o sistema lingüístico e o funcionamento da língua(gem) que seja relevante para as diferentes situações de uso/ação; (ii) se aproprie de instrumentos adequados à análise lingüística que auxiliem na identificação de unidades, na compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e de suas funções discursivas; (iii) seja capaz de identificar as regularidades das diferentes variedades do Português (Ibidem, p. 52).

Para que isso aconteça, as atividades de natureza reflexiva requerem planejamento de situações didáticas que “possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso”; que permitam aos alunos

operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, [...] paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos lingüísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. (Ibidem, p. 27-28 grifos nossos).

Os estímulos à reflexão para melhor compreensão de aspectos relativos à língua(gem), em seu viés sociointeracionista, são defendidos também na PCSC, na qual lemos que

é fundamental a compreensão de que o papel do ensino vai além das questões técnicas e formais [...]. [Que] a linguagem é objeto de estudo na medida em que, por meio dela, mobiliza-se e provoca-se no estudante sua capacidade de análise [...]. Para tal, importa considerar que a

reflexão crítica não está apartada da reflexão pautada na história e no *conhecimento sobre a materialidade e sobre as relações entre formas e funções das linguagens*. Uma ação baseada nessa reflexão envolve interpretação, julgamento, avaliação, que perpassam um contexto histórico e dialogam com o tempo e o espaço sociocultural em que os sujeitos se inserem. (SANTA CATARINA, 2014, p. 117, grifos nossos).

Nota-se, na passagem acima, o destaque para a capacidade de análise e a reflexão crítica acerca das relações entre formas e funções da linguagem devidamente ancoradas no contexto sociocultural e histórico.

O documento estadual ainda chama a atenção para a necessidade de educar para a reflexão sobre os usos das línguas, compreendendo as implicações de utilização de certos recursos linguísticos tanto na perspectiva de quem está falando/escrevendo (produção), como na perspectiva de quem está ouvindo/lendo (compreensão); e acentua que não se trata “de abolir a reflexão sobre a gramática na escola; trata-se, sim, de não ensinar gramática normativa em si mesma e por si mesma, como a tradição escolar tem feito historicamente” (Ibidem, p. 132). No que se refere a escolhas gramaticais, estas devem ser monitoradas tendo em vista a construção de sentidos: “[e]nsinar, por exemplo, *substantivos concretos e abstratos, dígrafos e encontros consonantais, flexão isolada de verbos* e itens afins, da forma normativa e memorizada como tem sido feito, não faz nenhum sentido” (Ibidem, grifo dos autores).

A riqueza de ver essas coisas acontecendo nas discussões com os alunos é que nos completa como docentes. As crianças podem descobrir ou concluir o que o professor já sabe, mas

[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, 1998b, p. 48).

3.2.2 Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas

A distinção entre esses três tipos de atividades é recorrente na literatura que trata de ensino de língua (cf. GERALDI, 1984, 1996; TRAVAGLIA, 1996; FRANCHI, 2006; PELANDRÉ et al., 2011; entre outros). Para Franchi (2006), “[a] atividade linguística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (p. 95). Está presente nas trocas comunicativas cotidianas e, na escola, nas diferentes formas linguísticas de interação, seja ao falar, ouvir, ler ou produzir textos. Travaglia (1996) explicita um pouco mais:

As atividades linguísticas são aquelas que o usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) faz ao buscar estabelecer uma interação comunicativa por meio da língua e que lhe permite ir construindo o seu texto de modo adequado à situação, aos seus objetivos comunicacionais, ao desenvolvimento do tópico discursivo [...]. O falante faz uma reflexão sobre a língua que se diria automática, porque ele seleciona recursos linguísticos e os arranja em um trabalho de construção textual em que lança mão dos mecanismos linguísticos que domina sem um trabalho de explicitação dos mesmos. (p. 33-34).

Os PCN2 fazem menção a atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

Por atividade epilinguística se entendem *processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem* (em uma complexa relação de exterioridade e interioridade). A atividade epilinguística está fortemente inserida no processo mesmo da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Ela se observa muito cedo na aquisição, como primeira *manifestação de um trabalho sobre a língua* e sobre suas propriedades (fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas) relativamente independente do espelhamento na linguagem do adulto. Ela prossegue indefinidamente na linguagem madura: está, por exemplo, nas transformações conscientes que o falante faz de seus textos e, particularmente,

se manifesta no trocadilho, nas anedotas, na busca de efeitos de sentido que se expressam pela ressignificação das expressões e pela reconstrução da linguagem, visíveis em muitos textos literários. (BRASIL, 1998b, p. 28, grifos nossos).

As operações que se fazem sobre a língua(gem) correspondem a atividades de reflexão, que envolvem um jogo de construções, comparação de formas, escolhas lexicais, exploração de novas formas de dizer, e assim por diante. É o ponto de partida para um trabalho de sistematização gramatical, realizado mediante atividades metalinguísticas.

Por atividade metalingüística se entendem aquelas que se relacionam à análise e reflexão voltada para a descrição, por meio da *categorização e sistematização* dos conhecimentos, formulando um quadro nocional intuitivo que pode ser remetido a construções de especialistas. (Ibidem, grifos nossos).

Ainda de acordo com o PCN2:

É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse *trabalho epilingüístico*, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou lêem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma *atividade metalingüística*, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes *conhecimentos construídos*. (BRASIL, 1998b, p. 27-28, grifos nossos).

O trabalho com a Língua Portuguesa, considerando esses três tipos de atividades, alinha-se à proposta que critica, no ensino tradicional,

[...] a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de

identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998b, p. 18).

Avançando nas críticas, os PCN defendem que “não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. [...] como uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia” (BRASIL, 1998b, p. 28).

Em contrapartida, o documento defende que o desenvolvimento dos conhecimentos concernentes à Língua Portuguesa deve se dar por meio do trabalho articulado entre (i) o *uso da língua oral e escrita* (com práticas de escuta e leitura, além de práticas de produção de textos orais e escritos); e (ii) a *reflexão sobre a língua e a linguagem* (com práticas de análise lingüística) – a partir de situações de interlocução, tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho.

Do trecho acima, destacamos a passagem que remete à reflexão sobre a língua e a linguagem, com práticas de análise lingüística, na qual, notadamente, o documento abre espaço para se trabalhar com os aspectos gramaticais da língua, em uma direção bastante diferente daquela baseada em gramáticas normativas:

O modo de ensinar [...] não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que *parte da reflexão produzida pelos alunos* mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, [...] chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes. (BRASIL, 1998, p. 29, grifos nossos).

Percebe-se, pois, que o ensino de gramática, foco de nossa atenção nesta dissertação, tem nos PCN significativa relevância; contudo o documento a tira do “trono”, isto é, não a vê mais como o

“carro-chefe” a conduzir as aulas de LP, conforme apontado anteriormente. O modo como a concebe e como recomenda que ela seja abordada, seguindo-se outro viés, isto é, outra concepção, está claro quando lemos que:

[a]lém da *escuta, leitura e produção de textos*, parece ser necessária a realização tanto de *atividades epilingüísticas*, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de *atividades metalingüísticas*, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos lingüísticos característicos das práticas discursivas. (BRASIL, 1998b, p. 78, grifos nossos).

A citação anterior coloca em relevo os três tipos de atividade: lingüísticas –concernentes ao exercício da própria linguagem; epilingüísticas – que operam sobre a língua; e metalingüísticas – com a qual se ensina a falar sobre a língua. Essas atividades, feitas a partir de textos (orais ou escritos), é que devem nortear, gradativamente, as aulas sobre tópicos gramaticais e devem implicar a participação reflexiva dos sujeitos envolvidos nesse processo de aprendizagem.

Na PCSC, versão 2014, não encontramos menção específica e discriminada a esses tipos de atividades; diferentemente de sua versão anterior (1998), contudo é clara sua posição quanto a uma proposta de renovação nos processos de ensino e aprendizagem de LP, principalmente quando afirma que

a *análise lingüística* deve ser compreendida em favor das atividades de *compreensão e produção textuais*; ela está, portanto, a ‘serviço de’, não sendo objeto de estudo em si mesma e por si mesma. Conceber *análise lingüística* desse modo é fundamental num cenário no qual, historicamente, o ensino de gramática e de ortografia foi o centro da ação do professor de Línguas no trabalho prescritivista com a língua, conduta que está pautada na compreensão, cristalizada na tradição escolar, de que aprender gramática, ou terminologia gramatical, tanto

quanto regras ortográficas, na abstração dos usos sociais, poderia contribuir para a formação de leitores e produtores de textos mais proficientes. (SANTA CATARINA, 2014, p. 13, grifos dos autores).

O documento chama atenção ainda para a importância em se evitar

um equivocado trabalho com os conhecimentos gramaticais que seja meramente normativo e centrado na memorização de conceitos, em uma concepção de *línguas* tomadas apenas como *sistemas abstratos*, parece instituir-se um percurso contrário, um processo de apagamento absoluto do trabalho com tais conhecimentos. Muitos professores tendem a se mostrar seguros acerca do que não deve ser feito – uma abordagem gramatical normativista tomada fora do uso –, mas parecem inseguros em relação ao que precisa ser feito – o trabalho com *análise linguística*. Assim, dois comportamentos vêm sendo sinalizados na ação docente em Línguas: ou a inaceitável manutenção de uma abordagem gramatical normativista destituída de sentido, ou o também inaceitável absoluto apagamento do trabalho com conhecimentos gramaticais na escola. (Ibidem, p. 131, grifos dos autores).

Sob esse ponto de vista, o texto é onde tudo começa e termina nos estudos que visam a contemplar aspectos gramaticais. Ao fazer análise linguística, o professor, em conjunto com os alunos, não se prende exclusivamente à dimensão gramatical, mas coloca em perspectiva o papel da gramática na construção do sentido global de um texto, seja produzido pelos alunos, seja veiculado por outros meios.

Ao aluno, então, a escola deve oferecer condições para que ele desenvolva plenamente suas capacidades. No âmbito da linguagem, que ele se aproprie de diferentes normas e que saiba utilizá-las em diferentes situações comunicativas com as quais se depara dentro e fora da escola para, desse modo, evitar o fracasso, o mau desempenho – o qual não pode ser atribuído ao aluno apenas, mas a uma série de equívocos didático-metodológicos bem como conceituais que perpassam o processo de ensino e aprendizagem que, definitivamente, precisa urgente ensinar o aluno a refletir sobre a língua, falar sobre ela, discuti-la para,

enfim, compreendê-la em suas diferentes nuances e ser capaz de utilizá-la adequadamente nas mais diferentes situações comunicativas.

3.2.3 A noção de “certo” e “errado” *versus* “adequado”

Esta subseção nos permitirá refletir um pouco mais acerca do que se quer e daquilo que, efetivamente, se pratica nas aulas de Língua Portuguesa, considerando-se, particularmente, os aspectos gramaticais. Porque, apesar das orientações oficiais, ainda continuamos tentando desenvolver a conscientização para uma educação mais inclusiva, menos discriminatória em relação às peculiaridades linguísticas que se efetivam nos pátios escolares.

Os PCN e a PCSC, ao assumirem os pressupostos sociolinguísticos de variação e mudança linguísticas, exaustivamente defendem a urgência em se romper com o ensino que não se consolida pelo viés de compreensão do funcionamento da língua em seus diferentes contextos de uso. Os apelos se justificam uma vez que a prática tem se pautado, em geral, na “transmissão” de um tipo de gramática, a tradicional, distanciada comprovadamente dos usos correntes da fala e, inclusive, da escrita, estes já atestados por autores renomados de dicionários e de gramáticas, como já dissemos.

Nesse sentido, *continuamos* a nos indagar: qual a dimensão e o impacto dessas mudanças nas aulas de LP?

Nos PCN1, por exemplo, lemos 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. [...]. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. (BRASIL, 1997, p. 26, grifos nossos).

Isso indica, claramente, postura diferente quanto à posição que antes impunha uma norma-padrão a ser seguida em detrimento de outros falares considerados, então, errados e fortemente estigmatizados.

Os PCN2, por sua vez, registram:

No ensino e aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja *não é levar os*

alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998b, p. 31, grifos nossos).

Observamos, na citação acima, a ênfase colocada na *adequação* em detrimento das noções de certo e errado; no uso real da língua(gem) em diferentes situações e não em uma língua homogênea distanciada dos falantes.

Nessa mesma direção, a PCSC enfatiza o papel dos gêneros e a necessidade de ensinar aos estudantes o conceito de *adequação*. Por exemplo, em escritas eletrônicas informais, é permitido que se abrevie (questão de economia), já em escrita formal, não. Os gêneros do discurso é que

orientarão essa noção de ‘adequação’, porque a dimensão social do gênero implica quem são os sujeitos que estão interagindo, onde se dá essa interação, para que finalidades ela se presta e informações afins e, com base nisso, a dimensão verbal do gênero delinea-se. (SANTA CATARINA, 2014, p. 120).

Essas recomendações nos remetem às subseções anteriores (3.2.1/3.2.2), nas quais apontamos para atitudes e atividades coniventes e convergentes para uma prática na qual o aluno, juntamente com seu professor, passa a assumir um papel investigativo frente aos usos e propósitos de sua comunicação a depender, como vimos, da situação discursiva que leva em conta, sobremaneira, também seu interlocutor.

O professor assume, nessa condição, o papel de mediador ou de articulador e de provocador; nunca o de doutrinador. É aquele que expõe ou sugere um tema e participa do que sobre este se diz, daquilo que surge ou é definido para discussão em grupo, mas não é, necessariamente, o sujeito que determina se “xis” é bom, feio, certo ou

errado; porque essas escolhas são de foro íntimo, pertencem ao sujeito pensante, reflexivo e as suas experiências.

Nesse modelo de ensino escolar, pautado pela investigação via hipóteses, afastamo-nos da ideia de erro – que, em geral, é repellido quase que instintivamente pelo professor e, também, pelos alunos –, uma vez que, nesse processo, os erros não são erros, são tentativas daquele que está a refletir sobre seu objeto de análise. Logo, segundo esse entendimento, não há lugar para o tão deplorável deboche em sala de aula, pois as deduções/inferências, em ambiente espontâneo e de respeito, são bem recebidas porque propícias ao desenvolvimento do conhecimento.

3.2.4 Orientações para o trabalho didático

Momento de falar do ensino propriamente dito, do modo como os PCN2 e a PCSC abordam o trabalho didático com a LP, especificamente no que tange a aspectos gramaticais, que, comumente, tem sido determinado por intermédio de livros didáticos.

Nas orientações para o trabalho didático com os conteúdos, os PCN2 chamam a atenção para o texto como unidade de ensino, de modo que a dimensão gramatical é sempre contextualizada. Nesse tipo de abordagem da língua, o documento alerta que “não é possível adotar uma categorização preestabelecida” (BRASIL, 1998b, p. 78) e aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos.

O documento nacional elenca um conjunto de procedimentos metodológicos para o planejamento do ensino:

- ✓ isolamento, entre os diversos componentes da expressão oral ou escrita, do fato linguístico a ser estudado, tomando como ponto de partida as capacidades já dominadas pelos alunos;
- ✓ construção de um *corpus* representativo para que o aluno possa perceber o que é regular;
- ✓ análise do *corpus*, promovendo o agrupamento dos dados a partir dos critérios construídos para apontar as regularidades observadas;
- ✓ organização e registro das conclusões a que os alunos tenham chegado;
- ✓ apresentação da metalinguagem, após diversas experiências de manipulação e exploração do aspecto selecionado; para tanto,

possibilitar ao aluno o acesso a diversos textos que abordem os conteúdos estudados;

✓ exercitação sobre os conteúdos estudados, para que o aluno se aproprie das descobertas realizadas;

✓ reinvestimento dos diferentes conteúdos exercitados em atividades mais complexas, na prática de escuta e de leitura ou na prática de produção de textos orais e escritos. (Ibidem, p. 79, adaptado).

Um aspecto que merece destaque é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Segundo o documento:

Cabe ao professor desenvolver, na análise [dos textos produzidos], a sensibilidade para os fatos lingüísticos, perguntando-se sempre: o que me leva a corrigir esta ou aquela forma? O que me leva a sugerir mudanças no texto? Como fazê-lo sem discriminar a linguagem dos alunos? Sobre que aspecto devo insistir inicialmente? Como levar os alunos a saber avaliar a adequação do uso de uma forma ou de outra? (Ibidem, p. 80).

No processo de refacção, alguns encaminhamentos são sugeridos: seleção de um texto que seja representativo das dificuldades dos alunos; leitura do texto e análise de problemas selecionados, com questões que orientem o trabalho; discussão das diferentes possibilidades, com acesso a materiais de consulta (gramáticas, dicionários etc.); reelaboração do texto. O PCN2 chama atenção para o fato de que esse tipo de atividade deve se dar sempre em torno de objetivos. Por exemplo, “se a refacção pretende explorar aspectos morfossintáticos, o professor pode, em lugar de apresentar um texto completo, selecionar um conjunto de trechos de vários alunos para desenvolver com mais profundidade o assunto” (Ibidem, p. 81).

Os PCN2 oferecem também orientações didáticas específicas para alguns conteúdos, dentre os quais se destaca a variação lingüística, com ênfase na necessidade de combate ao preconceito lingüístico. O documento aponta que “o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência lingüística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa” (Ibidem, p. 82). Entre as propostas de atividades apresentadas destacam-se:

- ✓ transcrição de textos orais para permitir identificação dos recursos linguísticos próprios da fala;
- ✓ edição de textos orais para que o aluno possa perceber algumas das diferenças entre a fala e a escrita;
- ✓ análise da força expressiva da linguagem popular na comunicação cotidiana, na mídia e nas artes, analisando diferentes gêneros;
- ✓ levantamento das marcas de variação linguística ligadas a gênero, gerações, grupos profissionais, classe social e área de conhecimento, por meio da comparação de textos que tratem de um mesmo assunto para públicos com características diferentes;
- ✓ elaboração de textos, procurando incorporar na redação traços da linguagem de grupos específicos;
- ✓ comparação de textos sobre o mesmo tema veiculados em diferentes publicações (por exemplo, uma matéria sobre meio ambiente para uma revista de divulgação científica e outra para o suplemento infantil);
- ✓ comparação entre textos sobre o mesmo tema, produzidos em épocas diferentes;
- ✓ comparação de duas traduções de um mesmo texto original, analisando as escolhas estilísticas feitas pelos tradutores;
- ✓ comparação de textos de um mesmo autor, produzido em condições diferentes (um artigo para uma revista acadêmica e outro para uma revista de vulgarização científica);
- ✓ análise de fatos de variação presentes nos textos dos alunos;
- ✓ análise e discussão de textos de publicidade ou de imprensa que veiculem qualquer tipo de preconceito linguístico;
- ✓ análise comparativa entre registro da fala ou de escrita e os preceitos normativos estabelecidos pela gramática tradicional. (Ibidem, p. 82-83. Adaptado.).

Em relação a critérios de avaliação da aprendizagem quanto à prática de reflexão linguística, os PCN2 mencionam:

Espera-se que o aluno opere com os procedimentos metodológicos empregados na análise dos fatos da linguagem (elaboração de inventário, classificação, comparação, levantamento de regularidades, organização de registro), bem como utilize os conceitos referentes à delimitação e identificação de unidades, à compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e às funções discursivas associadas a elas no contexto, empregando uma metalinguagem quando esta se revelar funcional. (Ibidem, p. 98).

Observemos, agora, como se posiciona a PCSC. O foco, nesse caso, é a análise linguística:

[n]o ensino de Línguas, a reflexão sobre *forma* e *função* requer a retomada do *conceito* de *análise linguística*, um processo demandado dos sujeitos que leem, escrevem e falam [...]: refletir sobre as línguas que usam em seus processos interacionais com o outro. [...] a *análise linguística* deve ser compreendida em favor das atividades de *compreensão* e *produção textuais*; ela está, portanto, a ‘serviço de’, não sendo objeto de estudo em si mesma e por si mesma. Conceber *análise linguística* desse modo é fundamental num cenário no qual, historicamente, o ensino de gramática e de ortografia foi o centro da ação do professor de Línguas no trabalho prescritivista com a língua, conduta que está pautada na compreensão, cristalizada na tradição escolar, de que aprender gramática, ou terminologia gramatical, tanto quanto regras ortográficas, na abstração dos usos sociais, poderia contribuir para a formação de leitores e produtores de textos mais proficientes. (SANTA CATARINA, 2014, p. 131, grifo dos autores).

A PCSC recomenda que os professores devem

estar preparados para empreender uma ação em que os estudantes se apropriem de saberes sobre *vocabulário* e *estruturas gramaticais* que lhes

permitam refletir sobre como, por exemplo, na *compreensão textual*, categorias nominais, verbais, processos de nominalização e predicação, alternância entre tempos e modos verbais, pronominalizações, dentre outros tantos recursos, são agenciados para a indicação dos sentidos pretendidos pelo autor no encontro com o leitor; vale o mesmo para a *produção textual*. (Ibidem, p. 132, grifo dos autores).

Estivessem as escolas, em geral, preparadas para aplicar o que já temos estabelecido nos documentos norteadores da educação, muito do que se considera divergência e contradição receberia outro olhar e, conseqüentemente, novas perspectivas nos estudos da língua. Acreditamos que o entendimento e a assimilação pelos alunos acerca das variedades linguísticas, da intenção ou escolha dos falantes em usar essa ou aquela expressão, do reconhecimento do equivocado conceito de “erro” (e aqui não afirmamos que ele não exista, mas que o entendemos diferentemente na proposta dos estudos sociolinguísticos e funcionalistas de compreensão de língua(gem)) são fatores imprescindíveis para promover a renovação que se espera na relação do sujeito com a língua.

Nessa perspectiva, cabe à escola

assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretção do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos. (BRASIL, 1998b, p. 48).

Diante desses dilemas conflituosos estamos nós, professores de Língua Portuguesa, frente a muito trabalho, com o qual, certamente, poderemos contribuir se, informados, promovermos as transformações

necessárias para a compreensão e efetivação acerca de um novo ensino de língua. É preciso ter clareza de que, quanto mais nos inteirarmos de sua história – o *que é a língua e como ela funciona* –, melhor, uma vez que é urgente “incorporá-la a nossas preocupações político-pedagógicas” a fim de “avançar na construção de uma pedagogia capaz, de fato, de dar acesso à expressão culta (urbana de prestígio) sem demonizar as expressões ditas populares” (ZILLES; FARACO; 2015, p. 26).

3.3 FECHANDO O CAPÍTULO

Fechando o capítulo 3, em que tratamos (i) do plano conceitual que envolve língua(gem) e gramática, segundo os PCN e a PCSC; e (ii) do ensino de gramática segundo os documentos oficiais, destacamos, em termos gerais, alguns pontos:

- ✓ sobre a concepção de língua(gem) – os documentos fazem distinção entre *linguagem* e *língua*, considerando a primeira como atividade voltada a funções desempenhadas na interação, e a segunda como sistema, que se organiza em níveis e que permite a realização das tais funções. A linguagem é vista de modo integrado, envolvendo tanto uma natureza cognitiva como uma natureza sociocultural, voltada à interação; além disso, a PCSC enfatiza a linguagem como resultante da ação coletiva e histórica do homem. A língua é vista como sistema heterogêneo, apresentando tanto um caráter estável (devido à tradição/história), como dinâmico (devido às variações/mudanças);
- ✓ sobre a concepção de gramática – não há, nos documentos, uma concepção explicitamente assumida, mas há um posicionamento consensual de rejeição à gramática normativa de vertente tradicional e a defesa de uma nova abordagem dos aspectos gramaticais, voltada à reflexão com base no uso. Os PCN não fazem distinção entre “gramática tradicional”, “gramática normativa” e “gramática escolar”;
- ✓ sobre a relação entre formas e funções – nenhum dos documentos contempla a questão da *multifuncionalidade* (uma forma e mais de uma função), embora a PCSC (diferentemente dos PCN) seja enfática na menção ao par

forma/função; os documentos empregam, com recorrência, o termo *sentido* (em detrimento de *significado*), remetendo à ideia de algo construído na interação. Os documentos contemplam a questão da *variação* (mais de uma forma e uma função);

- ✓ sobre variedades – no âmbito das relações entre formas e funções, é a noção mais presente nos documentos, remetendo à língua como sistema heterogêneo, particularmente à ideia de padrão *versus* não-padrão, de prestígio *versus* desprestígio, e de diferenças culturais;
- ✓ sobre variação e mudança – o PCN2 considera a variação como inerente às línguas, estando presente em todos os níveis linguísticos; tanto o documento nacional como o estadual fazem menção, mesmo que indiretamente, a tipos de variação: regional, social, estilística, entre fala e escrita; a noção de *variante* aparece indiretamente, sendo expressa como formas diferentes de falar. Embora não mencionem o termo *mudança linguística*, os documentos contemplam, de forma ampla, o caráter dinâmico da língua, relacionando-a a diferentes práticas sociais em diferentes momentos históricos; não há menção à mudança de fenômenos linguísticos específicos;
- ✓ sobre avaliação social da língua – os documentos oficiais dão relevo a questões que envolvem avaliação negativa (preconceito e discriminação) em relação a variedades de menor prestígio social, enfatizando o papel da escola com respeito às diferentes variedades; a PCSC considera explicitamente que o preconceito é associado a *quem fala* e não à *fala* propriamente;
- ✓ sobre norma – os documentos não definem e pouco mencionam o termo; o PCN2 faz referências indiretas (gramática normativa, padrão normativo etc.) e menciona apenas uma vez os termos *norma culta* e *norma padrão*, tomando-os como equivalentes a *norma escolar*; o PCN2 mostra-se ambivalente, pois ao mesmo tempo em que preconiza o ensino da *língua padrão*, também deixa implícita a ideia de que existem diferentes normas, uma prescritiva e outra derivada do uso; a PCSC faz menção a *norma culta* e admite a distinção entre norma culta e *norma padrão*;

- ✓ sobre a relação entre uso e reflexão – ambos os documentos enfatizam que é a partir dos usos efetivos da língua em diferentes situações de interlocução que se desenvolve o eixo da reflexão linguística, com vistas à ampliação da competência discursiva dos sujeitos;
- ✓ sobre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – o PCN2 dedica mais espaço ao tratamento dessas atividades em relação à PCSC. No entanto, ambos os documentos convergem no sentido de que o texto é o ponto de partida e o ponto de chegada nos estudos que contemplam aspectos gramaticais, e de que tais atividades envolvem etapas gradativas no que diz respeito à reflexão e análise linguística;
- ✓ sobre a noção de certo e errado *versus* adequado – há convergência entre os documentos no sentido de se substituir a noção de certo/errado pela noção de adequação; nesse caso, trata-se de adequação da língua(gem) às diferentes situações de uso que são permeadas por diferentes gêneros;
- ✓ sobre orientações para o trabalho didático – o professor é situado como mediador, cabendo a ele criar condições para que o aluno desenvolva sua capacidade de análise reflexiva acerca de recursos gramaticais em uso, considerando sempre a heterogeneidade linguística, a avaliação social das variantes e a adequação.

4 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O TRATAMENTO DE FENÔMENOS GRAMATICAIS EM VARIAÇÃO/MUDANÇA

A sala de aula é, em primeiro lugar, um espaço de reflexão, e as atividades têm de caminhar sempre sobre essa base. [...] para que o aluno, em sala de aula, seja instado a refletir sobre o uso linguístico, ou seja, sobre a língua e também sobre a linguagem. (NEVES, 2010, p. 173).

Qualquer que seja o conteúdo a ser ensinado, o modo como ele é abordado dependerá sempre da concepção acolhida, sobre o tema, por aquele que o ensina. Em nosso percurso até aqui, procuramos deixar claro sob que alicerces assentamos nossas bases acerca da compreensão de língua(gem) em seus mais variados aspectos. Neste capítulo, trataremos de indicar, a título de sugestão, algumas estratégias ou metodologias que nos parecem mais adequadas no sentido de tornar mais produtivas as respostas em processo de ensino e aprendizagem de LP.

A linguagem é sempre dependente dos sujeitos que a usam, uma atividade social por meio da qual se veiculam informações, se externam sentimentos e se age sobre o outro (cf. seção 2.1.3), de modo que os falantes, como seres sociais e históricos, acabam por moldá-la. Sendo assim, a língua(gem) não existe descolada de uma realidade histórico-social, a qual é dependente das inter-relações estabelecidas pelos sujeitos em sociedade, uma vez que as concebemos como práticas sociointeracionais, em geral motivadas para determinados propósitos.

Por essas razões, e segundo as premissas defendidas nesta dissertação, “ensinar português é, fundamentalmente, oferecer aos alunos a oportunidade de amadurecer e ampliar o domínio que eles já têm das práticas de linguagem” (FARACO, 2010, p. 26-27). Por isso “a escola, obviamente, nunca parte do zero: os alunos têm experiência acumulada de práticas de fala e de escrita” e, se é assim, cabe aos professores “criar condições para que esse domínio dê um salto de qualidade, tornando-se mais maduro e mais amplo” (Ibidem, p. 27).

Na prática docente, esforços são empreendidos no sentido de se cumprir com tal salto de qualidade na educação e, por conta dessa intenção, já não nos limitamos, por exemplo, ao ensino de tipos textuais descontextualizados: narração, descrição e dissertação. Hoje tratamos de gêneros textuais em suas mais diversas esferas ou situações

comunicativas, buscando o letramento; ou seja, aí já se apresenta um avanço teórico-metodológico.

No que se refere à gramática – foco desta dissertação –, se o que se pretende é atender aos pressupostos reiteradamente expostos na vasta literatura sobre os estudos de linguagem, espera-se que a ênfase, em sala de aula, recaia sobre atividades que estimulem o pensar e o discutir sobre aspectos da língua, com o propósito, assim, de se efetivar um método de ensino que favoreça a que a sala de aula – como lugar de desenvolvimento de habilidades, um laboratório de análises cujo objeto é a língua – priorize atividades que prezem pela reflexão como melhor meio de se adquirir competência comunicativa (cf. seção 2.1.3), tendo o texto como recurso ou suporte para o ensino.

A solução, entretanto, para se atingir os resultados esperados no ensino de LP passa, sem dúvida, pela formação de professores, pela necessidade de se estudar continuamente e, sobre isso, Antunes (2003) considera que o professor, preferencialmente, tenha consciência acerca das bases fundacionais que abarcam a sua prática, uma vez que

[n]ão pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana. O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. (p. 40).

É imprescindível que o professor se aproxime das teorias; que busque por cursos de capacitação a fim de renovar seus conhecimentos para, dessa forma, atualizar-se; mas se tal empreendimento for difícil – porque a lida, sabemos, não é fácil –, ao menos que tenha a mão bons livros, e não são poucos os embasados na Linguística que se voltam ao ensino de Língua Portuguesa.

Como já pontuado ao longo da dissertação, um grande dilema nas aulas de LP continua a inquietar o professor: ensinar ou não ensinar gramática? E, como já afirmamos, a resposta evidente é: ensinar, claro! Ninguém exclui os planetas dos estudos da Astronomia, nem os números ou as equações da Matemática ou da Física! Por que razão

excluiríamos a gramática, coração da língua(gem), dos estudos de Língua Portuguesa?

A questão emblemática está no modo *como* fazer isso, está na metodologia que se adota, a qual, por sua vez, ancora-se na concepção de língua(gem) e de gramática assumida. Acredito que essa seja a questão a ser resolvida para a melhoria dos resultados nessa disciplina no que diz respeito a aspectos gramaticais, os quais permeiam o uso linguístico seja nas práticas de oralidade, seja nas práticas de leitura e escrita. E, para tanto, o professor precisa entender, cada vez mais, sobre o seu ofício, instruir-se, refletir sobre sua prática e autoavaliar-se; ser honesto consigo e encarar suas limitações a fim de que, avançando na compreensão de sua área, contribua mais eficazmente com seus alunos.

Os professores, de modo geral, parecem situar-se numa linha de transição: têm um pé no passado – cuja fórmula é conhecida – e outro no presente – tentando a modificação no tratamento que se tem atribuído ao ensino de LP. Desejam uma aprendizagem produtiva, contudo, pressões sociais ainda os prendem a um tipo de ensino marcado fortemente por uma tradição de viés prescritivista que envolve um tipo de mecanização no ensino e aprendizagem – possivelmente uma das razões do déficit observado em testes que avaliam essa área do conhecimento nas escolas.

Por tudo isso, pretendemos esboçar, neste capítulo, o que nos parece mais adequado no tratamento de fenômenos gramaticais no Ensino Fundamental, tendo-se sempre a clareza do contexto histórico em que nos encontramos; porque outros são os tempos; outras são as crianças, outras as perspectivas, outras as demandas, que, por consequência, exigem de nós, “outros” professores, novos métodos e recursos.

4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM

Discutir educação, escola e ensino é muito importante para nós, são temas caros, que nos tocam profundamente. Assuntos cuja reflexão sobre eles é contínua. A docência por si exige tal exercício: o de autoavaliação, que é diagnóstica porque vai indicando os rumos que devemos imprimir em nossos planos de ensino, em nossos encontros com os alunos, levando sempre em conta o público e/ou comunidade com a qual interagimos no desempenho de nossa função.

Esses rumos, ou a alteração deles, estão relacionados, por exemplo, à atenção que o professor confere a seu público, de modo que seu olhar e sua audição percebam o que vem do aluno. No papel de

professora de Língua Portuguesa, defendo a concepção dialógica no ensino e aprendizagem por ser ela permeada pela interação entre os envolvidos no processo de comunicação e, principalmente, por entender, dessa maneira, qualquer tipo de relação interpessoal.

O professor assume, nessa condição, o papel de mediador ou de provocador. É aquele que sugere ou expõe um tema, previamente planejado, que abre o evento *aula*, participando ativamente da situação interacional que se estabelece em torno do assunto, respeitando as experiências próprias de seus alunos e incentivando o ato reflexivo no processo de aprendizagem.

Trata-se de um jeito filosófico que principia o ato de ensinar; porque é, antes, um ato de autoensinar-se. A partir do momento em que o grupo de alunos, juntamente com o professor, encontra-se estimulado à pesquisa, inicia-se o processo de ensino e aprendizagem. Um processo que não é de mão única, mas uma via de mão dupla, no qual os sujeitos se envolvem na tentativa de responder – positiva ou negativamente – o que é “xis”?

Segundo a filosofia deweyana⁷⁶, a prática docente se baseia na liberdade que tem o aluno na elaboração de suas hipóteses, seus conhecimentos, suas regras morais. O professor deve problematizar e evitar antecipação de respostas e/ou soluções. É aquele que se esforça por fazer o aluno raciocinar, elaborar seus próprios conceitos para, em posterior momento, confrontar suas inferências [as do aluno] com o conhecimento sistematizado.

Nesse modelo de ensino escolar, pautado pela investigação via hipóteses, afastamo-nos da ideia comum de erro (uso desviante), procurando deixar claro que *erros não são erros*, mas tentativas daquele que está a raciocinar sobre seu objeto de pesquisa, em busca de respostas mais *adequadas*.

Assim é que toda inferência ou intervenção é bem-vinda, acontecendo quando o professor não dá respostas prontas, quando aprecia refletir sobre o que faz, sobre as operações “lógicas” e “retóricas” com a língua, abrindo espaços para o ato de pensar, que considera os conhecimentos já adquiridos para, a partir deles, apresentar “conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já tematizados” (BRASIL, 1998b, p. 48).

⁷⁶ John Dewey (1859/1952) – filósofo/educador americano. Defendia a democracia – liberdade de pensamento – como melhor instrumento para garantir a saúde emocional e intelectual das crianças.

Trata-se da assunção de uma postura didático-pedagógica que é respeitosa, não discriminatória, de educar e de garantir a *convivência colaborativa* – na escola e fora dela –, primordial para que todos aprendam, no seu ritmo e de acordo com seus interesses.

Alguns poderão se perguntar sobre o papel do professor que leciona nos moldes acima: não seria um mero espectador? Reparemos na resposta de Dewey a esse tipo de questionamento.

Isto não quer dizer que o docente fique de lado, como simples espectador, pois o oposto de fornecer idéias já feitas e matéria já preparada e de ouvir se o aluno reproduz exatamente o ensinado, não é inércia e sim a participação na atividade. Em tal atividade compartilhada, *o professor é um aluno e o aluno é, sem o saber, um professor – e*, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel. (1959, p. 176, grifos nossos).

Cabe aqui relacionar mais um ícone da educação libertadora e pragmática: Paulo Freire, que em muito se assemelha a Dewey em suas defesas, até porque este inspirou aquele. Freire foi um incentivador da necessidade de se questionar as coisas, da ação reflexiva como ato estimulador da curiosidade em busca de respostas e, por conta disso, criticava a prática didático-pedagógica de então, por ele denominada “educação bancária”, ao afirmar que “[o] que está acontecendo é um movimento unilinear, vai de cá pra lá e acabou, não há volta, e nem sequer há uma demanda; o educador, de modo geral, já traz a resposta sem lhe terem perguntado nada!”, ato por ele classificado como “castração da curiosidade” (FREIRE, 1998, p. 24).

A educação precisa ser libertadora, porque se autoritária sufoca as indagações e as curiosidades, atitudes elementares em sala de aula para o processo de ensino e aprendizagem, afinal,

um dos pontos de partida para a formação de um educador [...] numa perspectiva libertadora, democrática, seria essa coisa aparentemente tão simples: o que é perguntar? [...] *viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade* [...]. O problema que na verdade se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito,

como virtude, de perguntar, de ‘espantar-se’.
(FREIRE, 1998, p. 25, grifos nossos).

O exposto é parte de nossa compreensão fundante no processo de ensinar em qualquer instância, considerando-se que a efetivação do ensino na aprendizagem exige ainda que partamos do micro para o macro, do contexto local para o universal, do simples para o complexo – pois quanto mais aproximamos a vida do aluno (suas experiências) à disciplina ministrada melhor –, primando-se sempre pelo princípio da autonomia e da liberdade, com responsabilidade.

Especificamente *sobre o ensino de gramática*, foco desta dissertação e conforme a compreensão de ensino e aprendizagem antes explicitada, importa ter claro que tal fazer é considerado mediante a gradação de atividades (linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas) orientadas pela noção de *gramática do uso*. Nesse fazer, não se deve perder de vista a sala de aula como um laboratório, onde se trata de uma área da ciência, como o é a Física, a Química e a Matemática, ou seja, há um *objeto* sendo observado, pensado, analisado, compreendido; local que não se limita a atos *skinerianos* de comando, obediência e repetição e repetição e repetição, mas envolve atos reflexivos quanto ao que se ouve, se fala, se lê, se escreve e se discute.

Diante disso, retomamos Faraco (2009) para, mais uma vez, reforçar o abismo existente entre a teoria e a prática; dizer que é por causa de tal distanciamento – tantas vezes mencionado neste trabalho – que “nos engalfinhamos a propósito de ensinar ou não ensinar gramática” (p. 186). Discussão essa fadada ao fracasso porque posta, dicotomicamente, deixa de contemplar o todo da questão, que requer “uma visão de conjunto do ensino da língua materna” (Ibidem); a não ser assim, tal debate é estéril e não provocará a real mudança nas práticas escolares que resulte em

uma pedagogia que oriente adequadamente uma reflexão sobre o funcionamento estrutural e funcional da língua – uma pedagogia livre dos antigos vícios, emancipada dos procedimentos da tradição escolástica e articulada com o domínio das práticas de língua falada e de língua escrita. (p. 186).

A observação e manipulação de fatos da língua, bem como a reflexão sobre seu funcionamento envolvem atividades reflexivas acerca de aspectos gramaticais. Na linha proposta nesta dissertação, considerar

a gramática a partir do uso implica ver a língua em sua dinamicidade, contemplando, portanto, fenômenos de variação/mudança e a questão da multifuncionalidade das formas.

Sob o escopo da variação/mudança situa-se a questão das normas linguísticas, que estão diretamente relacionadas ao abismo entre teoria e prática antes mencionado. Uma das consequências desse abismo acaba por afetar, sobremaneira, a vida escolar uma vez que “o pesado estigma social que recobre as variedades populares do português sustenta pré-conceitos e pré-juízos que resultam no atraso escolar, quando não na evasão, cujos índices continuam preocupantes” (Ibidem, p. 187). Sem o reconhecimento da variação sociolinguística que recobre o português do Brasil fica difícil resolver a questão do entendimento e difusão da norma culta – ou melhor, de normas cultas – uma vez que

não há no senso comum a compreensão de que ela é uma variedade entre muitas e com qualidades sociais específicas. Em consequência, os juízos de valor não ultrapassam a divisão simplista dos fatos em certos e errados em termos absolutos. (p. 188).

O autor lamenta o fato de não termos criado ainda “uma pedagogia adequada” ao ensino de LP, mais especificamente ao tratamento de aspectos gramaticais da língua. Acredita que por meio dela seria possível atender – e entender – a complexa realidade sociolinguística relativa à fala própria do português brasileiro. Uma pedagogia que permitisse aos falantes ao mesmo tempo incorporar ao repertório deles as normas urbanas cultas e as práticas da cultura escrita.

A situação é pior considerando-se o fato de o Brasil dispor de amplo estudo sociolinguístico realizado por variadas pesquisas em diversas universidades sem que tal acervo, contudo, tenha ainda refletido em alterações no modo como os professores lidam com o ensino de gramática (FARACO, 2009) que, no geral, “se cristalizou num saber limitado, repetitivo e *nada funcional*” (p. 185, grifos nossos). Faraco chega, inclusive, a criticar “a falta de comunicação entre os sucessivos documentos oficiais (que ora subtraem a gramática da programação escolar, ora a colocam em posição apenas acessória) e a efetiva prática pedagógica que a mantém em posição de destaque na escola” (p. 185) por isso

[o] ensino de gramática não só continuou como não perdeu sua centralidade. Para verificar isso, basta manusear os atuais livros didáticos de maior sucesso entre os professores ou observar o êxito comercial contemporâneo dos vários manuais de gramática escritos para a escola. (p. 185).

Estudos e debates relativos ao ensino de português contemplam, há muito, o estudo da variação linguística. Tais estudos, bem fundamentados, explicam “como a língua é e como ela funciona”; contudo, conceitos e práticas relativas à língua, ao modo de compreendê-la em seus variados usos e finalidades ainda não foram alterados, principalmente no que se refere ao modo de ensiná-la (ZILLES; FARACO, 2015), apesar do avanço na pedagogia da leitura, com espaços para os mais diferentes gêneros, sem limitar-se ao texto literário exclusivamente; e a pedagogia da produção de texto que, felizmente, não mais se restringe à redação *na escola* (FARACO, 2009).

Assim, parece-nos fundamental e urgente agir no sentido de sensibilizar e esclarecer o público escolar acerca de uma nova compreensão de língua a fim de se atingir, por meio da escola, a população em geral. Afinal, embora

nossos melhores gramáticos modernos tenham já incorporado a maior parte das características da norma culta/comum/*standard* brasileira e elas estejam acolhidas também no melhor dicionário brasileiro contemporâneo (o Houaiss), isso tudo permanece ignorado pelo *senso comum*. Prevalecem nele uma visão artificial e anacrônica da norma e a obsessão por condenações infundadas, atitude que é reiterada continuamente pelos consultórios gramaticais da imprensa. (FARACO, 2009, p. 188, grifos nossos).

Por tudo isso, é necessário uma pedagogia que “sensibilize as crianças e jovens para a variação, combatendo os estigmas linguísticos, a violência simbólica e a exclusão social e cultural baseada na diferença linguística” (FARACO, 2009, p. 180).

Enfatizamos, nos parágrafos anteriores, a questão das normas e sua heterogeneidade – existente tanto entre diferentes normas como dentro de uma mesma norma. Mas, como temos reiterado ao longo deste trabalho, o dinamismo da língua se verifica também nas diferentes

funções/significações que uma mesma forma pode desempenhar na língua em uso.

Por meio da compreensão da multifuncionalidade, o aluno poderá reparar, por exemplo, nos diversos usos que se faz do item *ai*⁷⁷; também nos usos do item *onde*; *daí*, incluindo-se análises relativas a gírias que eles comumente adotam, como: *na real*; *tipo*; *tá ligado?* etc. Evidências essas que estão próximas dos alunos porque são recorrentes em suas falas e nas falas de seus interlocutores.

Nesse processo, que se dá via observação e reflexão, o esperado é (i) que o aluno perceba que itens linguísticos empregados de modo recorrente pelos falantes vão adquirindo, a depender do contexto, novo *status* ao se estabelecerem com novos significados ou como uma nova categoria gramatical; e (ii) que conclua que uma mesma forma pode atender a mais de uma função como, de igual modo, uma função pode corresponder a mais de uma forma. Consequentemente, ele poderá avaliar a “instabilidade” em se definir, de modo rigoroso, o pertencimento de um item à determinada classe gramatical, por exemplo.

À medida que os alunos operam com esses diferentes usos (variáveis, multifuncionais), passam a compreender o inegável dinamismo da língua. Assim, se esse importante entendimento se instaura em sala de aula, tem-se colocado em prática a tão esperada pedagogia da variação linguística, que deve implicar novos comportamentos linguísticos que rechaçam estigmas e preconceitos e, até mesmo, as maliciosas e depreciativas piadas que envolvem o falar do outro; e uma nova relação falante-língua fica estabelecida. Nessa perspectiva, a gramática da língua passa a ser vista como um conjunto de recursos linguísticos dentre os quais o falante pode selecionar aqueles que julgar mais adequados para expressar suas intenções comunicativas.

É preciso considerar, definitivamente, que para transformar o quadro relativo ao ensino de LP há que se travar um debate sério com a sociedade e o modo de ele começar é pela escola, com os alunos refletindo sobre a língua e sobre como ela funciona para, então, acabar com a “periódica gritaria pautada [...] pela desinformação e pela distribuição gratuita de ofensas aos linguistas e aos educadores”, os quais se esforcem em promover mudanças em suas práticas a fim de que elas viabilizem, aos alunos, o “acesso à expressão culta e a seu domínio” (ZILLES; FARACO, 2015, p. 19).

⁷⁷ Comentado e explicitado na subseção 2.2.1.1 desta dissertação.

É preciso, finalmente, dizer (i) que à escola não cabe, o papel de corrigir erros e desvios, que, em geral, são próprios da variação linguística; e (ii) que o livro didático, instrumento *auxiliar* na didática, precisa acompanhar as propostas de ensino e de compreensão de língua(gem) apoiado nos avanços da Linguística, uma vez que os documentos oficiais já o fazem, a fim de contribuir com o processo de transformação do imaginário que prevalece no senso comum acerca *do que é a língua e como ele funciona*.

4.2 ENSINO DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA EM USO

[...] parece ser um grande equívoco a afirmação de que a variação linguística não deva ser matéria de ensino na escola básica. Assim, a questão crucial para nós é saber como tratá-la pedagogicamente, ou seja, como desenvolver uma pedagogia da variação linguística no sistema escolar de uma sociedade que ainda não reconheceu sua complexa cara linguística [...]. (ZILLES; FARACO, 2015, p. 8).

[Uma visão funcional da gramática] pode resumir-se nestes pontos: a) a contínua redefinição da relação entre formas e funções, operada no uso, leva à readaptação contínua do sistema linguístico; b) tal flexibilidade do sistema leva à multiplicidade dos arranjos; c) o múltiplo aproveitamento desse aparente desarranjo leva à renovação; d) a renovação, garantida pelo caráter sempre emergente da gramática, leva ao contínuo equilíbrio do sistema. (NEVES, 2012, p. 14-15).

[...] uma gramática contextualizada requer, também e, sobretudo, que as descrições que dela são feitas *encontrem apoio nos usos reais, orais e escritos, do português contemporâneo*. [...] Implica, pois, *ter como respaldo o que de fato, pode ser comprovado nos textos que circulam aqui e ali por esse Brasil afora*. (ANTUNES, 2014, p.111).

As três citações que abrem esta seção remetem à ideia de dinamismo da língua e representam as perspectivas que orientam as atividades pedagógicas a serem propostas para o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa: a visão de língua como sistema heterogêneo sócio-historicamente constituído; a tensão entre estabilidade e instabilidade nas relações entre formas e funções; e a concepção de ensino de gramática contextualizada. Nesse sentido, as atividades remetem, antes, à observação dos usos efetivos que fazemos da língua nas suas mais diversas condições de produção e finalidades, atentando-se, dessa maneira, para um fazer reflexivo, conforme recomendam os PCN.

Considerando que, no que tange à dinâmica da língua em uso, os documentos oficiais examinados dão ênfase à questão de variação e mudança (em detrimento da multifuncionalidade), optamos por elaborar uma proposta didática centrada na variação e mudança linguística. A temática escolhida para nortear as atividades é *A língua portuguesa em movimento: um conjunto de variedades, uma realidade camaleônica...*

A proposta metodológica pensada é a de oficina pedagógica, entendida como “um âmbito de reflexão e ação no qual se pretende superar a separação que existe entre a teoria e a prática, entre conhecimento e trabalho e entre a educação e a vida” (ANDER-EGG, apud OMISTE; LÓPEZ; RAMÍREZ, 2000, p.178). Assim concebida, a oficina é um espaço de vivências, de troca de experiências, de reflexão e análise acerca da realidade, de problematização, de construção coletiva do conhecimento.

Em termos gerais, parte-se da observação de uma realidade concreta, reflete-se e discute-se sobre ela, constrói-se um conhecimento a partir do qual se possa interferir na realidade, transformando-a em alguma medida. No caso específico das propostas apresentadas a seguir, a transformação esperada diz respeito, basicamente, à conscientização acerca da diversidade linguística e suas implicações sociais, ao desenvolvimento da capacidade de reflexão e análise, ao aprimoramento da competência comunicativa dos alunos.

A oficina pode ser desenvolvida como atividade paralela e complementar às aulas de Língua Portuguesa, ou mesmo inserida no planejamento regular da disciplina.

A seguir, o Plano de Ensino relativo à Oficina.

PLANO DE ENSINO**Objetivos gerais:**

Refletir sobre o caráter heterogêneo da língua portuguesa, focalizando diferentes relações entre formas e funções no tempo e no espaço.

Cultivar o respeito à diversidade linguística.

Desenvolver a reflexão linguística.

Aprimorar a competência comunicativa.

Objetivos específicos:

Reconhecer a língua portuguesa como uma realidade sócio-historicamente construída pelos interlocutores.

Perceber que a língua portuguesa é constituída por variedades de diferentes tipos (regionais, sociais, estilísticas) que se mesclam.

Entender que uma das variedades linguísticas é estabelecida como padrão (norma culta).

Perceber que há diferentes formas para expressar uma mesma função/significação.

Reconhecer fenômenos gramaticais em variação linguística, contextualizando os diferentes usos.

Observar o funcionamento de aspectos gramaticais da língua, especialmente em relação ao paradigma pronominal do PB, em diferentes gêneros.

Público-alvo:

8º e/ou 9º ano do Ensino Fundamental. As atividades podem ser adaptadas (restringidas ou ampliadas) a depender das demandas do grupo.

Tempo estimado:

30 aulas, aproximadamente oito semanas.

Recursos:

Data Show, internet, livros didáticos, manuais de gramática e muita abertura ao diálogo, à troca de impressões; por isso as discussões/debates são aspectos primordiais nessa proposta pedagógica que prima pela aquisição de saberes via interação dos sujeitos na construção de conceitos que redundem das observações/investigações à medida que se dá a descrição dos fatos linguísticos, isto é, quando se atenta para os usos reais da língua pelos falantes, além do prescritivo/normativo. Nesse sentido, não se descarta a construção histórica de conhecimentos até aqui elaborada, tomando-se dela aquilo que continua relevante nos estudos da língua(gem); desse modo, ressaltamos a importância do manuseio de gramáticas normativas como material relevante nas pesquisas em sala de aula.

Desenvolvimento:

As atividades são organizadas em torno de: questões, encaminhamentos das etapas, comentários explicativos e possíveis desdobramentos, que estão expostos no próprio projeto de Oficina a seguir.

Avaliação:

A avaliação é fruto de processo contínuo, que considera vários aspectos: participação, engajamento, espírito colaborativo e crítico, compromisso, dentre outros, considerando-se, também, características próprias dos sujeitos, mais e menos extrovertidos etc. Funciona como diagnóstico do nível de conhecimento dos alunos, do desenvolvimento da capacidade de observação, análise e sistematização de fatos linguísticos. É um instrumento auxiliar para a melhoria dos resultados e deve assumir, na prática escolar, um significado diferente daquele que, historicamente, tem sido atribuído às *provas* (de punição, de pressão psicológica, de ameaça).

A língua portuguesa em movimento:

um conjunto de variedades, uma realidade camaleônica...



<<http://inforkeu.blogspot.com.br/2015/05/o-preconceito-linguistico-e-os-dialetos.html>>.

1ª etapa: Introdução à temática.

Problematizando a temática	
Questões	Encaminhamentos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que significa “língua em movimento”? ✓ O que são variedades? ✓ O que seria esse “conjunto de variedades”? ✓ O que é um camaleão? Quais são suas características? ✓ O que seria uma “língua camaleônica”? ✓ Será que somos “camaleões linguísticos”? 	<ul style="list-style-type: none"> - Lançar esses questionamentos, um a um, aos alunos, provocando-os à reflexão em torno das palavras-chave do título da oficina. - Solicitar exemplos. - Anotar no quadro as respostas, de forma organizada. - Problematizar a metáfora: língua/falantes = camaleão - Procurar, informalmente, relacionar as noções discutidas à realidade da sala de aula, de casa,

<p>Em que situações?</p> <p>✓ Qual característica do camaleão o faz comparável à língua e aos falantes?</p> <p>✓ Se a língua é como um camaleão, como podemos nos entender?</p>	<p>da região etc.</p> <p>- Sistematizar os principais pontos da discussão.</p>
<p>Comentários:</p> <p>O professor pode pedir aos alunos que façam buscas rápidas na <i>internet</i>, consultem dicionários ou outros materiais disponíveis. No anexo 1, encontra-se um texto sobre camaleões que pode auxiliar o professor.</p> <p>O importante, neste momento, é que percebam a temática da oficina, com destaque para os seguintes pontos (sem aprofundá-los nesta etapa):</p> <ul style="list-style-type: none"> • a língua não é estática, não é um conjunto de regras fixas, acomodado em uma fôrma; • a língua é dinâmica, apresenta regras de uso que podem variar, é adaptável a diferentes contextos; • os brasileiros não falam do mesmo modo em todas as regiões; • um mesmo indivíduo não fala sempre do mesmo modo: pode adequar suas falas a diferentes situações comunicativas; • e, mesmo com todo esse movimento, nós nos entendemos falando português, pois há uma unidade na diversidade. 	

2ª etapa: Leitura e discussão de texto – foco na temática.

Texto 1

Somos todos camaleões – uma fábula sobre a mutabilidade das ideias

Natália Marques

Era uma vez Sofia, uma menina curiosa com seus sete anos completos. Sofia, talvez por todo o significado que seu nome carregava ou apenas pela curiosidade de sua tenra idade, tinha como seu lugar preferido o jardim da pequena casa que vivia com os pais. Casa essa pequena no tamanho, mas que era um lar repleto de amor e de um conforto simples.

Ali passava os seus dias, ajudava a mãe a plantar flores e revolver os canteiros. Sofia adorava sentir a terra úmida em suas mãos e imaginava o porquê daquela terra ser tão fértil e de todas as sementes vingarem, enquanto no jardim da casa da esquina, habitada por uma senhora bem diferente de sua mãe, as únicas plantas que ousavam viver eram algumas ervas daninhas.

Durante as tardes de primavera, o jardim de Sofia ficava lindo e, sob os olhos da pequena menina, tornava-se esplêndido. Cada detalhe era observado por ela. As cores das flores, que em diferentes nuances formavam degradês naturais tão belos. A luz do sol, que passava pelos pequenos vãos entre as folhas das árvores, e agraciava sua vista com aquela iluminação que somente o Sol era capaz de fazer. Partículas soltas no ar, entre tons vibrantes de dourado, pairavam leves e brilhantes por todo o jardim naquela tarde.

Sofia se mantinha atenta e maravilhada a tudo o que acontecia por ali, quando viu que algo diferente aconteceu...

O tronco de uma das árvores se mexeu.

No fundo, ela sabia que aquilo era impossível, mas sabia também que os seus olhos não estavam enganados.

Imóvel, ficou de olhos abertos e com a atenção redobrada. Uma pequena parte daquela frondosa árvore se mexeu mais uma vez. Intrigada, Sofia se levantou e foi em direção daquele pequeno pedaço de tronco, e, ao se aproximar, ele ficou quieto novamente. Como deveria ser.

Olhando de perto, Sofia reparou em uma pequena saliência no tronco. Tratava-se de um camaleão, um pequeno lagarto que ela nunca tinha visto ou ouvido falar.

– Por que você é da cor da árvore? Assim ninguém poderá te ver!

Sem obter resposta, Sofia decide perguntar à sua mãe o porquê daquele

animal não ter cores tão vívidas e não ter sua beleza em evidência como os demais que costumava ver. Estava se virando, quando ouviu:

– Eu não sou da cor da árvore.

Naquele instante, Sofia arregalou os seus olhos grandes. Ela teve medo. E o camaleão perdeu o seu. Vagarosamente, ele foi mudando sua cor para um tom de verde que a menina nunca tinha visto. O medo deu lugar a sua curiosidade, e, mais uma vez, Sofia se encantou com tudo aquilo.

– Como você faz isso? – perguntou a menina curiosa.

– Não é nada demais, você também consegue. – continuou o camaleão.

– Não dá! Só consigo mudar a cor do cabelo, mas a minha mãe diz que sou muito nova para isso.

Rindo, o camaleão explicou:

– Não é disso que estou falando.

– Então o que é? Diga, diga!

– É que em cada pequeno lugar que estou e em cada situação que vivo, eu aprendo a ser uma nova cor, uma nova textura... E depois que aprendo, ela passa a fazer parte de mim. Percebe como sou um conjunto de todas as cores que já vivi?

– Nossa! – disse Sofia espantada.

– É lindo, não? Poder mudar, poder carregar as experiências que vivi. Medos, receios, coragem, alegrias, os lugares que estive, os outros seres que encontrei... Tudo no meu pequeno pensamento de camaleão! Dizem que vocês humanos conseguem até mais...

– Como? Eu ainda não consigo ter a cor daquela rosa amarela que tanto gosto. – respondeu a menina um tanto frustrada.

– Você pode mais!

Sofia continuava sem entender o que aquele animal queria lhe dizer. Era impossível tornar-se amarela, ou ainda... laranja. Ou quem sabe mais... vermelha.

– Vou te explicar, Sofia. Eu apenas sou capaz de mudar de cor, você é capaz de mudar inteira. Mudar seu pensamento e suas atitudes, ou seja, o que você é! Pode decidir mudar quando quiser, quantas vezes quiser. E para isso, basta buscar e conhecer o que é novo para você. Um novo conhecimento, um novo lugar. Novos seres, novos pontos de vista. Isso é divino, Sofia!

A menina ficou muda. Seus olhos se fecharam por alguns instantes,

como se estivesse sentindo aquelas palavras e assimilando tudo o que o camaleão acabava de ensinar-lhe.

Sofia sabia que aquilo já se tratava do NOVO, e sentia que realmente poderia ser o que quisesse e quando quisesse.

– Quero conhecer mais coisas novas! – disse extasiada com aquilo que seria o maior de seus conhecimentos.

– Vá em frente, Sofia. Mantenha sempre os olhos abertos, inclusive aqueles que estão aí dentro de você. Sinta, reflita e compreenda tudo o que puder.

Sofia já estava se despedindo quando, mais uma vez, sua curiosidade surgiu. Então perguntou:

– Camaleão, como você sabia que meu nome era Sofia? Eu não te falei.

– Não poderia ser diferente... Você é curiosa demais, menina, curiosa demais.

Disponível em: <<http://ano-zero.com/camaleoes/>>. Acesso em: 25 out. 2016.

Discutindo o texto 1

Distribuir o texto aos alunos para que façam leitura silenciosa, assinalando palavras desconhecidas e passagens que não entenderam. Após esclarecimentos acerca de eventuais dúvidas, propor as seguintes questões:

Questões	Encaminhamentos
✓ O que é uma fábula? Qual a sua finalidade?	- Lançar esses questionamentos, um a um, aos alunos, provocando-os à reflexão. - Anotar no quadro:
✓ Por que este texto é uma fábula? Quais são as características	. as características da fábula; . os pontos de convergência da fábula com a temática da oficina. - Pedir que os alunos escrevam qual o ensinamento que receberam com a fábula,

<p>deste gênero?</p> <p>✓ Qual o ensinamento que nos traz?</p> <p>✓ Qual passagem da fábula foi mais significativa para vocês?</p> <p>✓ É possível relacionar esta fábula com a temática de nossa oficina? Como?</p> <p>✓ Vocês percebem algum traço de informalidade na linguagem?</p> <p>Qual(is)?</p>	<p>considerando a temática da oficina.</p> <p>- Pedir aos alunos que compartilhem com o grupo suas anotações.</p> <p>- Anotar no quadro os traços linguísticos que chamaram a atenção dos alunos, se isso ocorrer.</p>
--	--

Comentários:

No anexo 2, encontra-se um texto sobre características discursivas da fábula que pode auxiliar o professor.

Pontos a serem destacados nesta etapa:

- a fábula é um gênero narrativo popular que utiliza diálogo entre animais e busca transmitir um ensinamento moral, levando o leitor a uma reflexão;
(Obs.: esse gênero já deve ter sido estudado nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, portanto não será novidade para a turma.)
- assim como o camaleão, as pessoas também são capazes de mudar, aprendendo coisas novas que vão se acumulando em sua bagagem de experiências vividas; as pessoas mudam seus pensamentos, suas atitudes, seus pontos de vista, desde que estejam atentas e abertas para o novo;
- assim como o camaleão e as pessoas mudam, a língua também muda e se adapta a diferentes situações comunicativas; os falantes também mudam suas atitudes em relação à língua.

Quanto a características linguísticas, o texto é rico em recursos que mostram o caráter dinâmico da língua. Neste momento, porém, não se aprofunda esse ponto. O foco da reflexão é a temática. Em outra etapa,

o texto poderá ser retomado para análise de aspectos gramaticais (Anexo 3).

3ª etapa: Leitura e discussão de texto – foco na temática e em características linguísticas.

Texto 2

Quando "demorou" significa "já é" ou: singularidades de nossa língua camaleônica

Cláudio Rodrigues

Uma enxurrada de gírias invade as ruas da metrópole igual às chuvas torrenciais de março. Ficam um pouco, lavam a língua dos falantes e depois vão embora. São chuvas passageiras, mas que deixam muito rastro. Quem não se adequa às tempestades pode morrer na praia. Gosto de pensar na (in)utilidade desses pingos grossos. E é isso que vou fazer: quem cai na chuva é pra se molhar mesmo...

– *Demorou*, ou melhor, imitando a prosódia: *demorô* – esse pingo d'água já está na boca do povo há bastante tempo, e parece querer inundar os dicionários. Quem diz "demorou" na verdade está querendo dizer o contrário, ou seja: não demorou nada, tá confirmadíssimo o lance. Engraçado isso, irônico até, usar uma palavra pra significar justamente seu contrário. Demorou tem antônimo?

– *Já é!* – essa frase minúscula pretende ser uma confirmação também. É o mesmo que: "concordo, tá fechado, marcado"... é uma espécie de sinônimo de demorou.

– *Fui!!!* – quem diz isso com certeza ainda não foi, mas está demonstrando pressa para fazê-lo.

– *Qual é?* ou melhor, *coé* – é o mesmo que perguntar como vai, mas não é preciso responder. Vale mais como um elemento de conação, ou seja, é só pra estabelecer uma conexão com o outro, iniciando um diálogo. Então *coé* significa menos um como vai que um simples oi.

Outro dia comento sobre mais termos. Quem sabe eu não conte um diálogo superengraçado de uma senhora com seu neto adolescente. Ambos falam em português, mas não há a mínima possibilidade de comunicação.

Como a língua tem um poder camaleônico, não é?

Então... demorou, já é, fui!!!!

Comentou uma leitora



Gerana Damulakis disse:

A língua viva é assim. Se assim não fosse até hoje estaríamos falando latim. Acho fascinante o quanto ela é "cambiante".

Disponível em: <<http://breguecos.blogspot.com.br/2010/03/quando-demorou-significa-ja-e-ou.html>>. Acesso em: 25 out. 2016 [Adaptado].

Discutindo o texto 2

Distribuir o texto aos alunos para que façam leitura silenciosa, destacando trechos que julgarem interessantes. Depois, propor as seguintes questões:

Questões	Encaminhamentos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que são gírias? ✓ Vocês usam gírias? Com que finalidade? Exemplos? ✓ Por que o autor compara as gírias à chuva? ✓ As gírias são passageiras ou não? ✓ As gírias diferem de uma geração para outra? Exemplos? ✓ Existem palavras que surgiram como gírias e, hoje, perderam esse <i>status</i>? 	<ul style="list-style-type: none"> - Lançar esses questionamentos, um a um, à turma, promovendo a reflexão sobre o tema. - No dicionário, ver o conceito de gíria. - Anotar no quadro exemplos de gírias citadas pelos alunos, situando-as por gerações/épocas. - Sistematizar, no quadro, as respostas dadas às cinco últimas questões.

<p>Exemplos?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ As gírias dificultam a comunicação entre uma geração e outra? ✓ As gírias são vistas de modo preconceituoso por alguns? ✓ Podemos considerar que enriquecem a língua? Por quê? ✓ É possível, por meio das gírias, afirmar que existe variação e mudança na língua? Por quê? ✓ O que vocês acham do comentário da leitora? 	
<p>Comentários:</p> <p>No anexo 4, encontra-se o texto intitulado <i>A gíria como um fenômeno social, geográfico e histórico</i>, do qual o professor pode lançar mão para enriquecer a discussão sobre o tema.</p> <p>Pontos a serem destacados nesta etapa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gíria é uma expressão linguística usada por determinados grupos de pessoas, que funciona como mecanismo de integração e de identidade do grupo; caracteriza uma linguagem informal, sendo um recurso disponível para as pessoas se comunicarem de maneira mais direta e mais simples; • as gírias mudam de tempos em tempos, evidenciando que as línguas mudam, novas palavras surgem e outras deixam de ser usadas ou ganham novos significados. Por exemplo: <i>pão</i> e <i>chuchu</i> já foram usadas como elogio a rapazes e moças; posteriormente foram substituídas por <i>gato</i>, <i>gata</i>. Todas elas continuam existindo com seu significado denotativo associado a alimentos e animais, respectivamente; 	

- as gírias podem ser comparadas à moda: surgem, desempenham papel importante na comunicação num dado contexto social, histórico e geográfico; podem ser vistas como produto de expressão cultural.

Desdobramentos:

1) Assistir ao vídeo *Quais são as gírias mais utilizadas por adolescentes em Vitória?* Link:

<<http://migre.me/vmASI>>

(Acesso em 27 out. 2016.)

- Dividir a turma em quatro grupos e propor uma pesquisa que investigue as gírias usadas nos anos 1970, 80, 90 e 2000. Os alunos devem, ainda, entrevistar pessoas mais velhas da família com o propósito de registrar usos de gírias por elas e, também, verificar se, de fato, tal uso dificulta a comunicação.



- Os trabalhos deverão ser apresentados à turma.

2) Pedir aos alunos que escrevam “um diálogo superengraçado de uma senhora com seu neto adolescente”, conforme sugerido no final do texto 2.

Após, pedir a eles que compartilhem com o grupo seus textos.

4ª etapa: Leitura e discussão de texto – foco em análise gramatical (pronomes).

Texto 3

Velha Infância (Tribalistas)

- | | |
|---|---|
| 1 | <p>Você é assim
 Um sonho pra mim
 E quando eu não te vejo
 Eu penso em você
 Desde o amanhecer
 Até quando eu me deito</p> |
| 2 | <p>Eu gosto de você
 E gosto de ficar com você
 Meu riso é tão feliz contigo
 O meu melhor amigo
 É o meu amor</p> |
| 3 | <p>E a gente canta
 E a gente dança
 E a gente não se cansa
 De ser criança
 A gente brinca
 Na nossa velha infância</p> |
| 4 | <p>Seus olhos, meu clarão
 Me guiam dentro da escuridão
 Seus pés me abrem o caminho
 Eu sigo e nunca me sinto só</p> |
| 5 | <p>Você é assim
 Um sonho pra mim
 Quero te encher de beijos
 Eu penso em você
 Desde o amanhecer
 Até quando eu me deito</p> |
| 6 | <p>Eu gosto de você
 E gosto de ficar com você
 Meu riso é tão feliz contigo
 O meu melhor amigo</p> |

	É o meu amor
7	<p>E a gente canta A gente dança A gente não se cansa De ser criança A gente brinca Na nossa velha infância</p> <p>Seus olhos, meu clarão Me guiam dentro da escuridão Seus pés me abrem o caminho Eu sigo e nunca me sinto só</p>
8	<p>Você é assim Um sonho pra mim Você é assim Você é assim Um sonho pra mim Você é assim</p>
9	<p>Você é assim Um sonho pra mim E quando eu não te vejo Penso em você Desde o amanhecer Até quando eu me deito Eu gosto de você</p> <p>E gosto de ficar com você Meu riso é tão feliz contigo O meu melhor amigo É o meu amor</p>

Discutindo o texto 3

Inicialmente, todos juntos ouvem a canção. Depois, numa segunda audição, cada dupla de alunos deverá destacar trechos que julgou interessantes para comentar em sala. No momento seguinte, refletir

sobre as seguintes questões:	
Questões	Encaminhamentos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Que palavras, na letra da música, remetem à pessoa que está falando (ou às pessoas)? ✓ Que palavras remetem à pessoa com quem se fala? ✓ Quais dessas palavras poderiam ser substituídas por outras sem alterar o sentido? ✓ Na substituição de uma palavra por outra, há necessidade de fazer ajustes nas frases? Em que casos? ✓ Caberia usar <i>o senhor/senhora</i> no lugar de <i>você</i> ou de <i>tu</i>? Por quê? ✓ Alguém saberia dizer que tipo de palavras são essas? Que nome recebem na gramática da língua? ✓ Como poderíamos definir pronome? 	<ul style="list-style-type: none"> - Lançar esses questionamentos, um a um, aos alunos, provocando-os a refletirem sobre os usos efetivos dos pronomes, especialmente, os pessoais. - Anotar no quadro as palavras apontadas pelos alunos, separando os pronomes de P1 e P4 (primeira pessoa do singular e do plural) dos pronomes de P2 (segunda pessoa). - Levar os alunos a refletirem sobre: <ul style="list-style-type: none"> (i) as possibilidades de substituição: <i>você</i> por <i>tu</i>; <i>a gente</i> por <i>nós</i>; <i>te</i> por <i>você</i>; <i>contigo</i> por <i>com você</i>; <i>seus</i> por <i>teus</i> etc.; (ii) a necessidade de se fazer ajustes na frase, em determinados casos.
<p>Comentários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • é possível que os alunos apontem não apenas os pronomes pessoais do caso reto (<i>eu, você, a gente</i>), mas também os oblíquos (<i>me, mim, te, contigo, com você</i>) e os possessivos (<i>meu, nossa, seus</i>); • nesta etapa, trata-se apenas de “brincar” com as diferentes possibilidades de uso dos pronomes, sem aprofundar essa questão, nem entrar em subespecificações do quadro pronominal; • considerar “pronome” como palavra usada (i) para se referir às pessoas do discurso – os interlocutores (quem fala/primeira e para quem se fala/segunda pessoa) ou (ii) para substituir o 	

- nome (de quem se fala/terceira pessoa);
- convidar três alunos para demonstrarem para o grupo as pessoas do discurso: *quem fala; para quem se fala; e de que(m) se fala.*

Desdobramentos:

- 1) Perguntar aos alunos se eles sabem quais são os pronomes pessoais que constam nos livros didáticos e nas gramáticas.

Elaborar, com eles, o quadro tradicional dos pronomes pessoais do caso reto, com apoio em materiais didáticos.

Quadro 1: Pronomes pessoais do caso reto (GT)

Pessoa gramatical	Formas
1ª pessoa do singular	Eu
2ª pessoa do singular	Tu
3ª pessoa do singular	ele/ela
1ª pessoa do plural	Nós
2ª pessoa do plural	Vós
3ª pessoa do plural	eles/elas

- 2) Problematizar:
 - a) Todos os pronomes vistos na letra da música *Velha Infância* constam desse quadro? Se não, por quê?
 - b) Que outros pronomes caberiam nesse quadro?
 - c) Por que razão o quadro tradicional não contempla esses outros pronomes?
- 3) Elaborar com os alunos um novo quadro pronominal, acrescentando-se as formas inovadoras empregadas, recorrentemente, pelos falantes do PB.

Quadro 2: Pronomes pessoais do caso reto (em uso no PB)

Pessoa gramatical	Formas
1ª pessoa do singular	Eu
2ª pessoa do singular	tu/você
3ª pessoa do singular	ele/ela
1ª pessoa do plural	nós/a gente
2ª pessoa do plural	Vocês
3ª pessoa do plural	eles/elas

Obs.: O propósito é fazer com que os alunos percebam que os pronomes pessoais servem, de modo geral e na interação, para resgatar as pessoas do discurso a fim de que, de modo natural, aprendam, sem memorizações mecânicas, o que são pronomes, refletindo acerca do modo como, normalmente, referimo-nos às pessoas do discurso: como: tu, você(s), nós, a gente, senhor(a) etc.

- 4) Mostrar aos alunos, brevemente, a trajetória de mudança de *você* e de *a gente*. (Cf. subseções 2.2.1.4.1 e 2.2.1.4.2)

Obs.: Embora o texto 3 seja rico em pronomes pessoais oblíquos e também apresente possessivo, estes pronomes serão abordados adiante, como desdobramento da etapa seguinte (Anexo 5).

5ª etapa: Leitura e discussão de textos – foco em análise gramatical (pronomes).

Textos 4⁷⁸ – Tirinhas: Calvin/Haroldo⁷⁹

A proposta desta etapa é de trabalhar com um conjunto de dez tirinhas (Figuras 1 a 10).

Discutindo os textos 4	
<p>Distribuir as dez tirinhas (ver adiante) para um primeiro momento de leitura como fruição do texto (GERALDI, 2001). Uma opção alternativa e/ou complementar é apresentar as tirinhas via <i>Data Show</i>. Depois, propor as seguintes questões:</p>	
Questões	Encaminhamentos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quais são os personagens envolvidos em cada tirinha? Quem dialoga com quem? Que relações eles mantêm (são amigos, desconhecidos etc.). ✓ Como eles se referem um ao outro em cada tirinha? Eles se tratam por <i>você</i> ou por <i>tu</i>? Que marcas nas falas indicam isso? ✓ Como os personagens se referem à 1ª pessoa do plural? 	<p>- Lançar esses questionamentos, um a um, levando os alunos a perceberem os usos variáveis dos pronomes.</p> <p>Num primeiro momento, focalizar as formas de referência ao interlocutor.</p> <p>- Ir problematizando e organizando, com os alunos, essas informações, como sugerido em quadro adiante.</p> <p>Num segundo momento, focalizar as formas de referência à 1ª pessoa do plural.</p> <p>- Ir problematizando e organizando, com os alunos, essas informações, como sugerido em quadro adiante.</p>

⁷⁸ Optamos, por uma questão didática, por identificar o conjunto das tirinhas como textos 4, textos 5 etc., mas alertamos que cada tirinha se constitui num texto.

⁷⁹ De Bill Watterson. Disponível em:

<https://www.facebook.com/Tirinhas.Calvin.e.Haroldo/?hc_ref=PAGES_TIME_LINE&fref=nf>. Acesso em: 28 out. 2016.

Comentários:

- Notar que nem todas as tirinhas apresentam referência direta ao interlocutor (Fig. 8 e 9 só fazem referência a *nós* e *a gente*);
- fazer com que os alunos percebam que não são apenas os pronomes *você* e *tu* que indicam a forma de referência ao interlocutor: é preciso observar as desinências verbais e a presença de outros tipos de pronomes nas falas (oblíquo, possessivo).

Obs.: Para que a atividade seja mais rica, é interessante retomar o Quadro 1 e acrescentar os outros pronomes, de acordo com a norma padrão (GT), para que sirva de referência inicial. Os alunos podem fazer consultas a gramáticas e materiais didáticos.

Quadro 3: Pronomes pessoais (caso reto e oblíquo) e pronomes possessivos (GT)

Pessoa	Pron. Pes. Reto	Pronome pessoal oblíquo Átono	Tônico	Pron. Possessivo
1 ^a sing.	Eu	Me; mim, comigo	[de, para]	Meu(s), minha(s)
2 ^a sing.	Tu	Te; contigo	[de, para] ti,	Teu(s), tua(s)
3 ^a sing.	Ele/ela	O, a , lhe, se; com] ele, ela	[de, para,	Seu(s), suas(s)
1 ^a pl.	Nós	Nos; nós, conosco	[de, para]	Nosso(s), nossa(s)
2 ^a pl.	Vós	Vos; vós, convosco	[de, para]	Vosso(s), vossa(s)
3 ^a pl.	Eles/elas	Os, as, lhes; com] eles, elas	[de, para,	Seu(s), sua(s)

Problematizar com os alunos o seguinte:

- ✓ os pronomes pessoais inovadores *ocê* e *a gente* (que não constam desse quadro) devem, pelas regras de concordância padrão da língua, ser acompanhados de formas verbais na terceira pessoa do singular. Isso devido à história desses pronomes: *ocê* resulta do pronome de tratamento *Vossa mercê* e *a gente* resulta do substantivo *gente* – em ambos os casos, a concordância é de terceira pessoa;
- ✓ assim como a concordância com o verbo deve ser na terceira pessoa do singular, a concordância com os pronomes oblíquos átonos e com os possessivos também deveria se dar com formas de terceira pessoa do singular;
- ✓ o pronome pessoal inovador *ocês*, que indica 2ª pessoa do plural (também ausente do quadro) deve, pelas regras de concordância padrão da língua, ser acompanhado de formas verbais na terceira pessoa do plural. A concordância com os pronomes oblíquos átonos e com os possessivos também deveria se dar com formas de terceira pessoa do plural;
- ✓ chamar a atenção para o funcionamento diferente dos pronomes retos e dos oblíquos átonos e tônicos, nas frases, tendo em vista a relação deles com o verbo.

Obs.: Este é um momento de reflexão linguística, de problematização, mais do que de atividade metalinguística.

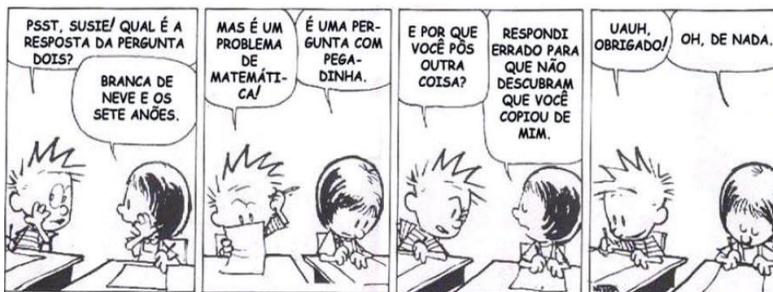


Figura 1 – *ocê* (expresso)



Figura 2 – *você* (expresso e apagado)



Figura 3 – *você/te*



Figura 4 – sua/te



Figura 5 – teu/tu (apagado)



Figura 6 – nós (referência genérica); você/se



Figura 7 – *a gente* (referência genérica); *you* (apagado)



Figura 8 – *we* (expresso e apagado – referência específica)



Figura 9 – *a gente* (referência genérica)



Figura 10 – *a gente/nós* (referência genérica)/*nossos*; *te*

Personagens das tirinhas e formas de referência ao interlocutor

Fig. 1: Calvin e Susie (colegas/namorados?)	
Calvin para Susie: <i>você pôs</i>	Susie para Calvin: <i>você copiou</i>
Fig. 2: Calvin e Susie (colegas/namorados?)	
Calvin para Susie: <i>você pode; você está</i>	Susie para Calvin: <i>você tem; você tenha; diz</i> Obs.: no último quadrinho, a forma verbal <i>diz</i> (“diz que sentiu falta”) está no modo imperativo. Nesse caso, pela norma padrão, estaria remetendo a <i>tu</i> (equivalente ao indicativo). A forma associada a <i>você</i> deveria ser <i>diga</i> (equivalente ao subjuntivo). Provavelmente os alunos não cheguem a essa percepção.
Fig. 3: Calvin e Haroldo (amigos)	
Calvin para Haroldo: <i>você tem; você não sabe; você odeia; você sabe; eu estou te acordando</i> Obs.: no último quadrinho a forma pronominal <i>te</i> (“eu estou te acordando”) estaria, pela norma padrão, remetendo a <i>tu</i> .	Haroldo para Calvin: <i>você me conta [acorda]</i>
Fig. 4: Calvin e o pai (pai-filho)	
Pai para o Calvin: <i>eu e sua mãe decidimos te dar</i> Obs.: o pronome possessivo <i>sua</i> está na forma de terceira pessoa (concordando com <i>você</i>), e o pronome oblíquo <i>te</i> está na segunda pessoa (concordando com <i>tu</i>).	
Fig. 5: Calvin e uma pessoa desconhecida (estranhos)	
Desconhecido para Calvin: <i>o teu pai está aí?; podes tomar nota</i> Obs.: o pronome possessivo <i>teu</i> e a desinência verbal <i>-s</i>	Calvin para desconhecido: <i>espere</i> Obs.: novamente uma forma verbal no modo imperativo. Como a forma é subjuntiva, concorda com <i>você</i> .

remetem a <i>tu</i> .	
Fig. 6: Calvin e Haroldo (amigos)	
Calvin para Haroldo: <i>vê se você não some</i> Obs.: novamente uma forma verbal no modo imperativo (<i>vê</i>). Como é forma indicativa, remete a <i>tu</i> ; no entanto, o pronome usado é <i>você</i> .	Haroldo para Calvin: <i>não se preocupe</i> Obs.: o pronome oblíquo <i>se</i> remete ao pronome <i>você</i> , pois está na 3ª pessoa do singular.
Fig. 7: Calvin e Haroldo (amigos)	
Calvin para Haroldo: <i>sabe o que notei?</i> Obs.: o pronome <i>você</i> é recuperado pela desinência do verbo, que concorda com 3ª pessoa.	Haroldo para Calvin: <i>não acha que...</i> Obs.: idem
Fig. 10: Calvin e Haroldo (amigos)	
Calvin para Haroldo: <i>vou te ver</i> Obs.: a forma pronominal oblíqua <i>te</i> remete a <i>tu</i> .	
Ao final, discutir com os alunos os usos variáveis dos pronomes <i>tu</i> e <i>você</i> e respectivas formas pronominais associadas. Fazer um levantamento das particularidades observadas:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Um mesmo personagem usa sempre o mesmo pronome para se referir ao outro? ✓ Em que situações se observa a variação? ✓ Onde se verifica “mistura de tratamento”? etc. 	

Personagens das tirinhas e formas de referência à 1ª pessoa do plural

Fig. 2: Calvin e Susie	
Calvin para Susie: <i>o que temos que ler</i> Obs.: a desinência verbal –mos remete a <i>nós</i> (eu + você). Referência	–

específica.	
Fig. 4: Calvin e o pai	
Pai para Calvin: <i>eu e sua mãe decidimos</i> Obs.: eu + sua mãe = nós. Referência específica. Atentar para a desinência –mos no verbo.	–
Fig. 6: Calvin e Haroldo	
Calvin para Haroldo: <i>ela diz que nós não entendemos; nós temos</i> Obs.: nós = eu + as outras pessoas. Referência genérica.	–
Fig. 7: Calvin e Haroldo	
Calvin para Haroldo: <i>não chateiam a gente; se a gente não ligar</i> Obs.: a gente = eu + as outras pessoas. Referência genérica.	Haroldo para Calvin: <i>de se viver</i> Obs.: o pronome <i>se</i> faz, às vezes, de <i>a gente: a gente viver</i> ; ou mesmo de <i>nós: nós vivermos</i> .
Fig. 8: Calvin e Haroldo	
Calvin para Haroldo: <i>nós vamos</i> Obs.: nós = eu + você. Referência	Haroldo para Calvin: <i>podíamos medir, levamos</i> Obs.: a desinência verbal –mos remete a nós (eu + você). Referência específica.

específica.	
Fig. 9: Calvin e Haroldo	
Calvin para Haroldo: <i>a gente acorda; a gente devia</i> Obs.: <i>a gente</i> = eu + as outras pessoas. Referência genérica.	–
Fig. 10: Calvin e Haroldo	
Calvin para Haroldo: <i>a gente sonha; os nossos cérebros; nós dormimos</i> Obs.: <i>a gente e nós</i> = eu + as outras pessoas. Referência genérica. O pronome possessivo <i>nossos</i> remete a <i>nós</i> .	Haroldo para Calvin: <i>nós sonhamos; estamos; podemos</i> Obs.: <i>nós</i> = eu + as outras pessoas. Referência genérica.
Ao final, discutir com os alunos os usos variáveis dos pronomes <i>nós</i> e <i>a gente</i> . Fazer um levantamento das particularidades observadas:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Um mesmo personagem usa sempre o mesmo pronome para se referir à 1ª pessoa do plural? ✓ Em que situações se observa a variação? ✓ Observa-se “mistura de tratamento”? etc. 	

Desdobramentos:

- 1) Apresentar uma nova tirinha, pedindo que os alunos identifiquem os pronomes que aparecem e a pessoa a que se referem. Nesse caso, atentar para o uso de *conosco*. Comparar com o Quadro 3 e tentar fazer substituições.



- 2) Distribuir algumas das tirinhas com lacunas nos quadrinhos para serem completados pelos alunos. A proposta é fazer com que preencham os vazios fazendo uso de novas escolhas pronominais (tendo em mãos as tirinhas preenchidas como referência).

Obs.: boa oportunidade para observar a conjugação verbal (concordância verbal: relação entre o sujeito e o verbo).





- 3) Retomar o texto 3 e fazer o levantamento dos pronomes pessoais retos e oblíquos e dos possessivos encontrados. Discutir os usos, considerando a variação, e analisando-os à luz do Quadro 3.

Levantamento dos pronomes do texto 3

Pronome pessoal reto	Pronome pessoal oblíquo	Pronome possessivo
Pessoa que fala: <i>eu</i>	me; pra mim	meu
Pessoa com quem se fala: <i> você </i>	te; contigo em você; de você; com você	seus
1ª pessoa do plural: <i>a gente</i>	–	nossa

6ª etapa: Leitura e discussão de textos – foco em análise gramatical (pronomes)

Textos 5 – Tirinhas: Calvin/Haroldo (continuação)

A proposta desta etapa é de trabalhar com um conjunto de quatro novas tirinhas (Figuras 11 a 14), com desdobramentos para outras três (Figuras 15 a 17).

Discutindo os textos 5	
Distribuir as tirinhas (ver adiante) para um primeiro momento de leitura como fruição do texto (GERALDI, 2001). Depois, propor as seguintes questões:	
Questões	Encaminhamentos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quais são os personagens envolvidos em cada tirinha? Quem dialoga com quem? ✓ Quais as formas pronominais usadas para referir a 3ª pessoa (pessoa ou coisa de que se fala)? ✓ Há variação nesses usos? ✓ Quais as formas de referência aos professores (Fig. 14)? 	<p>- Lançar esses questionamentos, um a um, levando os alunos a perceberem os usos variáveis dos pronomes.</p> <p>Num primeiro momento, focalizar a 3ª pessoa.</p> <p>- Ir problematizando e organizando, com os alunos, essas informações (cf. comentários a seguir).</p> <p>Num segundo momento, focalizar a forma de tratamento <i>senhor/(a)</i>, presente em uma das tirinhas.</p>
<p>Comentários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar os seguintes usos: <ul style="list-style-type: none"> - pronomes pessoais do caso reto <i>ele, ela</i> (Fig. 14); - o pronome <i>ele</i> aparece como sujeito (<i>ele matou</i>) e também como complemento do verbo (<i>levou ele</i>); - pronomes pessoais do caso oblíquo: <i>las</i> (Fig. 11), <i>lo</i> (Fig. 12), <i>o</i> (Fig. 13). <p>Obs.: comentar o fato de que as formas <i>las</i> e <i>lo</i> correspondem aos pronomes <i>as</i> e <i>o</i>. A consoante l- é usada nas construções: fazer + o = <i>fazê-lo</i>; consertar + as = <i>consertá-las</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> - chamar a atenção para o uso variável de <i>lo/o</i> e <i>ele</i> como complemento verbal; 	

- comparar as construções: *consertá-las, fazê-lo comer e nós o tivéssemos tratado*.

- Problematizar:

- Quais são os referentes desses pronomes? *las* = coisas; *lo* = Calvin; *o* = Calvin.

- O que se percebe de diferente nas duas construções com o pronome que retoma Calvin?

Obs.: comentar sobre a ordem em relação aos verbos e as alterações fonológicas envolvidas.

- Problematizar:

- na Fig. 12, em “transforma as pessoas em mutantes”, poderíamos substituir “as pessoas” por “as gentes”? E por “a gente”? O significado seria o mesmo?

Retomar a Figura 5. Observar o uso de *lhe*: *pedir-lhe* (*lhe* = pai de Calvin).

- comparar esse uso com: *Maria, eu já lhe disse para ficar sentada!*

- quais são os referentes de *lhe* nos dois casos? Refletir sobre o uso de *lhe* para se referir a diferentes pessoas do discurso: de quem se fala (*ele/ela*) e com quem se fala (*você*).

- Comentar sobre o uso de *senhor* e *senhora* (Fig. 14) para se referir aos professores: a *senhora Wormwood* e o *Sr. Kneecapper*. Atentar para a forma abreviada.

- Na Fig. 15 pensar a correlação *Dona* > *senhora*.

- Observar, na Fig. 16, os usos do átono *me* e do tônico *mim*, e a função destes como complemento verbal.

- Problematizar o par *me/mim*:

- na Fig. 17, em “Eu faço o certo. Não o que me dá votos”, outra escolha para o lugar de *me* seria possível?

- Em “Se alguém quiser me substituir, avise-me” interessante refletir sobre as posições de *me* na frase. Poderia ser diferente?



Figura 11 – eu/me; las



Figura 12 – eu (expresso e apagado); lo



Figura 13 – *sua* (P3); *o*; *nós*

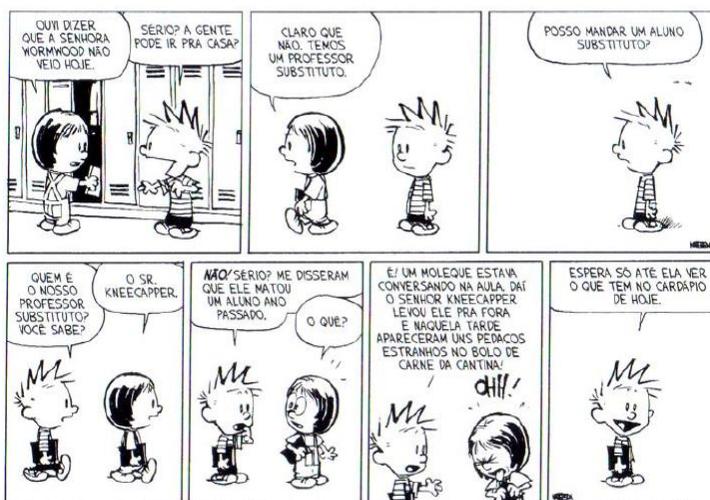


Figura 14 – *senhor(a)*; *eu* (apagado)/*me*; *a gente* (referência específica)/*nosso*; *ele* (sujeito e complemento verbal)



Figura 15 – Dona/(senhora); você; vocês



Figura 16 – me/de mim; você/prá você; seu (+ adjetivo)



Figura 17 – sua (P2); eu/me

7ª etapa: Acompanhamento de vídeo com transcrição – foco em análise gramatical (pronomes).

Texto 6 – Preparo de galetto para a churrasqueira vertical

A proposta desta etapa é a de trabalhar com um vídeo de receita culinária do programa *Tempero de Família* (GNT).

Obs.: A transcrição da fala do apresentador está em registro ortográfico convencional. Não foram grafadas algumas reduções fonéticas sistemáticas como monotongação, supressão do *-r* de infinitivo, supressão de *-s* (como em *vo colocá, vamo esfregá*), pois o foco da atividade está nos pronomes. Marcadores como *né?*, *tá?*, *ó*, e reduções como *pra* foram assim mantidos.

Transcrição do vídeo – Preparo de galeto para a churrasqueira vertical

O galeto é um franguinho pequeno. A gente pega esse franguinho aqui ó, que a gente chama de galeto por ele ser bem pequeno. É esse aqui, bem picutuchinho assim. Ele é conhecido como galeto.

Vou fazer aqui do lado uma pastinha de alho, cebola, cheiro verde, sal e pimenta do reino e limão, tá? A gente vai colocar limãozinho também. Quatro dentes de alho, meia cebola só. Misturo nesse alho ó. Pega um cheirinho verde desse aqui. A gente vai fazer com isso tudo uma pastinha, ó. Deixa eu botar esses frangos de volta aqui dentro que eu vou pegar um pote desse aqui ó, vou colocar isso tudo aqui para dentro e vou colocar um pouco de azeite. Vou pegar aqui ó um limãozinho desse aqui siciliano, corto no meio, coloco a mão embaixo pra segurar as sementes, pra elas não caírem aqui dentro. Mas uma caiu.

Pimentinha do reino, essa aqui ó, faço essa pastinhazinha aqui ó. E essa pastinha a gente vem e vamos esfregar bastante nesse frango ó. Entra por dentro dele aqui ó. Deixa ele bem temperadinho aqui. Como é um galetinho, ele não precisa ficar três horas, duas horas curtindo no tempero; bem pouco tempo. Você deixa uns 20 minutinhos aqui, o tempero já vai pegar.

[Nova edição e ele diz:]

Agora, vou fazer o seguinte: lembra que a gente temperou esse franguinho, esse galetinho no início do programa de hoje?

Agora a gente vai espetar ele nesses dois espetos aéreos aqui. A primeira coisa a fazer é pegar ele aqui ó, achar um buraquinho aqui no pescoço dele, assim, aqui passou e aqui também passou. Agora vou dar uma travada nessa parte debaixo aqui com um pedacinho de arame aqui é tipo uma costurinha aqui pra dar uma fechada nesse lugar aqui onde foi aberto pra fazer a limpeza dele.

Uma dobradinha no arame, eu pego esses dois arames aqui no fundo, passo um pra cá, aqui, assim ó, o frango não vai descer, vai ficar sentadinho quer ver ó? Fica sentadinho assim, tá vendo?

Nessa panelinha aqui debaixo eu vou colocar umas cebolas. Vamos lá! Cebola roxa, cebolinha branca. Aí eu venho com essas cebolinhas pequenas aqui que elas são um pouquinho mais adocicadas e joga aqui dentro também ó.

O fogo que a gente preparou lá, agora vai receber dois galetinhos sentados.

Vem comigo!

Um vai ficar aqui e o outro vai ficar aqui. Vou colocar bastante lenha aqui dentro que agora é hora de dar uma melhorada nesse fogo ó.

Pronto. Espetáculo, né?! Ó lá!

Meu amigo, essa churrasqueira vertical com esse espeto aéreo ó: Espetáculo!

Disponível em: <<http://gnt.globo.com/programas/tempero-de-familia/videos/5373690.htm>>. Acesso em: 30 out. 2016. Duração: 3'32". Exibido em 13/10/2016.

Discutindo o texto 6

Assistir ao vídeo acompanhando a transcrição. Abrir para comentários gerais. Após, propor os seguintes encaminhamentos e questões.

Questões	Encaminhamentos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Que características da fala do apresentador chamaram a atenção? ✓ Perceberam alguma diferença entre a fala e a transcrição? ✓ O apresentador faz uso formal ou coloquial da fala? Ou as duas coisas? Exemplos. ✓ Identificar os pronomes pessoais presentes no texto (Anexo 6).. ✓ Sobre a pessoa que fala: o 	<ul style="list-style-type: none"> - Lançar os questionamentos um a um. A ideia inicial é ver se os alunos percebem as reduções apontadas anteriormente e outros traços característicos da oralidade. - À medida que os alunos vão respondendo, anotar no quadro as informações: <i>eu, a gente, você, ele...</i> - Comparar e discutir os casos de pronome sujeito expresso e omitido, focalizando as desinências verbais. - Copiar todas as orações que apresentam <i>ele(s), ela(s), dele</i>.

<p>pronome <i>eu</i> aparece quantas vezes? Ocorre omissão deste pronome? Como vocês sabem que o pronome foi omitido?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sobre a pessoa com quem se fala (interlocutor(es)): há pronomes que designam a segunda pessoa do discurso? Há outras marcas que remetem ao interlocutor? ✓ Quais são os pronomes de 1ª pessoa do plural usados? Há outras marcas que expressam 1ª pessoa do plural na fala do apresentador? ✓ Quais são os pronomes de 3ª pessoa (singular e plural) usados? 	
<p>Comentários:</p> <p>problematizar o uso de <i>a gente</i> na receita do vídeo: qual será a referência? Reparar nas construções: <u><i>Vou fazer aqui do lado uma pastinha de alho, cebola, cheiro verde, sal e pimenta do reino e limão, tá? A gente vai colocar limãozinho...</i></u> Observar todas as ocorrências desses pronomes no texto: uso alternado de <i>eu</i> e <i>a gente</i>; identificação da referência de <i>a gente</i> nas ocorrências desse pronome.</p> <p>Sobre o interlocutor, observar as construções: <i> você deixa, lembra que a gente temperou, vem comigo...</i> As formas verbais remetem a qual pronome? Atentar para o fato de que a última está no modo imperativo.</p> <p>Sobre a 1ª pessoa do plural, refletir sobre o uso de <i>a gente pega, vamos esfregar, vamos lá...</i></p> <p>Sobre a 3ª pessoa, levar os alunos a perceberem as diferentes funções do</p>	

pronome atentando para a posição que ocupa em relação ao verbo e ao nome (no caso de *dele*).

<p>-por <i>ele</i> ser bem pequeno <i>-ele é</i> conhecido como galetto -pra <i>elas</i> não caírem aqui - <i>ele</i> não precisa ficar três horas - <i>elas</i> são um pouquinho mais adocicadas</p>	<p>- deixa <i>ele</i> bem temperadinho - a gente vai espetar <i>ele</i> - pegar <i>ele</i> aqui</p>	<p>- achar um buraquinho no pescoço <i>dele</i> - pra fazer a limpeza <i>dele</i></p>
---	---	--

- Retomar a discussão feita em relação às Figuras 11, 12 e 13, sobre o uso de *ele* e de *o* como complemento.

- Pedir para os alunos substituírem *ele* por *o* nas orações da coluna do meio: (deixa ele = deixa-o; espetar ele = espetá-lo; pegar ele = pegá-lo).

- Comparar as construções com *dele*, com aquelas, com *seu* (ver texto 1), observando o valor possessivo da primeira.

Obs.: Espera-se ampliar a compreensão ou a conscientização do aluno com respeito aos usos do pronome pessoal (caso reto) de 3ª pessoa (singular/plural) como complemento verbal – marca peculiar do PB em relação ao PE – com a finalidade de perceberem a diferença quanto a esse emprego no que diz respeito à norma culta a fim de que, conhecendo-o, possa aplicar tal conhecimento em momentos formais de fala ou de escrita.

Desdobramento:

Propor aos alunos que reescrevam os trechos em que o apresentador usou *a gente*, substituindo esse pronome por *nós* e fazendo as devidas adaptações nos verbos.

Comparar as duas versões: que efeitos causam um e outro pronome?

8ª etapa: Sistematização do quadro pronominal

A proposta desta etapa é reunir, num único quadro, os diferentes pronomes que são usados no PB, a partir das atividades realizadas.

Quadro 4 – Pronomes pessoais (caso reto e oblíquo) e pronomes possessivos em uso no PB

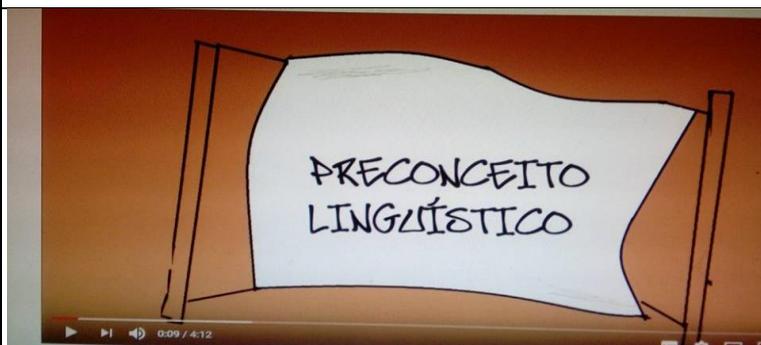
Pronomes pessoais	Pronomes oblíquos	Pronomes possessivos
eu	me; mim, comigo	meu(s), minha(s)
tu você	te; ti, contigo lhe, se, o, a, com você	teu(s), tua(s) seu(s), sua(s), de você
ele(a)	o, a, lhe, se; si, consigo, com ele(a)	seu(s), sua(s), dele, dela
nós a gente	nos; conosco, com nós se, com a gente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

Obs.:

- (i) as formas inovadoras encontram-se em negrito;
- (ii) os pronomes *vós*, *convosco* e *vosso* são de emprego bastante restrito: discurso religioso e jurídico; e textos antigos;
- (iii) observar a multifuncionalidade de algumas formas: *lhe*, *o/a*, *seu/sua* que podem se referir tanto à 3ª pessoa (*ele*) como à 2ª pessoa do discurso (*você*);
- (iv) a forma *dele* (de + ele) passa a ser usada como possessivo de 3ª pessoa, eliminando, assim, a ambiguidade provocada pelo uso de *seu*, forma que se desloca para a 2ª pessoa, competindo com *teu*.

9ª etapa: Fechamento: Vídeo que aborda o Preconceito Linguístico
 Texto 7 - *Sobre preconceito, linguistas e a língua que falamos*⁸⁰ -
 duração 4'12".

Discutindo o texto 7



Questões	Encaminhamentos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ A mensagem do vídeo tem a ver com as discussões feitas em sala até aqui? Em que aspectos? ✓ Afinal, os falantes cumprem, em geral, com os objetivos pretendidos por meio de sua fala/escrita? ✓ Como as pessoas esclarecidas acerca da dinâmica da língua 	<ul style="list-style-type: none"> - Lançar esses questionamentos, um a um, aos alunos, provocando-os à reflexão sobre a língua e seu real funcionamento, bem como à questão do preconceito linguístico que permeia nossa sociedade em geral e até mesmo o espaço escolar. - Promover uma retrospectiva acerca dos tópicos tratados na oficina.

⁸⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EbBJ_XUW1Dc>. Acesso em: 21 out. 2016.

devem se posicionar em relação à questão do preconceito linguístico?	
---	--

Desdobramento:

- Propor aos alunos que escrevam um texto (pequeno relatório) sobre a seguinte temática, ilustrando com dados/exemplos e ressaltando o(s) aspecto(s) que foram mais significativos para cada um:

Que contribuições a oficina trouxe as minhas práticas com a linguagem?

- Os textos serão, posteriormente, organizados e expostos como resultado final da oficina, para que circulem e todos tenham acesso à leitura. Pode-se pensar em organizar um varal na escola, ou mesmo um pequeno livro.

4.3 FECHANDO O CAPÍTULO

Espera-se que a ideia de uma oficina, conforme proposta apresentada, na qual se considera os usos efetivos que os falantes fazem da língua, possa funcionar como motivação para o ensino de gramática. Ensino que, considerando-se a dinâmica e a heterogeneidade próprias da língua e isso somado a condição de os professores renovarem seus conhecimentos/informações via literatura na área e/ou cursos de capacitação/especialização –, mantém-se atualizado com relação aos fatos linguísticos, que repercutem em variações e mudanças na língua.

A visão acerca do que é língua e do que é gramática e do modo como a língua funciona precisa ser alterada; antes, nas salas de aula. Alterando-se propostas equivocadas sobre a real finalidade da disciplina de Língua Portuguesa, certamente, alteram-se padrões de

comportamento, nem sempre inclusivos, que implicam respeito às diferentes variedades linguísticas e, conseqüentemente, o abismo entre a língua que falamos e a língua que aprendemos na escola é reduzido; o que é muito produtivo para o processo de ensino e aprendizagem.

As propostas para as aulas de LP – e isso serve para qualquer disciplina – só fazem sentido se, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, o aluno adquirir, gradativamente no caso de Língua Portuguesa, competência comunicativa, ou seja, condição para que ele adeque seus discursos às mais variadas situações de fala e de escrita.

As reflexões que permearam este trabalho intentaram, o tempo todo, ratificar o ensino de gramática na escola, essência das línguas e, por isso, conteúdo próprio das aulas de Língua Portuguesa. Como já assinalado anteriormente, instalou-se, como é sabido, uma confusão, digamos assim, relativa ao ensino de gramática, uma vez que, com os avanços nos estudos da linguagem, boa parte dos docentes entendeu que tal ensino deveria ser desprezado, inclusive, abrindo-se mão dos ensinamentos da GT; outra parte, por sua vez, considerou o ensino de gramática pelo viés prescritivista como a única via possível, longe da *reatualização* dos conceitos, da reflexão voltada a atividades epi- e metalinguísticas, a favor da compreensão da língua em uso pelos falantes.

Nesse sentido, consideramos as palavras de Barbosa (2014) quando, ao lembrar dos tais “consultórios gramaticais” – professores/gramáticos que, presos ao passado, defendem, ainda, o conceito de língua homogênea, que não passa por mudanças/variações – que ditam o que é certo e o que está errado na escrita e na fala das pessoas, argumenta que

[n]ão é raro encontrar, em seus materiais, a condenação do uso de *ele/ela* na função de objeto direto. Chamar isso de *erro* só faz algum sentido, ainda que precário, quando, em contexto de treinamento da variedade da escola, é apresentado como algo que se afasta da convenção, da combinação artificial de uso que assumimos na gramática tradicional escolar. A forma exagerada de esses consultórios gramaticais perseguirem essa prática geral de brasileiros de todos os segmentos sociais costuma vir acompanhada da idéia de que esse uso seria uma corrupção da língua trazida pelos portugueses desde o

Descobrimo. (BARBOSA, 2014, p. 34, grifos do autor).

Destacamos a relevância das seguintes afirmações: “como algo que se afasta da convenção, da combinação artificial de uso que assumimos na gramática tradicional escolar” e “essa prática geral de brasileiros de todos os segmentos sociais”. Assim, para os que são levados a considerar esse modelo de ensino, fincado nas perspectivas aqui assumidas, como uma espécie de “vale tudo”, concluímos com a ilustração feita pelo autor que sugere, então, um exercício em sala de aula com o propósito de os alunos marcarem os erros contidos nas seguintes expressões⁸¹.

- (2) Encontrei-o em casa.
- (3) Encontrei ele em casa.
- (4) Damos ele a vós.
- (5) Damo-lo a vós.

Respostas corretas: (1) e (4), afinal somente os pronomes oblíquos funcionam como complemento direto do verbo; com (2) e (3) consideradas erros segundo o padrão culto da língua. O autor continua dizendo que

[o]s alunos – além do aprendizado de categorias gramaticais para lidar com a multiplicidade linguística – entram em contato, na escola, com várias estruturas para eles artificiais, mas presentes em vários contextos de escrita e na fala de outras comunidades. [...] É preciso estar atento ao fato de que uma coisa somos nós, professores de Português, marcamos com *caneta vermelha*, quando corrigimos trabalhos de nossos alunos, o *erro gramatical* em (2) e (3) por estarmos exercitando-os no reconhecimento/uso de uma estrutura que eles acrescentarão ao seu conhecimento de língua, uma variedade para eles nova, que não trouxeram da linguagem familiar; outra coisa é pensarmos que esse *erro* é um erro

⁸¹ O exemplo é apresentado aqui apenas em caráter ilustrativo para ancorar a discussão do autor. Nossa proposta é sempre de um ensino gramatical contextualizado e não com base em frases soltas.

na Língua Portuguesa, que dizer, uma impropriedade sem legitimidade histórica que deve ser evitada em todas as situações de fala ou escrita. (BARBOSA, 2014, p. 35, grifos do autor).

A pergunta que fazemos é: quantos de nós, leitores desta dissertação, usamos, na língua falada corriqueiramente, a forma em (1)? Nem aludimos à (4)! Agora, na forma escrita culta da língua ou em situações de fala monitorada, certamente, muitos de nós adotariamos a forma em (1).

Isso posto, reiteramos a necessidade de se avançar nos estudos a fim de que uma nova relação se estabeleça no ensino de gramática, no qual não se negam as regras tradicionais que, em concursos, por exemplo, testam o conhecimento, pelo aluno, do padrão escolar; contudo, as regras gramaticais não podem ignorar aquilo que é do uso real dos falantes, e este foi o ponto defendido por nós neste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Traçamos, no início desta dissertação, alguns objetivos a partir dos quais nos propusemos a refletir sobre o ensino de gramática e, por meio deles, organizamos estruturalmente este trabalho, buscando, desse modo, propiciar maior clareza e objetividade acerca dos temas aqui contemplados.

Para isso, comprometemo-nos em i) delinear uma abordagem para o ensino que considerasse a língua em funcionamento com base no uso; ii) apresentar pressupostos basilares da Sociolinguística e do Funcionalismo, por acreditarmos que estes convergem para a visão dinâmica e heterogênea de língua; iii) discutir os diferentes conceitos de normas linguísticas e as implicações sociais que resultam delas; iv) examinar os PCN e a PCSC a fim de verificar que concepções de língua(gem), gramática e norma(s) explicitam; e, ainda, constatar se esses documentos parametrizadores da educação trabalham conceitos como os de variação e mudança linguísticas, gramaticalização e multifuncionalidade; e, por fim, v) elaborar uma proposta teórico-metodológica com a qual fosse possível refletir sobre o paradigma pronominal atual do PB em contraste com o paradigma pronominal nos moldes da GT que, a nosso ver, predominam, ainda, na maioria dos livros didáticos.

Por meio dessa proposta de atividades didáticas, desenvolvida nos moldes de uma oficina, por aliar em sua concepção teoria e prática, foi possível desenvolver encaminhamentos assentados em pressupostos da Sociolinguística e do Funcionalismo, os quais foram trabalhados numa perspectiva que atende ao eixo reflexão>uso>reflexão, fundamental para o aprendizado participativo em sala de aula.

Acreditamos ter cumprido com os objetivos acima elencados e, por meio deles, esperamos ter contribuído, em certa medida, com as discussões acerca do ensino de gramática.

Apontamos como a principal contribuição desta dissertação o fato de, modestamente, e por tratarmos de ensino, dirigirmo-nos especialmente aos professores de Língua Portuguesa propondo a importante e urgente necessidade de repensarem suas práticas, se elas, claro, ainda não se alinham com o que há de mais moderno sobre os estudos de língua(gem). É difícil, por inúmeras razões, romper com o “estabelecido” em matéria de ensino de LP e, como já mencionamos, com a força da tradição naquilo que é do normativo/prescritivo, que ainda prepondera no senso comum.

Por isso a importância de informar e formar bem os alunos sobre *o que é língua e como ela funciona* porque, em isso acontecendo, eles podem passar, por seu próprio desempenho comunicativo e sua compreensão de língua, a atuar como agentes no sentido de fazer reduzir o *distanciamento* existente entre o que, em geral, tem-se desenvolvido no ensino de gramática e a língua usada pelos alunos, a língua efetivamente praticada, não só por eles, nas mais variadas situações.

Este, acreditamos, foi o ponto mais relevante de nossa produção: propor uma prática que promova a redução de tal distanciamento, que torne menos abissal a língua própria de falantes de PB frente àquilo que propõem, normalmente, alguns livros didáticos – além de pais, coordenadores/diretores – e alguns compêndios gramaticais, uma vez que a redução de tal abismo pode resultar em alteração na receptividade dos alunos com relação à disciplina de Língua Portuguesa que, como sabemos, tem sido conflituosa, porque para a maioria deles, trata-se de matéria *muito difícil*, dando-lhes a nítida impressão de que aprendem uma segunda língua (L2) ao mesmo tempo em que ouvem, o tantas vezes apregoado – e desarrazoado – aforismo: “o brasileiro não sabe falar português”.

Tomando-se por norte esse entendimento é que poderemos efetivar uma prática que redunde, ao final, mais produtiva e eficiente naquilo que dela se espera num lugar que, chamado escola, é, primordialmente, “espaço social, palco de vivências interativas, de situações de linguagem” porque a linguagem “não é alguma coisa que está ‘fora da escola’, sobre a qual se está apenas falando” (ANTUNES, 2014, p. 50). Para tanto, é imprescindível que (re)pensemos nossa prática docente, o que exige coragem para enfrentarmos e rompermos com certos engessamentos e visões equivocadas sobre a língua(gem).

Daí a importância de programas do tipo do PROFLETRAS que, além de capacitar professores, de dar um *up* em sua formação, anima-os e estimula-os à observação e à pesquisa, com a finalidade não só de tornar apazível os estudos de língua na escola, mas sobretudo de proporcionar condições para que tal estudo faça “sentido”.

De minha parte, aluna do PROFLETRAS, saio desta experiência como quem atravessa um rio – um rio de difícil travessia... –, porém, certa de que algo novo aconteceu e, revigorada e renovada, não sou mais a mesma de quando entrei nele, porque muita coisa mudou e, essa mudança, fez surgir uma professora muito mais motivada a implementar, de modo autônomo e corajoso, propostas que estimulem os alunos a modificarem suas relações com a língua e atendam [as propostas] as reais demandas que têm eles em seus contextos

socioculturais. Afinal, aula de Língua Portuguesa é uma delícia! Eles precisam saber disso.

Por fim, aos professores que se depararem com esta dissertação, nosso desejo de ter podido contribuir, tomara de modo claro, objetivo e prático, para reforçar os apelos de outros tantos que torcem pela efetivação de um novo olhar no tratamento de temas relativos às aulas de Língua Portuguesa, especificamente no tratamento que se tem atribuído ao ensino de gramática.

Como desdobramento deste trabalho, deixamos em aberto a possibilidade de elaboração de outra Oficina (ou outro tipo de atividade) voltada à questão da multifuncionalidade dos itens linguísticos, com foco na categorização. Nesse sentido, seria interessante explorar os diferentes usos de *ái* (cf. 2.2.1.1), por exemplo, observando seu emprego em textos jornalísticos, literários, tirinhas (ver Anexo 7) etc., produzidos em diferentes registros e modalidades. Um confronto desses usos com os registros para esse verbete em dicionários e a classificação apresentada em gramáticas seria uma atividade bastante rica e produtiva.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, S. R. N.; COELHO, I. L. **Concordância de 1ª pessoa do plural na escrita escolar**. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Org.). 2015. p. 79-121.
- AGOSTINHO, S. R. N. **A variação na concordância verbal de primeira pessoa do plural na escrita de alunos do Ensino Fundamental**. Florianópolis, 2013. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola, 2014.
- AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo; Parábola Editorial, 2011.
- _____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007b.
- _____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.
- _____. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. Norma linguística e preconceito social: questões de terminologia. In: **Revista de estudos linguísticos Veredas**. Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 71-83, 2001b.
- _____. **Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia; exclusão social**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001a.

BARBOSA, A. G.. Saberes gramaticais na escola. In.: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F.(Org.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2014. p. 31-54.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BORGES, P. R. S. **A gramaticalização de a gente no português brasileiro**: análise histórico-social-linguística da fala das comunidades gaúchas de Jaguarão e Pelotas. Porto Alegre, 2004. 227 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BORTONI-RICARDO, S. M. A Língua Portuguesa no Brasil: um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro. In: **Nós cheguem na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 31-52.

BORTONI-RICARDO, S. M. et al. **Por que a escola não ensina gramática assim?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília (DF): MEC/SEF, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries). Brasília, 1997.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua *versus* tradição gramatical. Campinas, São Paulo: ALB: Mercado de Letras, 1997.

BRUSTOLIN, A. K. **Itinerário do uso e variação de nós e a gente em textos escritos e orais de alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis**. Florianópolis, 2009. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística (parte II). In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 49-75.

CÂMARA Jr. J. M. **Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.

_____. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987 [1970].

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1964.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. Paris: Mouton, 1978 [1957].

CHRISTIANO, M. E. A., HORA, D.; SILVA, C. R. (Org.). **Funcionalismo e gramaticalização: teoria, análise, ensino**. João Pessoa: Ideia, 2004.

CINTRA, L. F. L. **Sobre formas de tratamento na Língua Portuguesa: ensaios**. Lisboa: Horizonte, 1972.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; NUNES de SOUZA, C. M.; MAY, G. H. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M. A variação no uso dos pronomes *tu* e *você* em Santa Catarina. In: LOPES, C.; REBOLLO, L. (Org.). **Formas de tratamento em Português e Espanhol: variação, mudança e funções conversacionais**. Niterói: Editora da UFF, 2011. p. 263-287.

CUNHA, C.; LINDLEY CINTRA, L. F. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.

DUARTE, M. E. L. **A perda do princípio “Evite o Pronome” no português brasileiro.** Campinas, 1995. Tese (Doutorado em Linguística). UNICAMP.

FARACO, C. A. **Português do Brasil:** a construção da norma culta e as práticas de ensino. In: 1º Seminário Nacional do projeto Olimpíada da Língua Portuguesa. São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CUKfzAeGNrE>>. Acesso em: 7 ago. 2016.

_____. **Considerações sobre a escola e a mídia impressa.** 2010. Disponível em: <<https://itinerante2010.wikispaces.com/file/view/midiaimpressa.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Calidoscópico**, v. 4, n. 1, p. 15-26, jan/abr 2006. Disponível em: <<file:///C:/Users/Mara/Downloads/5983-18413-1-SM.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

_____. **O tratamento você em português:** uma abordagem histórica. In: **Fragmenta**, Curitiba: Ed. da UFPR, n. 13, p. 51-82, 1996.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In POSSENTI, S. (Org.). **Mas o que é mesmo ‘gramática’?** São Paulo: Parábola, 2006. p. 34-101.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. Linguística funcional e ensino de gramática. In: _____. (Org.). **Funcionalismo e ensino de gramática.** Natal/RN: EDUFRRN, 2007. p.13-51.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). **Linguística centrada no uso:** uma homenagem a Mário Martelotta. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013. p.13-39.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas/SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula.** Cascavel, Assoeste, 1984.

GIVÓN, T. **Bio-Linguistics:** The Santa Barbara Lectures. Amsterdam: John Benjamins, 2002.

GONÇALVES, S. C. L.; CARVALHO, C. dos S. **Critérios de gramaticalização.** In: GONÇALVES, S. C. L.; LONGHIN-THOMAZI, S. R.; DIAS, N. B.; RODRIGUES, A. T. C. (Org.), 2007. p. 67-90.

GONÇALVES, S. C. L.; LIMA-HERNANDES, M. C.; CASSEB-GALVÃO, V. C.; CARVALHO, C. dos S. **Tratado geral sobre gramaticalização.** In: GONÇALVES, S. C. L.; LONGHIN-THOMAZI, S. R.; DIAS, N. B.; RODRIGUES, A. T. C. (Org.), 2007. p.15-66.

GONÇALVES, S. C. L.; LONGHIN-THOMAZI, S. R.; DIAS, N. B.; RODRIGUES, A. T. C. (Org.). **Introdução à gramaticalização:** princípios teóricos e aplicação. São Paulo: Parábola, 2007.

GÖRSKI, E. M.; FREITAG, R. M. K. O papel da sociolinguística na formação dos professores de Língua Portuguesa com língua materna. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (Org.). **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de Língua Portuguesa.** Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRN, 2013. p. 11-52.

GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. **Working Papers em Linguística**, v. 10, p. 73-91, 2009.

GÖRSKI, E. M.; FREITAG, R. M. K. Língua materna e ensino: alguns pressupostos para a prática pedagógica. In: SILVA, C. R. da (Org.). **Ensino de português:** demandas teóricas e práticas. João Pessoa: Ideia, 2007, p. 91-125.

GÖRSKI, E. M.; TAVARES, M. A. Conectores sequenciadores em seqüências expositivas/argumentativas na fala e na escrita: subsídios

para o ensino. In: LEFFA, V. J. (compilador). **TELA** (Textos em Linguística Aplicada). [CD-Rom]. Pelotas: Educat, 2003.

HEINE, B.; KUTEVA, T. **The genesis of Grammar**: a reconstruction. New York: Oxford University Press, 2007.

HEINE, B.; CLAUDI, U.; HÜNNEMEYER, F. **Grammaticalization**: a conceptual framework. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

HOPPER, P. Some recent trends in grammaticalization Ann. Revista *Anthropol.* 1996.

HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. C. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

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

_____. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. S. Paulo, Martins Fontes, 1985.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

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

LOBATO, L. M. P. **Sintaxe gerativa do português**: da teoria padrão à teoria da regência e ligação. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

LOPES, C. R. S. Retratos da variação entre *você* e *tu* no português do Brasil: sincronia e diacronia. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Org.). **Português brasileiro II**: contato linguístico, heterogeneidade e história. Niterói: Eduff, 2008. p. 55-71.

LOPES, C. R. S.; DUARTE, M. E. L. De *Vossa Mercê* a *você*: análise da pronominalização de nominais em peças brasileiras e portuguesas setecentistas e oitocentistas. In: BRANDÃO, S. F.; MOTA, M. A.

(Org.). **Análise contrastiva de variedades do português**: primeiros estudos. Rio de Janeiro, 2003, v. I, p. 61-76.

LOREGIAN-PENKAL, L. **(Re)análise da referência de segunda pessoa na fala da Região Sul**. Curitiba, 2004. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Paraná.

LUCCA, N. N. G. **A variação tu/você na fala brasiliense**. Brasília, 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Brasília.

LUFT, C. P. **Dicionário prático de regência nominal**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Dicionário prático de regência verbal**. São Paulo: Ática, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, M. A. (Org.) **Gramática e ensino**. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume I. Natal: EDUFRRN, 2013.

MARTINS, F. S. **Variação na concordância nominal de número na fala dos habitantes do alto Solimões (Amazonas)**. Florianópolis, 2013. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina.

MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (Org.). **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de Língua Portuguesa**. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRRN, 2013. p. 11-52.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R. TAVARES, M. A.; (Org.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: contexto, 2014.

MATTOS E SILVA, R. V. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 1989.

MOLLICA, M. C. de M.; NASCIMENTO, R. A. do. Monitoramento estilístico entre *nós* e *a gente* na escola. In: GORSKI, E. M.; COELHO,

I. L. (Org.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 227-233.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. 4. ed. São Paulo, Contexto, 2015.

_____. **A gramática passada a limpo**: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

NUNES DE SOUZA, C. M. **Poder e solidariedade no teatro florianopolitano dos séculos XIX e XX**: uma análise sociolinguística das formas de tratamento. Florianópolis, 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina.

OMENA, N. P. A referência à primeira pessoa do plural: variação ou mudança? In: PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. L. (Org.). **Mudança linguística em tempo real**. Rio de Janeiro, ContraCapa, 2003. p. 63-80.

OMISTE, A. S.; LÓPEZ, M. Del C.; RAMIREZ, J. Formação de grupos populares: uma proposta educativa. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). **Educar em direitos humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PAIVA, M. da C. de; DUARTE, M. E. L. (Org.). **Mudança linguística em tempo real**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003.

PAGOTTO, E. G. A norma das constituições e a constituição da norma no século XIX. **Revista Letra**. Rio de Janeiro, 2013. Linguagem e Preconceito. Disponível em: <file:///C:/Users/Mara/Downloads/27-130-1-PB.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2016.

PAREDES SILVA, V. L. Variação e funcionalidade no uso de pronomes de 2ª pessoa do singular no português carioca. **Revista de Estudos de Linguagem**, v. 7, n. 2, jul.-dez., p. 121-138. Belo Horizonte, UFMG, 1998.

PELANDRÉ, N. L.; BORTOLOTTI, N.; MONGUILHOTT, I. O. S.; DEBUS, E. S. D. **Metodologia do ensino da Língua Portuguesa e literatura**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: <<http://migre.me/uHLvs>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

PERES, E. P. De “vossa mercê” a “cê”: os processos de uma mudança em curso. **Revista (Con)textos linguísticos**. n.1. Vitória, 2007. p. 155-168.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 3. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

PRESTES, M. L. M. **Para além da literatura, a língua**: José de Alencar e a identidade do Português Brasileiro. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, n. 47, p. 137-152, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://seer3.fapa.com.br/index.php/arquivos/article/viewFile/44/38>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

RAMOS, H.; BAZZONI, C.; CLETO, M. **Por uma vida melhor**. Coleção Viver, Aprender. Ação Educativa – Educação de Jovens e Adultos, 2011.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

RODRIGUES, D.; NUNO, F.; RAGGIOTTI, N. **Dicionário ilustrado da Língua Portuguesa**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.

RONCARATI, C. Prestígio e preconceito linguísticos. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário, n. 36, p. 45-56, 1. 2008.

ROST SNICHELOTTO, C. A. **Olha e vê: caminhos que se entrecruzam**. Florianópolis, 2009. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SCHERRE, M. M. P. A concordância de número no português do Brasil: um caso típico de variação inerente. In: HORA, D. da. (Org.). **Diversidade linguística no Brasil**. João Pessoa: Ideia, 1997. p. 93-114.

_____. Sobre a influência de três variáveis relacionadas na concordância nominal em português/Sobre a influência de variáveis sociais na concordância nominal. In: SILVA, G. M. de O.; SCHERRE, M. M. P. (Org.). **Padrões sociolinguísticos**. Rio de Janeiro: Tempos Linguísticos, 1996. p. 85-117; 239-264.

SILVA, C. R. (Org.). **Ensino de português: demandas teóricas e práticas**. João Pessoa: Ideia, 2007.

SILVA, C. R.; HORA, D. da; CRISTIANO, M. E. (Org.). **Linguística e práticas pedagógicas**. Santa Maria: Pallotti, 2006.

SILVA, M. D. O.; SANTOS, T. A. O. Pronomes pessoais no livro didático. In: FREITAG, R. M. K.; DAMACENO, T. M. S. S. (Org.). **Livro didático – gramática, leitura e ensino de Língua Portuguesa: contribuições para a prática docente**. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2015. p. 33-43.

SILVANO, G. L. P. **A concordância verbal de primeira pessoa do plural em textos escritos por alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis**. Florianópolis, 2016. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina.

SOARES, M. B. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 77-155.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.

TAVARES, M. A. Sociofuncionalismo: um duplo olhar sobre a variação e a mudança linguística. **Interdisciplinar**. Edição Especial ABRALIN/SE, Itabaiana/SE, Ano VIII, v.17, jan./jun. 2013. p. 27-48.

_____. **A gramaticalização de E, AÍ, DAÍ e ENTÃO:** estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista. Florianópolis, 2003. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina.

TAVARES, M. A.; GÖRSKI, E. M. Sociofuncionalismo: da teoria à prática pedagógica. In: SILVA, C. R.; HORA, D. da; CHRISTIANO, M. E. (Org.). **Linguística e práticas pedagógicas**. Santa Maria: Pallotti, 2006. p. 127-148.

_____. Variação e sociofuncionalismo. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (Org.). **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 249-270.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. A gramaticalização de verbos. In: HENRIQUES, C. C. (Org.). **Linguagem, conhecimento e aplicação** – Estudos de língua e linguística. Rio de Janeiro: Editora Europa, 2003. p. 306-321.

TRAVAGLIA, L. C. Competência comunicativa. **Glossário CEALE**. Disponível em:
<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

TUSSI, M. G. **José de Alencar e a defesa da norma linguística brasileira**. 2014. Revista Philologus, Ano 20, n. 60 Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2014 1317. Disponível em:
<http://www.celsul.org.br/evento/anais_celsul_2014/318-b4d98febbcf131bade3ce0e24105a741.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2016.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). **Ensino de gramática:** descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de *a gente*. **Letras de Hoje**. v. 42. n. 2, p. 27-44., Porto Alegre: junho, 2007.

_____. Grammaticalization of *a gente* in Brazilian Portuguese. In: JOHNSON, D. E.; SANCHEZ, T. (Ed.) University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics. v. 8, n.3: p.297-310, 2002.

ANEXO A – CURIOSIDADES

Curiosidades sobre os camaleões

Cláudia Borges



Conhecidos principalmente pela sua capacidade de mudar de cor, os camaleões fazem parte das espécies mais fascinantes entre os répteis. Eles são tipos bem diferentes de lagartos devido aos olhos grandes e caudas enroladas, sendo que são encontrados tanto na selva quanto no deserto.

Esses animais podem habitar a Ásia e partes da Europa e América do Norte, mas é no continente africano, mais precisamente na ilha de Madagascar, onde a maioria das espécies de camaleões é encontrada. São cerca de 80 espécies diferentes desses répteis já catalogadas, porém estima-se que existam mais de 160.

Geralmente, o camaleão pode comer de tudo, pois algumas espécies são conhecidas por terem uma dieta mais carnívora (se alimentando de insetos, vermes, pequenos répteis e caracóis) e outras são vegetarianas. Falando em alimentação, uma de suas marcas registradas é a forma como eles arremessam as suas línguas, de maneira veloz para capturar algum inseto.

Hoje, muitas espécies de camaleão são consideradas ameaçadas de extinção e seu número tem declinado, provavelmente devido a alterações no seu habitat natural, como a poluição e o desmatamento. Quer saber mais um pouco sobre esses répteis? Confira abaixo mais curiosidades sobre eles.

Mudança de cor

Embora não seja unanimidade, a maioria das espécies de camaleão é capaz de mudar a cor da sua pele. Geralmente, eles alteram de marrom para verde, mas alguns podem modificar o seu “look” para muitas outras cores, criando um visual incrível de forma rápida — tanto que uma mudança pode ocorrer em cerca de 20 segundos.

Eles conseguem produzir esse fenômeno porque nascem com células especiais que têm pigmentos. Essas células se encontram em camadas sob a pele externa do camaleão e são chamadas de cromatóforos, que são ativadas por uma mensagem do cérebro.

Uma vez ativados, esses pigmentos se “misturam” como uma pintura. A melanina ajuda os camaleões nesse processo, produzindo o escurecimento

através de fibras que se espalham como teias de aranha pelas camadas de células de pigmento.

E, se você ainda acha que os camaleões mudam de cor para se camuflar, saiba que alguns estudos mostraram que eles mudam de coloração de acordo com a luz, a temperatura ou mesmo o seu humor, podendo também ser uma forma de comunicação com seus semelhantes.

Olhar 360°

Você sabia que os olhos dos camaleões têm um arco de 360 graus de visão e podem enxergar em duas direções ao mesmo tempo? Os olhos podem rodar separadamente e focar para observar dois objetos diferentes simultaneamente, o que permite que os olhos se movam independentemente um do outro, sendo uma excelente vantagem para ficar atento aos predadores. Esse sim pode, literalmente, ficar com um olho no peixe e outro no gato.

Língua rápida no gatilho

Segundo uma pesquisa, a língua do camaleão tem, aproximadamente, 1,5 a 2 vezes o tamanho de seu corpo, sendo capaz de se mover 26 vezes por segundo o comprimento do animal. Com toda essa rapidez, o camaleão consegue alcançar e capturar rapidamente a sua presa. Isso também acontece devido ao formato da língua, que possui um tipo de bulbo muscular na ponta e que age como uma pequena ventosa capaz de sugar, fazendo com que a caça fique mais fácil.

Pouca audição

Apesar da sua visão apuradíssima, os camaleões não são capazes de ouvir muito bem. Assim como as serpentes, esses répteis não têm um ouvido exterior, abertura ou tímpano. No entanto, os camaleões não são totalmente surdos.

Visão ultravioleta

Os camaleões são capazes de enxergar na luz visível e na ultravioleta. Quando expostos à luz ultravioleta, eles mostram um aumento de comportamento social e níveis de atividade, além de ficarem mais suscetíveis a se aquecer, reproduzir e a se alimentar.

Disponível em: <<http://www.megacurioso.com.br/animais/40118-8-curiosidades-sobre-os-camaleoes.htm>>. Acesso em: 24 out. 2016.

ANEXO B – GÊNERO FÁBULA

Características do gênero fábula



Débora Silva

A cigarra e a formiga
Esopo

Fábula (do latim *fabula* = história, jogo, **narrativa**) é um texto narrativo alegórico e curto, escrito em prosa ou verso, no qual as personagens são geralmente animais com características humanas como a fala, os costumes etc., e apresentam um ensinamento, uma lição moral para o homem. Como as fábulas criticavam usos, costumes e até pessoas, os autores usavam os animais como personagens para fugir de alguma possível perseguição.

A origem e a história das fábulas

Gênero narrativo surgido no Oriente, a fábula foi especialmente desenvolvida pelo escravo Esopo, que viveu no século V a.C., na Grécia. Um conjunto de histórias de caráter moral e alegórico, com personagens que eram animais ou mitos, é atribuído a Esopo. Através dos diálogos entre os animais e as situações nas quais se encontravam, o autor buscava transmitir alguma lição moral ao homem.

No primeiro dos três períodos da fábula, o das fábulas orientais, a moralidade era parte fundamental; o segundo período da fábula caracteriza-se pelas inovações do fabulista latino Fedro, que fixou a forma literária do gênero, escrevendo sátiras amargas em versos; por fim, o terceiro período da fábula inclui todos os fabulistas modernos, destacando-se Jean de La Fontaine, poeta e fabulista francês considerado o pai da fábula moderna. Dentre as fábulas escritas e reescritas por ele estão “A Lebre e a Tartaruga”, “O Homem”, “O Menino e a Mula”, “O Leão e o Rato” e “O Carvalho e o Caniço”.

Características gerais das fábulas:

- Narrativa alegórica em prosa ou verso;
- comportamento antropomórfico (de forma semelhante ao homem) dos animais;
- apresentação dos aspectos, virtudes, qualidades e defeitos do caráter do

homem, através do comportamento dos animais;

temática bastante variada como, por exemplo, a vitória da inteligência sobre a força, a derrota dos orgulhosos etc.;

por ser um gênero transmitido oralmente, existem várias versões de uma mesma história;

personagens tipo: As personagens da fábula são denominadas “personagens tipo”, pois representam o comportamento de um conjunto de pessoas e não de forma individualizada. Alguns exemplos são a cigarra (representa os irresponsáveis) e a formiga (representando o grupo dos trabalhadores);

apresentação de uma lição moral no final da história.

Disponível em: <<http://www.estudopratico.com.br/fabula/>>. Acesso em: 24 out. 2016.

ANEXO C – SOMOS TODOS CAMALEÕES

Somos todos camaleões – uma fábula sobre a mutabilidade das ideias

Natália Marques

Era uma vez Sofia, uma menina curiosa com seus sete anos completos. Sofia, talvez por todo o significado que seu nome carregava ou apenas pela curiosidade de sua tenra idade, tinha como seu lugar preferido o jardim da pequena casa que vivia com os pais. Casa essa pequena no tamanho, mas que era um lar repleto de amor e de um conforto simples.

Ali passava os seus dias, ajudava a mãe a plantar flores e revolver os canteiros. Sofia adorava sentir a terra úmida em suas mãos e imaginava o porquê daquela terra ser tão fértil e de todas as sementes vingarem, enquanto no jardim da casa da esquina, habitada por uma senhora bem diferente de sua mãe, as únicas plantas que ousavam viver eram algumas ervas daninhas.

Durante as tardes de primavera, o jardim de Sofia ficava lindo e, sob os olhos da pequena menina, tornava-se esplêndido. Cada detalhe era observado por ela. As cores das flores, que em diferentes nuances formavam degradês naturais tão belos. A luz do sol, que passava pelos pequenos vãos entre as folhas das árvores, e agraciava sua vista com aquela iluminação que somente o Sol era capaz de fazer. Partículas soltas no ar, entre tons vibrantes de dourado, pairavam leves e brilhantes por todo o jardim naquela tarde.

Sofia se mantinha atenta e maravilhada a tudo o que acontecia por ali, quando viu que algo diferente aconteceu...

O tronco de uma das árvores se mexeu.

No fundo, ela sabia que aquilo era impossível, mas sabia também que os seus olhos não estavam enganados.

Imóvel, ficou de olhos abertos e com a atenção dobrada. Uma pequena parte daquela frondosa árvore se mexeu mais uma vez. Intrigada, Sofia se levantou e foi em direção daquele pequeno pedaço de tronco, e, ao se aproximar, ele ficou quieto novamente. Como deveria ser.

Olhando de perto, Sofia reparou em uma pequena saliência no tronco. Tratava-se de um camaleão, um pequeno lagarto que ela nunca tinha visto ou ouvido falar.

– Por que você é da cor da árvore? Assim ninguém poderá te ver!

Sem obter resposta, Sofia decide perguntar à sua mãe o porquê daquele animal não ter cores tão vívidas e não ter sua beleza em evidência como os demais que costumava ver. Estava se virando, quando ouviu:

– Eu não sou da cor da árvore.

Naquele instante, Sofia arregalou os **seus** olhos grandes. **Ela** teve medo. E o camaleão perdeu o **seu**. Vagarosamente, **ele** foi mudando **sua** cor para um tom de verde que a menina nunca tinha visto. O medo deu lugar a **sua** curiosidade, e, mais uma vez, Sofia se encantou com tudo aquilo.

– Como **você** faz isso? – perguntou a menina curiosa.

– Não é nada demais, **você** também consegue. – continuou o camaleão.

– Não dá! Só consigo mudar a cor do cabelo, mas a **minha** mãe diz que sou muito nova para isso.

Rindo, o camaleão explicou:

– Não é disso que estou falando.

– Então o que é? Diga, diga!

– É que em cada pequeno lugar que estou e em cada situação que vivo, **eu** aprendo a ser uma nova cor, uma nova textura... E depois que aprendo, **ela** passa a fazer parte **de mim**. Percebe como sou um conjunto de todas as cores que já vivi?

– Nossa! – disse Sofia espantada.

– É lindo, não? Poder mudar, poder carregar as experiências que vivi.

Medos, receios, coragem, alegrias, os lugares que estive, os outros seres que encontrei... Tudo no **meu** pequeno pensamento de camaleão! Dizem que **vocês** humanos conseguem até mais...

– Como? **Eu** ainda não consigo ter a cor daquela rosa amarela que tanto gosto. – respondeu a menina um tanto frustrada.

– **Você** pode mais!

Sofia continuava sem entender o que aquele animal queria **lhe** dizer. Era impossível tornar-se amarela, ou ainda... laranja. Ou quem sabe mais... vermelha.

– Vou **te** explicar, Sofia. **Eu** apenas sou capaz de mudar de cor, **você** é capaz de mudar inteira. Mudar **seu** pensamento e **suas** atitudes, ou seja, o que **você** é! Pode decidir mudar quando quiser, quantas vezes quiser. E para isso, basta buscar e conhecer o que é novo **para você**. Um novo conhecimento, um novo lugar. Novos seres, novos pontos de vista. Isso é divino, Sofia!

A menina ficou muda. **Seus** olhos se fecharam por alguns instantes, como se estivesse sentindo aquelas palavras e assimilando tudo o que o camaleão acabava de ensinar-**lhe**.

Sofia sabia que aquilo já se tratava do NOVO, e sentia que realmente poderia ser o que quisesse e quando quisesse.

– Quero conhecer mais coisas novas! – disse extasiada com aquilo que seria o maior de **seus** conhecimentos.

– Vá em frente, Sofia. Mantenha sempre os olhos abertos, inclusive aqueles que estão aí dentro de **você**. Sinta, reflita e compreenda tudo o que puder.

Sofia já estava se despedindo quando, mais uma vez, sua curiosidade surgiu. Então perguntou:

– Camaleão, como você sabia que meu nome era Sofia? Eu não te falei.

– Não poderia ser diferente... Você é curiosa demais, menina, curiosa demais.

Disponível em: <<http://ano-zero.com/camaleoes/>>. Acesso em: 25 out. 2016.

ANEXO D – A GÍRIA

A gíria como um fenômeno social, geográfico e histórico*



As gírias são práticas linguísticas; fenômenos sociolinguísticos empregados por jovens e adultos de diferentes classes sociais que

apresentam variações nos mais variados ambientes: sociais, geográficos e históricos. Essas práticas linguísticas não estão fora de nossa língua, pelo contrário, fazem parte de seu processo diacrônico, isto é, das variações da língua que se dão no tempo, na história; também quanto às variações que ocorrem entre uma região e outra no que diz respeito ao modo de falar de seus nativos (um maneirinho em relação a um mineiro); variam também com relação a grupos sociais, por exemplo: fala dos mais jovens em relação aos mais velhos; condição social; profissão etc.; e, por último, variam de acordo com a situação vivida pelos sujeitos. Por exemplo: alteramos o modo de falar de acordo com a situação que experienciamos, assim, a fala em um churrasco de família é diferente da fala na apresentação de um trabalho na escola.

Sabe-se que o componente que mais facilmente retrata a nossa língua é o léxico (palavras dicionarizadas), isso porque tem a função de nomear e designar fatos, objetos, processos, pessoas, entre outros. O léxico reflete numa transformação social, porque está sempre incorporando novas formas, novos itens lexicais, novas formas de expressão. Com isto é justo afirmar que o léxico comporta unidades de todos os registros linguísticos, ou seja, de todos os ambientes, inclusive a gíria.

Segundo o dicionário Houaiss (2004), gíria é uma expressão que significa linguagem informal caracterizada por um vocabulário rico, passageiro e temporário. É um dialeto usado por determinado grupo de pessoas que busca se destacar através de características particulares e marcas linguísticas, funcionando como um mecanismo de integração dos membros do grupo e como exclusão dos que não pertencem a esse grupo.

A partir deste contexto pode-se perceber que as gírias não podem ser consideradas como um tipo de linguagem de malandros, de marginais ou de

uma população mais simples, pelo contrário, tornou-se um recurso disponível para que as pessoas pudessem se comunicar de uma maneira mais direta, mais simples.

Para alguns, a gíria pode ser considerada uma língua de “chefes”, uma vez que os usuários de determinadas gírias caracterizam-se como “donos” de determinado meio social, pelo fato de eles se sentirem íntimos dessas práticas linguísticas. Caso dos grupos de rap, dos surfistas, dos economistas, dos médicos, dos idosos, das crianças e até dos linguistas e gramáticos.

As pessoas, acreditam alguns, ao assimilarem determinadas gírias na adolescência, as utilizarão até a velhice. Será isso mesmo? Será que os jovens continuarão usando as gírias que empregam hoje também em sua velhice? Alguns defendem que esse tipo de linguagem é predominantemente empregado em uma fase específica da vida: a juventude; e, com o passar do tempo, essas formas de linguagem vão ficando de lado.

Um famoso cantor brasileiro chamado Roberto Carlos usou muitas gírias em suas letras e as difundiu por meio delas, influenciando o modo de falar de toda uma geração. Assim, nos idos de 1960, muitos diziam: *calhambeque, carango, garota papo firme, broto legal, uma brasa, mora* (para: ótimo, entendeu?), *tremendão* (o cara!), entre outras. Hoje, temos: *tá ligado, fala sério, tipo assim, da hora, pode crer, mano, mina, filé, véio, brother, balada, rapá, irado, demorô, galera, animal* etc.

Tudo isso demonstra a realidade das gírias na língua em determinado contexto histórico e ajuda a compreender o caráter de substituição de termos entre o passado e o presente, com alguns sendo apenas substituídos por outros, significando a mesma coisa como em: *pão, broto, chuchu* para designar a beleza de um rapaz ou de uma moça que hoje são designados por: *gato, gata, gatinho, gatinha*. Portanto, pode-se dizer que as gírias mudam de tempos em tempos, prova de que a língua muda e está em constante movimento, fazendo surgir bem como “desaparecer” certas expressões, podendo, ainda, gírias do passado assumir novo significado no presente.

As gírias, então, levam os adolescentes a pensarem em uma forma de se tornarem integrantes de grupos formados por jovens na sociedade, num tipo de interação que, além do modo de falar, reflete ainda a maneira de se vestir, as preferências musicais etc. Por exemplo: grupos, de roqueiros; góticos; emos; patricinhas etc.

Um aspecto importante a ser considerado: lembrar que o uso de gírias nem sempre cai bem em determinados ambientes/contextos: falar gíria com amigos é considerado legal, porém em conversa com uma autoridade não é adequado. A língua(gem) precisa se adequar aos contextos e finalidades de uso.

Considerando o caráter diacrônico das variações linguísticas que incluem as mudanças de geração para geração, pode-se fazer uma comparação entre as gírias que predominaram nas épocas passadas e com as gírias que se destacam hoje em dia.

Gíria dos anos 40	Gíria dos anos 50	Gíria dos anos 60
Balangandans = festas Brotinho = menina Chanchada = filme nacional Coqueluche = assunto do momento Fuzarca = confusão	Bafafá = confusão Barbeiro = mau motorista Fuzuê = confusão Paquera = namoro Uva = mulher bonita	Bacana = bonito Cafona = feio Carango = carro Gamar = apaixonar Paca = muito
Gíria dos anos 70	Gíria dos anos 80	Gíria dos anos 90
Bicho = amigo Careta = pessoa conservadora Joia = tudo bem Transar = amar Tutu = dinheiro	Bode = mau humor Brega = feio Deprê = deprimido Fio dental = biquíni Mina = garota	Antenado = atento Azaração = namoro Mala = chato Mauricinho = rapaz bem vestido

A partir desses exemplos, pode-se perceber quanto a língua varia, e as gírias, por fazerem parte desta língua, expressam muito um caráter de transformação e inovação, cabe então compará-las com a moda, pois elas surgem, cumprem o seu papel num contexto social, histórico e geográfico. Por isso, é válido ressaltar que as gírias têm um papel fundamental para a comunicação, principalmente para os jovens, que as usam, na maioria das vezes, como produto de expressão cultural.

*Autores: Ana Lúcia Paiva Ferreira de Mesquita e Heliomar de Oliveira Clarindo. Texto adaptado. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3789857>>. Acesso em: 26 out/2016.

ANEXO E – VELHA INFÂNCIA

Velha Infância (Tribalistas)

1 *Você é assim*
Um sonho pra mim
E quando eu não te vejo
Eu penso em você
Desde o amanhecer
Até quando eu me deito

2 *Eu gosto de você*
E gosto de ficar com você
Meu riso é tão feliz contigo
O meu melhor amigo
É o meu amor

3 *E a gente canta*
E a gente dança
E a gente não se cansa
De ser criança
A gente brinca
Na nossa velha infância

4 *Seus olhos, meu clarão*
Me guiam dentro da escuridão
Seus pés me abrem o caminho
Eu sigo e nunca me sinto só

5 *Você é assim*
Um sonho pra mim
Quero te encher de beijos
Eu penso em você
Desde o amanhecer
Até quando eu me deito

6 *Eu gosto de você*
E gosto de ficar com você
Meu riso é tão feliz contigo
O meu melhor amigo

É o meu amor

7 E a gente canta
A gente dança
A gente não se cansa
De ser criança
A gente brinca
Na nossa velha infância

Seus olhos, meu clarão
Me guiam dentro da escuridão
Seus pés me abrem o caminho
Eu sigo e nunca me sinto só

8 Você é assim
Um sonho pra mim
Você é assim
Você é assim
Um sonho pra mim
Você é assim

9 Você é assim
Um sonho pra mim
E quando eu não te vejo
Penso em você
Desde o amanhecer
Até quando eu me deito
Eu gosto de você

E gosto de ficar com você
Meu riso é tão feliz contigo
O meu melhor amigo
É o meu amor

ANEXO F – TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO

Transcrição do vídeo – Preparo de galeto para a churrasqueira vertical

O galeto é um franguinho pequeno. A gente pega esse franguinho aqui ó, que a gente chama de galeto por ele ser bem pequeno. É esse aqui, bem picutuchinho assim. Ele é conhecido como galeto.

Vou fazer aqui do lado uma pastinha de alho, cebola, cheiro verde, sal e pimenta do reino e limão, tá? A gente vai colocar limãozinho também. Quatro dentes de alho, meia cebola só. Misturo nesse alho ó. Pega um cheirinho verde desse aqui. A gente vai fazer com isso tudo uma pastinha, ó. Deixa eu botar esses frangos de volta aqui dentro que eu vou pegar um pote desse aqui ó, vou colocar isso tudo aqui para dentro e vou colocar um pouco de azeite. Vou pegar aqui ó um limãozinho desse aqui siciliano, corto no meio, coloco a mão embaixo pra segurar as sementes, pra elas não caírem aqui dentro. Mas uma caiu.

Pimentinha do reino, essa aqui ó, faço essa pastinhazinha aqui ó. E essa pastinha a gente vem e vamos esfregar bastante nesse frango ó. Entra por dentro dele aqui ó. Deixa ele bem temperadinho aqui. Como é um galeto, ele não precisa ficar três horas, duas horas curtindo no tempero; bem pouco tempo. Você deixa uns 20 minutinhos aqui, o tempero já vai pegar.

[Nova edição e ele diz:]

Agora, vou fazer o seguinte: lembra que a gente temperou esse franguinho, esse galeto no início do programa de hoje?

Agora a gente vai espetar ele nesses dois espetos aéreos aqui. A primeira coisa a fazer é pegar ele aqui ó, achar um buraco aqui no pescoço dele, assim, aqui passou e aqui também passou. Agora vou dar uma travada nessa parte debaixo aqui com um pedacinho de arame aqui é tipo uma costurinha aqui pra dar uma fechada nesse lugar aqui onde foi aberto pra fazer a limpeza dele.

Uma dobradinha no arame, eu peço esses dois arames aqui no fundo, passo um pra cá, aqui, assim ó, o frango não vai descer, vai ficar sentadinho quer ver ó? Fica sentadinho assim, tá vendo?

Nessa panelinha aqui debaixo eu vou colocar umas cebolas. Vamos lá! Cebola roxa, cebolinha branca. Aí eu venho com essas cebolinhas pequenas aqui que elas são um pouquinho mais adocicadas e joga aqui dentro também ó.

O fogo que a gente preparou lá, agora vai receber dois galetinhos sentados.

Vem comigo!

Um vai ficar aqui e o outro vai ficar aqui. Vou colocar bastante lenha aqui dentro que agora é hora de dar uma melhorada nesse fogo ó.

Pronto. Espetáculo, né?! Ó lá!

Meu amigo, essa churrasqueira vertical com esse espeto aéreo ó: Espetáculo!

Disponível em: <<http://gnt.globo.com/programas/tempero-de-familia/videos/5373690.htm>>. Acesso em: 30 out. 2016. Duração: 3'32".
Exibido em 13/10/2016.

ANEXO G – MULTIFUNCIONALIDADE: *ai*Figura 18 - multifuncionalidade: *ai*Figura 19 – multifuncionalidade: *ai*