

Editor: **Marcos Marcionilo**

Capa e Projeto Gráfico: **Andréia Custódio**

Conselho Editorial: **Ana Stahl Zilles** [Unishinos]

Carlos Alberto Faraco [UFPR]

Egon de Oliveira Rangel [PUCSP]

Gilvan Müller de Oliveira [UFSC, Ipo]]

Henrique Montegudo [Univ. de Santiago de Compostela]

Kanavillil Rajagopalan [Unicamp]

Marcos Bagno [UnB]

Maria Marta Pereira Scherre [UFRJ, UnB]

Rachel Gazolla de Andrade [PUC-SP]

Salma Tannus Muchail [PUC-SP]

Stella Maris Bortoni-Ricardo [UnB]

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE

SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

B1471

Bagno, Marcos

Língua materna: letramento, variação e ensino / Marcos

Bagno, Gilles Gagné, Michael Stubbs. - São Paulo : Parábola

Editorial, 2002.

(Na ponta da língua, v. 03)

ISBN 978-85-88456-42-6

1. Linguística, I. Gagné, Gilles, II. Stubbs, Michael, III. Título

CD0-410

Direitos reservados à

PARÁBOLA EDITORIAL

Rua Clemente Pereira, 327 - Ipiranga

04216-060 São Paulo, SP

Fone: [11] 6914-4932 | Fax: [11] 6215-2636

home page: www.parabolaeditorial.com.br

e-mail: parabola@parabolaeditorial.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da Parábola Editorial Ltda.

ISBN: 978-85-88456-04-4 (antigo: 85-88456-04-4)

4ª edição: setembro de 2007

© desta edição: Parábola Editorial, São Paulo, maio de 2002

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
A INEVITÁVEL TRAVESSIA: da prescrição gramatical à educação linguística [MARCOS BAGNO]	13
Introdução	13
1. A concepção abstrata de língua	19
2. Concepção de língua, concepção de sociedade	27
3. Pluralidade linguística e dinâmica social	31
4. O vigor da concepção tradicional de língua na mídia contemporânea	41
5. Um crime pedagógico	47
6. O que é letramento?	51
6.1. <i>Letramento e gêneros textuais</i>	54
7. Ensino de gramática ou reflexão linguística?	58
8. Os passos da pesquisa linguística	61
9. Variação linguística e ensino de língua: a doutrina do erro	70
10. A formação do professor de língua	78
11. O ensino de língua na escola: raízes, tronco e frutos	80
Referências	82
A LÍNGUA NA EDUCAÇÃO [MICHAEL STUBBS]	85
1. Língua, educação e valores culturais	85
2. Um esquema para a análise linguística e cultural	87
3. Língua e justiça social: dos anos 1960 aos anos 1980	92
4. A questão dos "padrões"	95
5. "Fracasso escolar" é "fracasso linguístico"?	99

6. Elementos para uma teoria educacional da linguagem	101
7. A questão do inglês-padrão	104
8. Transições lar-escola	113
9. Discurso professor-aluno (e pai-filho)	119
10. Leitura, escrita e letramento	128
11. Língua escrita e língua falada	132
12. A língua dos livros didáticos	136
13. O estudo da linguagem na formação do professor	142
14. O estudo da língua como disciplina escolar	147
15. Questões atuais e conclusões	153
Referências	158

A NORMA E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

[GILLES GAGNÉ]

1. Algumas considerações preliminares	163
1.1. A variação linguística	165
1.2. A intercompreensão apesar da variação	166
1.3. As funções comunitárias e individuais da linguagem	175
1.4. A linguagem das crianças	180
1.5. As interações verbais: meio de ensino e de aprendizagem	186
2. A norma e o ensino da língua materna: duas orientações	194
2.1. Pedagogia prescritiva centrada no código	196
2.2. Pedagogia centrada no uso do código	196
3. Propostas de objetivos e de conteúdos linguísticos para o ensino da língua materna	206
3.1. Objetivos gerais do ensino de uma língua materna	211
3.2. Reflexões sobre os conteúdos de ordem linguística	211
Referências	216
OS AUTORES	238
.....	244

APRESENTAÇÃO

Os três ensaios reunidos neste livro empreendem análises bem pormenorizadas das situações linguísticas e educacionais de três países muito diferentes: o Brasil, a Grã-Bretanha e o Quebec (a maior província canadense, de população majoritariamente francófona). Embora cada autor se interesse exclusivamente pelas particularidades de sua língua materna — o português brasileiro (BAGNO), o inglês britânico (STUBBS) e o francês quebequense (GAGNÉ) — e do sistema educacional de seu país, é interessante observar que essas particularidades nacionais não impedem que haja uma série de elementos comuns nas análises e, sobretudo, nas propostas delineadas pelo texto de cada autor. Vejamos, rapidamente, que elementos comuns são estes.

O primeiro deles é o reconhecimento de que a escola não pode mais se furtar — como fez durante muitos séculos — ao tratamento dos fenômenos da variação linguística. Esse reconhecimento é fruto de, pelo menos, dois grandes conjuntos de fatores:

lham ali os dados diretamente úteis ou seguros para o planejamento pedagógico.

Os autores, no entanto, não se limitam à constatação queixosa dessas dificuldades de relacionamento entre a pesquisa acadêmica e o cotidiano escolar. Em vez disso, BAGNO oferece um modelo prático de pesquisa linguística em sala de aula, esmiuçando cada um dos passos do processo, e encerra seu ensaio com uma síntese daquilo que considera ser os reais objetivos do ensino de língua na escola. STUBBS delinea toda uma *teoria educacional da linguagem*, que deverá servir de apoio teórico para a reflexão sobre as relações entre língua e educação e também para a prática pedagógica dentro da sala de aula. E GAGNÉ dedica a parte final de seu ensaio a “propostas de objetivos e de conteúdos linguísticos para o ensino da língua materna”, chegando mesmo a listar o tipo de questões fonéticas, morfológicas e sintáticas que deveria merecer maior atenção por parte dos mestres.

A publicação deste livro representa, de nossa parte, um esforço para renovar as concepções de linguagem e ensino de língua vigentes em nossa sociedade, que ainda se deixa guiar por uma “norma-padrão anacrônica” (BAGNO), por “estereótipos corriqueiros sobre a língua” (STUBBS) e por uma “visão simplista e moralizadora” (GAGNÉ) dos fatos linguísticos.

Os EDITORES

A INEVITÁVEL TRAVESSIA: DA PRESCRIÇÃO GRAMATICAL À EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA

Marcos Bagno

“A DOUTRINA NASCE PARA FICAR, A TEORIA NASCE PARA MORRER. O AUTOR DE UMA TEORIA SABE QUE O QUE ESTÁ PRODUZINDO TEM DATA, TEM UM PRAZO PARA VIVER E MORRER, OU, DO CONTRÁRIO, PRETENDE TORNAR-SE DOUTRINÁRIO. [...] A DOUTRINA É IMPOSTA, POR ISSO PERMANECE. AS TEORIAS MORREM, PORQUE SÃO INFORMADAS PELO MOVIMENTO HISTÓRICO, MAS ENQUANTO VIVEM SÃO VÁLIDAS, EFICAZES, PORQUE VERDADEIRAS.”

MILTON SANTOS (2000: 48-49).

Introdução

A implantação maciça das teorias lingüísticas nas instituições de ensino superior no Brasil vem provocando, no último meio século, profundas transformações nos modos de encarar o ensino de língua nas escolas fundamental e média. As milenares noções e prescrições da doutrina gramatical tradicional, materializadas arquetipicamente nas páginas dos compêndios normativos, foram submetidas a um amplo processo de crítica, revi-

são e reformulação. As contribuições das novas disciplinas surgidas dentro do campo maior da lingüística — sociolingüística, psicolingüística, lingüística do texto, pragmática lingüística, lingüística conversacional, análise do discurso etc. — ampliam enormemente o objeto mesmo dos estudos da lingüagem: o tradicional exame da "língua em si" (que se detinha exclusivamente na gramática da frase, considerada apenas em suas dimensões fonético-fonológicas, morfossintáticas e lexicais) deixou de ser o foco exclusivo das investigações científicas da lingüagem, que têm se lançado cada vez mais na busca da compreensão dos fenômenos da interação social por meio da lingüagem, da relação entre língua e sociedade, da aquisição da língua pela criança, dos processos envolvidos no ensino formal da língua, do controle social exercido pelas ideologias veiculadas no discurso etc.

No entanto, quando se sai da esfera acadêmico-científica e se entra na sala de aula da grande maioria das escolas brasileiras, o que ainda se encontra é uma prática pedagógica de ensino de língua que revela pouca ou nenhuma influência de todas essas novas perspectivas de abordagem do fenômeno da lingüagem — apesar de estarem presentes, já faz algum tempo, até mesmo em diretrizes oficiais de educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998)¹.

¹ Embora contenham propostas louváveis de reformulação das práticas tradicionais de ensino de língua, os Parâmetros Cur-

Os professores em atividade hoje e que se formaram há mais de vinte anos "aprenderam, na universidade, a considerar a língua como um fenômeno homogêneo, iniciando-se numa gramática formal (sobretudo estrutural), e tomando a sentença como seu território máximo de atuação" (Castilho, 1998: 12). Diante das novas propostas de investigação-teorização lançadas pelas diferentes correntes da lingüística contemporânea (e pelas instâncias oficiais de ensino), a reação de muitos desses profissionais é, no melhor dos casos, de espanto e perplexidade e, no pior, de rejeição total.

Por sua vez, os professores que se formam atualmente e que, em seus cursos universitários, entram em contato com as novas propostas científicas, ainda não conseguem consubstanciá-las em

riculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa estão redigidos de tal modo que sua leitura se revela, com muita frequência, extremamente difícil para a grande maioria dos professores brasileiros, sobretudo os que atuam nas escolas públicas, que não foram preparados, em seus cursos de formação, para ler esse gênero de texto escrito, que pressupõe conhecimento prévio de teorias lingüísticas específicas, veiculadas numa terminologia que não é tão transparente para o professor-leitor quanto parece ser para os autores do documento. Além disso, embora os PCN ofereçam orientações que evidenciam uma guinada rumo a uma prática de ensino mais sintetizada com as conquistas da lingüística contemporânea, "tudo dependerá, no entanto, de como serão tais orientações tratadas pelos usuários em suas salas de aula; seria nefasto se as indicações ali feitas fossem tomadas como normas ou pílulas de uso e efeito indiscutíveis. Pior ainda, se com isso se pretendessem identificar conteúdos unificados para todo o território nacional, ignorando a heterogeneidade lingüística e a variação social" (Marcuschi, 2000).

instrumental pedagógico efetivo para sua prática de sala de aula. Além disso, embora muitos terminem seu curso universitário dispostos a renovar o ensino de língua, o embate com as estruturas de um sistema educacional obsoleto, pouco flexível e tremendamente burocratizado acaba frustrando muitos desses novos professores. A isso se agrega a expectativa vigente na sociedade em geral, sobretudo do entre os pais dos alunos, de que a escola ensine “português” (entenda-se: gramática normativa) exatamente do mesmo modo como eles, pais, aprenderam em sua época de escola. A transformação da doutrina gramatical tradicional num instrumento ideológico de controle, repressão e exclusão social é que pode explicar essa injusta e injustificada expectativa (cf. Bagno, 2000). Ninguém espera que os professores das outras disciplinas na escola (história, geografia, física, química, biologia etc.) continuem transmitindo noções, conceitos, dados e informações que o progresso científico tornou ultrapassados e inoperantes. No entanto, há uma certa cobrança sobre o ensino de língua (cobrança às vezes mais explícita, às vezes mais dissimulada) para que continue perpetuando uma prática de ensino prescritivo-normativo cujas linhas mestras foram fixadas há mais de dois mil anos, mas são até hoje consideradas dignas de reverência quase religiosa.

Considero, pessoalmente, que o ensino de língua no Brasil, neste início de século XXI, se encontra numa nítida fase de transição. A maioria

dos professores que estão se formando agora já têm consciência de que não é mais possível simplesmente dar as costas a todas as contribuições da ciência lingüística moderna e continuar a ensinar de acordo com os preceitos e preconceitos da Gramática Tradicional. Por outro lado, como já mencionei, ainda não sabem de que modo concretizar essa consciência em prática de sala de aula.

O presente ensaio tem a pretensão de oferecer às pessoas interessadas no assunto algumas modestas sugestões para que essa transição se faça de um modo mais seguro e menos traumático. Ele faz parte de um projeto pessoal de lançar pontes entre o saber acadêmico-científico, concentrado nos grandes centros de pesquisa lingüística do país, e a prática diária de ensino de língua nas escolas fundamental e média (outras etapas deste projeto já foram publicadas em forma de livros: Bagno 1997, 1998, 1999, 2000 e 2001a). Sendo apenas *sugestões*, elas estão, evidentemente, abertas a todo tipo de crítica e de propostas de reformulação, todas muito bem-vindas.

A pergunta que moveu essas análises e propostas foi: *quais os verdadeiros objetivos do ensino de língua na escola?* Pretendo demonstrar que o ensino de língua na escola deveria propiciar condições para o desenvolvimento pleno de uma *educação lingüística* — conceito que difere em muito da prática tradicional de inculcação de uma suposta “norma culta” e de uma metalinguagem tradicional de análise da gramática.

Evidentemente, é possível dizer que a educação lingüística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida, quando, em suas interações com a família, adquire sua língua materna. Neste processo, que prossegue ao longo de toda a infância e mesmo além, a pessoa vai aprendendo as normas de comportamento lingüístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que ela vai ser chamada a se inserir.

Não é dessa educação lingüística precípua, primordial e mais ampla que trataremos aqui, mas de um conceito mais restrito de educação lingüística: uma educação lingüística escolar, sistemática, fundamentada em práticas pedagógicas bem descritas, apoiada em instrumentais metodológicos e arcabouços teóricos bem definidos.

Esta educação lingüística tem como principais elementos constitutivos:

- (i) o desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar;
- (ii) o conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor;
- (iii) a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação.

Para responder, então, à pergunta feita mais acima com a resposta também já antecipada, proponho algumas grandes linhas de trabalho:

- (a) análise da concepção tradicional de língua que ainda vigora na sociedade brasileira e da relação dessa concepção com o tipo de sociedade em que ela surge; demonstração da necessidade de substituí-la por uma concepção mais condizente com a dinâmica social contemporânea e com os progressos científicos (tópicos 1, 2, 3 e 4 abaixo);
- (b) crítica do ensino da gramática normativa na escola em contraposição às noções de letramento e de reflexão lingüística (5, 6 e 7);
- (c) detalhamento de um modelo de aplicação da pesquisa lingüística que pode ser realizada em sala de aula como ferramenta pedagógica para substituição do ensino acrítico da nomenclatura gramatical tradicional e dos exercícios mecânicos de aplicação dela (8);
- (d) discussão da problemática da variação lingüística em seu vínculo com o ensino de língua; reavaliação da noção tradicional de erro, deslocando-a do âmbito estritamente lingüístico para o âmbito sociológico (9);
- (e) discussão da formação dos professores de língua na universidade (10).

O ensaio se encerra (11) com uma figura que sintetiza os objetivos gerais do ensino de língua na escola, objetivos deduzidos das reflexões teóricas e das propostas práticas lançadas ao longo do texto.

1. A concepção abstrata de língua

Uma já feita literatura crítica vem demonstrando que o ensino de língua na escola brasileira

tem visado, tradicionalmente, “reformatar” ou “consertar” a língua do aluno, considerado, logo de saída, como um “deficiente lingüístico”, a quem a escola deve “dar” algo que ele “não tem”, isto é, uma “língua” digna desse nome (cf. Soares, 1986: 18-30). Evidentemente, não se trata propriamente de uma “língua”, mas de uma idealização nebulosa de correção lingüística, à qual se dá geralmente o nome de “norma culta”². Essa “norma culta” acaba sendo identificada, no senso comum e na prática pedagógica tradicional, com a própria noção de “língua portuguesa” ou de “português”, numa equivocada sinonímia de graves consequências para o indivíduo e para a sociedade: o uso que não está consagrado nessa “norma culta” (o uso que não está abonado nas gramáticas normativas e nos dicionários) simplesmente “não existe” ou “não é português”. Esse modo de conceber os fatos de linguagem condensa ao submundo do não-ser todas as manifestações lingüísticas não-

² Sobre os problemas terminológicos referentes ao uso da expressão “norma culta”, junto com uma proposta para substituição dessa terminologia nas pesquisas e teorias lingüísticas, ver minha Introdução ao livro *Norma lingüística* (Bagno, 2001b). Proponho ali que se abandone a expressão “norma culta” (sujeita a ambigüidades de definição) em prol de *norma-padrão* (ideal de língua “certa”, supostamente descrito-prescrito pela tradição literária) e de *variedades cultas* (usos lingüísticos efetivos, empiricamente verificáveis na atividade verbal dos falantes cultos, isto é, residentes em zona urbana e com grau de escolarização superior completa).

normatizadas, rotuladas automaticamente de “erro” — e, junto com as formas lingüísticas estigmatizadas, condena-se ao silêncio e à quase-inexistência as pessoas que se servem delas.

Essa pedagogia tradicional opera com a antiga noção filosófica da *tábua rasa*, como se o primeiro dia da criança na escola fosse também seu primeiro dia de contato com sua língua materna — despreza-se quase totalmente o conhecimento da língua que a criança já traz de sua atividade lingüística no seio da família e do grupo social em seus primeiros anos de vida, desconsidera-se seu uso intuitivo, eficaz e criativo dos recursos da língua. Hoje se sabe que a criança em idade escolar detém um conhecimento impressionante do funcionamento de sua língua materna, conhecimento que se fosse formalizado num livro, por exemplo, certamente encheria milhares de páginas impressas! Como bem analisa Gagné (neste livro):

[...] a escola habitualmente considera que a língua falada não somente pela criança, mas também pela sociedade circundante que lhe serviu de modelo lingüístico natural, é inaceitável e deveria ser rejeitada. Ela empreende então um esforço de desenraizamento que só pode ter êxito (imperfeito, aliás) junto a uma minoria de crianças. Tal tentativa corre o risco de conduzir ou à alienação social do indivíduo, ou a uma rejeição maior ou menor e mais ou menos explícita da escola por parte das crianças e particularmente dos adolescentes.

De onde vem essa atitude de fazer tábua rasa do conhecimento lingüístico prévio do aluno? Vem

de uma concepção de língua muito antiga, que remonta à época do surgimento mesmo da disciplina gramatical, no século III a.C., no mundo helenístico. Esta concepção tradicional de língua vem sendo criticada pelas correntes da lingüística contemporânea, mas ainda vigora na mentalidade das pessoas em geral, de muitos professores e até mesmo de intelectuais esclarecidos vinculados a outras áreas de conhecimento: não é raro que sociólogos, antropólogos, filósofos, psicólogos, pedagogos, escritores, jornalistas etc., mesmo os que assumem posturas políticas e científicas progressistas e combativas, quando vão se expressar a respeito da língua, acabem repetindo acriticamente velhos chavões e preconceitos que a ciência da linguagem há muito provou serem insustentáveis (cf. Faraco, 2001: 41-43).

Que concepção tradicional é essa?
Antes de tudo, é uma concepção que trabalha

com abstrações. É muito comum falarmos sobre "a língua", como se ela fosse um sujeito animado, uma entidade viva: "a língua é difícil", "a língua oferece a possibilidade de...", "podemos classificar esta língua como...", "é preciso defender a língua", "a língua nasce, vive e morre" e assim por diante. Assim, essa "língua" é pensada como se não estivesse neste mundo, como se fosse um objeto mítico a ser buscado sem jamais poder ser alcançado (semelhante à *visão beatífica* da teologia católica, em que o objetivo da vida religiosa é chegar a ver

Deus, sabendo desde logo, contudo, que Deus é essencialmente invisível aos olhos humanos e incompreensível à nossa mente). "A língua" é tratada como se existisse numa outra dimensão, supranatural, à maneira das Formas da filosofia platônica, que só podem ser captadas pelo intelecto e não pelos sentidos. Como declara o biólogo e divulgador científico americano Stephen Jay Gould (2001: 65), ao comentar esse tipo de atitude no modo de encarar os objetos que tentamos analisar,

[...] ainda carregamos o peso de um legado que vem dos tempos de Platão, uma tendência a abstrair um ideal isolado ou média como a 'essência' de um sistema e dar pouco valor ou ignorar a variação entre os indivíduos que constituem o todo da população.

Ora, "a língua" como uma "essência" não existe: o que existe são seres humanos que falam línguas, "os indivíduos que constituem o todo da população". A língua não é uma abstração: muito pelo contrário, ela é tão concreta quanto os mesmos seres humanos de carne e osso que se servem dela e dos quais ela é parte integrante. Se tivermos isso sempre em mente, poderemos deslocar nossas reflexões de um plano abstrato — "a língua" — para um plano concreto — os falantes da língua.

Isso significa o quê, na prática? Significa olhar para a língua dentro da realidade histórica, cultural, social em que ela se encontra, isto é, em que se encontram os seres humanos que a falam e escrivem. Significa considerar a língua como uma

atividade social, como um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes toda vez que se põem a interagir verbalmente, seja por meio da fala, seja por meio da escrita. Por estar sujeita às circunstâncias do momento, às instabilidades psicológicas, às flutuações do sentido, a língua em grande medida é opaca, não é transparente. Isso faz da prática da interpretação uma atividade fundamental da vida humana, da interação social.

A mudança de foco — do abstrato para o concreto — é que permite a formulação de uma concepção de língua tal como se encontra em Marcusschi (2000) e com a qual me solidarizo plenamente:

- a) A língua apresenta uma organização interna sistêmica que pode ser estudada cientificamente, mas ela não se reduz a um conjunto de regras de boa formação que podem ser determinadas de uma vez por todas como se fosse possível fazer cálculos de previsão infalível. As línguas naturais são dificilmente formalizáveis.
- b) A língua tem aspectos estáveis e instáveis, ou seja, ela é um sistema variável, indeterminado e não fixo. Portanto, a língua apresenta sistematicidade e variação a um só tempo.
- c) A língua se determina por valores imanentes e transcendentais de modo que não pode ser estudada de forma autônoma, mas deve-se recorrer ao entorno e à situação nos mais variados contextos de uso. A língua é, pois, situada.
- d) A língua constrói-se com símbolos convencionais, parcialmente motivados, não aleatórios mas arbi-

trários. A língua não é um fenômeno natural nem pode ser reduzida à realidade neurofisiológica.

- e) A língua não pode ser tida como um simples instrumento de representação do mundo como se dele fosse um espelho, pois ela é constitutiva da realidade. É muito mais um guia do que um espelho da realidade.
- f) A língua é uma atividade de natureza sócio-cognitiva, histórica e situacionalmente desenvolvida para promover a interação humana.
- g) A língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para uso em situações concretas.
- h) A língua não é transparente, mas opaca, o que permite a variabilidade de interpretação nos textos e faz da compreensão um fenômeno especial na relação entre os seres humanos.
- i) Linguagem, cultura, sociedade e experiência interagem de maneira intensa e variada não se podendo postular uma visão universal para as línguas particulares.

Em contraposição a essa concepção dinâmica de língua, a pedagogia tradicional, operando com uma abstração-redução — a “norma culta” —, tenta nos apresentar essa norma (em sinonímia com “a língua”) como se fosse um corpo estável, homogêneo, um produto acabado, pronto para consumo, uma caixa de ferramentas já testadas e aprovadas, que devem ser usadas para se obter determinado resultado e devolvidas para a caixa no mesmo estado em que as encontramos. E nisso reside uma

das mais notáveis contradições da concepção tradicional de "norma culta": querer empregar essa norma (que não passa de uma abstração, impossível de ser consistentemente *descrita*) como se fosse um conjunto de regras de aplicação *prática, concreta*. Ora, hoje já sabemos que a língua (entendida como uma *atividade social*) não é apenas uma ferramenta que devemos usar para obter resultados: ela é a ferramenta e ao mesmo tempo o resultado, ela é o processo e o produto. E não é uma ferramenta pronta: é uma ferramenta que nós criamos exatamente enquanto vamos usando ela. A língua é uso e também resultado do uso.

Essa concepção tradicional, como veremos mais adiante, opera com uma sucessão de reduções: primeiro, reduz "língua" a "norma (cult)"; em seguida, reduz esta "norma culta" a "gramática" — mais precisamente, a uma gramática da frase isolada, que despreza o texto em sua totalidade, as articulações-relações de cada frase com as demais, e o contexto extralingüístico em que o texto (falado ou escrito) ocorre —, gramática entendida como uma série de regras de funcionamento mecânico que devem ser seguidas à risca para dar um resultado perfeito e admissível. Essa concepção abstrata e reducionista de *língua > norma > gramática* é tão antiga que já se tornou parte integrante das crenças e superstições que circulam na sociedade. É essa cadeia sinonímica equivocada que permite a muita gente acreditar que o manual de gramática e o dicionário contêm as

únicas possibilidades de uso da língua, como se fosse possível encerrar em livro toda a complexidade que governa as relações dos seres humanos entre si e consigo mesmos por meio da linguagem.

Por causa dessa concepção de *língua (> norma > gramática)* como uma abstração, arrancada de sua realidade social, histórica e cultural, é que existe uma distância muito grande entre as regras gramaticais descritas e prescritas pela norma-padrão (NP) tradicional, ideal de língua (supostamente) codificado nas gramáticas normativas, e o *uso real* dos recursos lingüísticos, empiricamente verificável, por exemplo, nas múltiplas variedades do português do Brasil. A NP atualmente em vigor no imaginário brasileiro reflete exatamente aquelas concepções de língua e linguagem ultrapassadas há muito tempo.

2. Concepção de língua, concepção de sociedade

Essas concepções se baseiam, por sua vez, em visões de mundo pré-científicas e em estruturas sociais organizadas em sistemas aristocráticos, como era o caso da sociedade grega na Antiguidade clássica, quando nasceu a Gramática Tradicional, e também da sociedade renascentista, onde uma pequena elite intelectual, inspirada na Antiguidade clássica, empreendeu os primeiros esforços de normatização das línguas nacionais europeias (Bagno, 2001: 15-23).

Sabemos que, na sociedade greco-romana antiga, para receber o título de *cidadão*, para poder exercer o poder político de voto e de governo, a pessoa tinha de preencher alguns requisitos. Primeiro: ser do sexo masculino. Cidadão, assim, na Grécia e na Roma antigas, era um título reservado exclusivamente aos homens. Segundo: tinha de ser livre. Numa sociedade baseada no uso da mão-de-obra escrava, não era sequer possível imaginar um escravo com direito a cidadania. Esses dois critérios básicos já eliminavam mais da metade da população, uma vez que todas as mulheres e todos os escravos estavam excluídos da participação nas decisões sobre o destino do Estado. Ora, assim como a famosa democracia grega era democracia somente para uns poucos, também o que se chamava então de "a língua" era a língua usada por alguns desses poucos, por uma parcela dessa já minoritária aristocracia política e econômica, esse grupo seleto de homens livres que comandavam a vida de todos os demais seres humanos.

No período de produção das gramáticas normativas das línguas nacionais europeias, o Renascimento, a situação era a mesma. A sociedade era dominada, no seu topo, por uma pequena elite formada de homens (do sexo masculino), livres (porque ainda existia o trabalho escravo), brancos e cristãos (os judeus, muçulmanos, ateus etc., não só eram impedidos de ocupar postos de comando, como também eram perseguidos, tortu-

rados e mortos). Por isso, foi a linguagem usada por eles, por essa aristocracia, que se tornou o padrão, a norma, o molde ideal ao qual todos os demais usos da língua tinham de se ajustar. É por isso que o gramático e historiador português João de Barros escreveu, no século XVI, que o modelo de língua a ser seguido deveria ser a língua dos "barões doutos", isto é, dos homens da nobreza. Também o francês Vaugelas, no século XVII, dizia que a língua-padrão tinha que se basear no uso da "parte mais sadia da Corte". E até hoje, na Inglaterra, a língua que deve servir de modelo se chama "Queen's English", o "inglês da Rainha". E ao findar o século XX, o gramático e filólogo brasileiro Evanildo Bechara dizia que devemos levar o aluno a "falar melhor com os melhores" (1999a: 70). Mas quem é que escolhe esses "melhores" que vão servir de modelo? E se é possível falar em "melhores" é por que certamente, nessa visão, existem aqueles que falam "pior" e, por conseguinte, são os "piores"...

Todos esses exemplos ilustram um fenômeno histórico-social bastante conhecido: o esforço dos detentores do poder de mostrar que tudo o que surge no seu meio social é intrinsecamente bom e válido e, por conseguinte, deve ser adotado como modelo ideal por todos os demais membros da sociedade — "graças à impostura ideológica, o fato da minoria acaba sendo representativo da totalidade, graças exatamente à força do imaginário" (Santos, 2001: 122). Como escreveu Haugen (*in* Bagno,

2001b: 102), "a língua das classes altas é automaticamente estabelecida como a forma correta de expressão. Elas não só podem dizer *'l'État, c'est moi'*, mas também que *'le langage, c'est le mien'*".

É muito interessante notar, então, que o longo e árduo processo de democratização das relações sociais que vem se produzindo desde o Renascimento até hoje não atingiu a concepção de língua que ainda vigora na mentalidade da grande maioria das pessoas. A Gramática Tradicional atravessou, quase sem um arranhão, a grande revolução de mentalidades que foi a Reforma protestante, o terremoto representado pelo nascimento da ciência moderna, as transformações político-econômicas e sociais provocadas pela queda do feudalismo e pela ascensão da burguesia ao poder, sem falar de todas as demais revoluções de idéias e ideologias que aconteceram ao longo dos últimos duzentos anos. A Gramática Tradicional é um construto intelectual que até hoje preserva uma ideologia feudal, aristocrática, anticientífica, autoritária, dogmática e inquisitorial.

A norma-padrão (NP) clássica do português, inspirada nos postulados da Gramática Tradicional, ainda hoje define como seu objeto único de estudo e prescrição a língua *escrita*, mais precisamente a língua empregada, com finalidades estéticas, por um conjunto restrito de ficcionistas e poetas. No caso do português do Brasil, o apego à tradição dificulta o conhecimento da língua tal

como efetivamente empregada hoje pelos falantes nativos, uma vez que a NP descreve e prescreve usos muito mais próximos da *realidade lingüística falada e escrita antigamente em Portugal, por determinadas camadas sociais*.

É inegável, portanto, a necessidade de uma *revisão crítica* da NP, para que ela, na condição de referência para determinados usos da língua (mais monitorados e formais), se aproxime mais da *realidade lingüística culta falada e escrita hoje no Brasil*.

3. Pluralidade lingüística e dinâmica social

Não será o caso, porém, de simplesmente substituir uma NP, anacrônica e destoante da realidade presente da língua viva, por uma outra, mais atualizada. Isso implicaria simplesmente numa troca de referencial, na instituição de um novo modelo, que fatalmente se tornaria ele também obsoleto, uma vez que os processos de mudança e variação das línguas vivas são incessantes e ininterruptos. Além disso, escolhendo apenas os usos lingüísticos das camadas privilegiadas da sociedade (os chamados falantes cultos), essa norma nova perpetuaria a exclusão social dos milhões de brasileiros que não pertencem a essas camadas.

Também não é tarefa dos cientistas da linguagem elaborar, como sugerem algumas pessoas, outra gramática normativa em que se consubstancie

essa nova NP. Uma concepção de língua como a que propomos — a língua como uma atividade social, cujas normas evoluem segundo os mecanismos de auto-regulação dos indivíduos e dos grupos em sua dinâmica histórica de interação entre si e com a realidade — estaria em franca contradição com um trabalho normativo-prescritivo, com uma regulação imposta de cima para baixo, por mais bem-intencionada que fosse, por mais que se apoiasse em teorias científicas consistentes. Afinal, “o que vem de cima está sempre morrendo e pode, por antecipação, já ser visto como cadáver desde o seu nascimento” (Santos, 2001: 145). O papel do lingüista é descrever a língua em suas múltiplas manifestações e oferecer hipóteses e teorias consistentes para explicar os fenômenos lingüísticos, de modo que os educadores possam se servir dessas descrições e explicações para empreender uma prática pedagógica que leve em conta a pluralidade de realizações empíricas da língua.

Me parece muito mais interessante (por ser mais democrático) estimular, nas aulas de língua, um conhecimento cada vez maior e melhor de *todas as variedades sociolingüísticas*, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos.

Isso se justificaria com base num rápido exame da organização social do Brasil contemporâneo. No

que diz respeito à língua, verifica-se no Brasil de hoje uma interpenetração cada vez maior entre as diferentes variedades regionais, estilísticas, sociais etc. O trânsito intenso dos brasileiros dentro do país dificulta cada vez mais a identificação de “dialetos regionais”: as migrações populacionais entre as diversas regiões têm levado à difusão e interpenetração dos falares identificados geograficamente pela dialetologia brasileira clássica (por exemplo, a migração de nordestinos para São Paulo e outras áreas do Sudeste; a de contingentes populacionais de todas as regiões para o Distrito Federal depois da inauguração de Brasília; a de gaúchos para o Centro-Oeste, chegando até o Acre etc.). De igual modo, traços que antigamente caracterizavam os falares rurais são encontrados hoje em dia com grande frequência também na fala urbana, devido ao processo ininterrupto e maciço de urbanização da nossa população. Um exemplo disso é a pronúncia do R retroflexo, o chamado “R caipira”, que até pouco tempo caracterizava as variedades do interior de São Paulo e de outros estados, e que hoje podemos encontrar cada vez mais freqüentemente em amplas áreas da região metropolitana da capital de São Paulo. Assim, o que antes era um traço característico da zona rural hoje já está presente na linguagem de moradores da zona urbana, muitos deles nascidos e criados longe do meio rural.

A comunicação eletrônica via Internet vem tornando cada vez mais difícil a delimitação entre

O que, tradicionalmente, só era admitido na língua falada e o que era cobrado na língua escrita: existe uma mescla cada vez maior entre os gêneros textuais, além da proliferação de novos gêneros texto eletrônico, fórum de discussão eletrônica, bate-papo virtual etc.).

No que diz respeito à literatura, sabe-se que os escritores modernos e contemporâneos cada vez menos servirão de modelos e exemplos do uso "correto" das regras da NP tradicional: as obras literárias da atualidade se caracterizam pelo esforço de incorporação (e de eventual estilização) das regras lingüísticas "populares" e/ou por um emprego bem particular dos recursos da língua e de suas muitas variedades. Todos os grandes escritores desde então se caracterizam mais propriamente por um certo "hibridismo" do que pela "pureza" gramaticista. E mesmo um escritor de um período anterior ao Modernismo como Machado de Assis — considerado em geral o arquétipo de usuário da NP clássica — serve-se em sua obra (como veremos mais adiante) de regras sintáticas que até hoje são consideradas "erros" pelos puristas mais extremados.

A televisão também já se tornou um mostruário da pluralidade lingüística, e os programas se distribuem ao longo de um *continuum* de gêneros (telejornais, humorísticos, telenovelas, documentários, educativos etc.) que, de acordo com o público-alvo, se servem de variedades estilísticas e de socioletos determinados.

E mesmo a imprensa mais conceituada, que tenta ocupar o lugar deixado vago pela literatura como depositária da NP tradicional, só consegue fazer isso como discurso, pois na prática a imprensa escrita se revela também muito permeável a todas as formas lingüísticas, que caracterizam o português brasileiro culto contemporâneo. Vamos ver alguns exemplos disso:

- (1) Até agora, o templo cristão mais antigo que se tinha notícia ficava também na Jordânia, perto do Golfo de Aqaba, e datava do ano 300 d. C. (*Galileu*, março de 2001, p. 14).
- (2) Gislene Soares é comerciante em São Paulo (tem uma loja de peças, acessórios e motos). Como outros negociantes, convive com mendigos, bêbados e moradores de rua (gente que a vida levou tudo, o equívoco psíquico também) (*IstoÉ*, 6/10/1999, p. 21).
- (3) Num debate entre gente mais culta que eu, reclamei do primarismo com que se rotula os outros (*Folha de S. Paulo*, 18/9/1999, p. 1-2).
- (4) Inaugurar linguagens, dar concretude de imagem (de coisa) ao incorpóreo, preencher com isso as faltas todas que se sente neste mundo — porque "tem mais presença em mim o que me falta" —, reside nisso o gênio da poesia de Manoel de Barros [...] (*Folha de S. Paulo*, 29/4/2000, p. 5-12).
- (5) Não fosse o refém uma pessoa com o destaque de Silvio Santos, teriam tantas autoridades se posto à volta da vítima e o próprio governador se abalado porque assim queria o criminoso? (*Folha de S. Paulo*, 31/08/2001).

- (6) O vínculo social entre os torcedores teria perdido seus fundamentos trabalhistas e se tornou ideológico (*Folha de S. Paulo*, 30/6/1998, p. 4-8).
- (7) O caso não mereceu um milésimo da indignação causada pela surra hondurenha, sinal assustador de que *preferimos* compactuar com fraudes do que perder dentro das regras do jogo (*Superinteressante*, setembro de 2001).
- (8) Surdez central. É mais comum na velhice (*onde é considerada natural*) ou após traumas acústicos (*Folha de S. Paulo*, p. 4-9, 28/12/1998).
- (9) Uma das surpresas foi descobrir essa busca da variação até entre animais *onde* o sexo é monopolizado por uma minoria, como entre os insetos sociais (formigas e abelhas), entre os quais o sexo fica basicamente por conta da rainha e de alguns machos especializados (*Folha de S. Paulo*, p. 5-6, 13/12/1998).
- (10) O livro narra os conflitos de uma mãe superprotetora que encontrou drogas e cartas de amor homossexual no quarto do filho e que, mais tarde, viu *ele sendo* tratado como um gênio precoce [...] (*Folha de S. Paulo*, 20/8/97, p. 4-7).

Conforme já mostrou fartamente um grande volume de pesquisa sociolinguística, os supostos “erros” contidos nos exemplos acima há muito já se transformaram, de fato, em *regras da gramática do português brasileiro urbano culto*, razão pela qual os autores desses textos, que têm eficiente domínio da língua escrita mais monitorada, não se incomodaram em empregá-las em sua produção textual.

Nos exemplos (1) e (2) temos o uso das chamadas *orações relativas cortadoras*, em que a posição rígida pelo verbo é apagada, ao invés de aparecer diante do pronome relativo, como exige a NP tradicional (“*de* que se tinha notícia”; “*de quem* a vida levou tudo?”).

Em (3) e (4), os verbos são mantidos no singular, contrariamente à prescrição da NP tradicional, devido à reanálise sintática operada pelos falantes do português brasileiro, que identificam no pronome *SE* o verdadeiro sujeito de orações como essas, em que o verbo exige um complemento direto, complemento este tradicionalmente (e injustificadamente) classificado de “sujeito” na gramática normativa, análise que se choca violentamente contra a intuição gramatical do falante brasileiro. No português brasileiro, portanto, simplesmente não existem “passivas sintéticas”: existem, sim, orações ativas, com verbos transitivos diretos, nas quais o pronome *SE* desempenha a função de sujeito (indeterminado), exatamente como a gramática normativa explica o uso do *SE* com verbos não-transitivos (“Aqui *SE* vive feliz”).

Em (5) e (6) vemos o pronome reflexivo *SE* em posição proclítica ao particípio passado do verbo principal e distante do verbo auxiliar, numa sintaxe condenada pela tradição normativa, mas inteiramente de acordo com a regra única de colocação pronominal do português brasileiro que diz: < o pronome oblíquo *se* coloca sempre imediatamente

antes do verbo do qual ele é o complemento direto ou indireto >. O texto (5), para ser escrito segundo as regras tradicionais, teria de sofrer alterações sintáticas que o descaracterizariam completamente como uma produção textual brasileira (algo como: "ter-se-iam posto tantas autoridades à volta da vítima e ter-se-ia abalado o próprio governador...").

No exemplo (7), temos o uso do verbo PREFERIR em construção comparativa ("do que"), conforme uso já absolutamente integrado à língua dos brasileiros (e também dos portugueses), apesar do combate sistemático (e, pelo visto, inútil) dos defensores do purismo normativo, que cobram uma regência com a preposição A ("preferimos compactuar com fraudes a perder").

Os textos (8) e (9) nos oferecem exemplos do milenar caráter plurissêmico da palavra ONDE que, desde a fase mais remota da língua portuguesa até os dias de hoje, sempre foi usada com referência a "muito mais coisa do que ao "lugar concreto, espaço físico" com que a NP tenta limitar seu emprego.

Em (10), por fim, aparece o uso do pronome ELE em seu "caso reto" em vez do "caso oblíquo" exigido pela gramática normativa ("viu-o sendo") em construções com os verbos MANDAR, FAZER, SENTIR, DEIXAR, OUVIR e VER (e outros) seguidos de infinitivo ou gerúndio.

Quando determinadas regras lingüísticas repelidas pela NP tradicional se cristalizam na língua culta, e principalmente na escrita culta (como

nos exemplos 1-10 acima), é porque já se incorporaram definitivamente à gramática da língua, uma vez que a língua escrita culta, como se sabe, é mais conservadora e leva mais tempo para absorver as variantes inovadoras, que se manifestam primeiramente na língua falada. Quando os falantes cultos de uma sociedade param de reagir desfavoravelmente a determinados usos lingüísticos, quando param de considerá-los como "erros", é porque o ideal de língua "certa" já mudou, num processo de auto-regulação natural e inerente aos grupos sociais, que independe da ação prescritivista das instâncias oficiais e oficiais que pretendem controlar os destinos do idioma.

Tentar preservar, impor e cobrar um padrão de comportamento lingüístico único, aristocrático e obsoleto é um projeto que se contrapõe de maneira gritante a toda essa dinâmica da sociedade, da cultura e da língua. Uma sociedade e uma cultura multifacetadas e plurais só podem abrigar uma língua multifacetada e plural. Nossa luta tem de ser pelo reconhecimento, admissão e valorização da diversidade, da variedade e da pluralidade em todas as esferas da vida social, o que nos obriga a uma crítica do atual processo de renovação do imperialismo e de sua ânsia de hegemonia que se esconde sob o rótulo novidadeiro de *globalização*:

É muito difundida a idéia segundo a qual o processo e a forma atuais da globalização seriam irreversíveis. Isso também tem a ver com a força com a qual o fenômeno

se revela e instala em todos os lugares e em todas as esferas da vida, levando a pensar que não há alternativas para o presente estado de coisas. [...] O mundo definido pela literatura oficial do pensamento único é, somente, o conjunto de formas particulares de realização de apenas certo número dessas possibilidades. No entanto, um mundo verdadeiro se definirá a partir da lista completa de possibilidades presentes em certa data e que incluem não só o que já existe sobre a face da Terra, como também o que ainda não existe, mas é empiricamente factível. *Tais possibilidades, ainda não realizadas, já estão presentes como tendência ou como promessa de realização.* Por isso, situações como a que agora defrontamos parecem definitivas, mas não são verdades eternas (Santos, 2001: 160).

Os trechos que grifei na citação acima são aqueles que, me parece, oferecem uma análise que poderia ser aplicada também à questão do embate entre a NP única (que não passa da tentativa sempre malograda de abstrair um “conjunto de formas particulares de realização de apenas certo número dessas possibilidades”) e a heterogênea realidade de uso da língua que “já estão presentes como tendência ou como promessa de realização”. Essa visão nos permite criticar a idéia de *língua > norma > gramática* veiculada pela “literatura oficial do pensamento único”, isto é, as gramáticas normativas e seus atuais subprodutos (os investimentos prescritivistas da mídia brasileira), que tentam nos vender essa doutrina antiquada como se nela estivessem contidas “verdades eternas”.

O vigor da concepção tradicional de língua na mídia contemporânea

Infelizmente, porém, esse projeto de preservação de uma norma abstrata, de um “pensamento único” no que diz respeito à língua, é apresentado a todo momento, como já mencionei, na mídia e na multimídia brasileiras contemporâneas. Apesar de encontrarmos abundantes exemplos da utilização do português brasileiro culto na prática dos jornalistas (como vimos nos exemplos 1-10 acima), a grande imprensa vocifera um discurso prescritivista que se revela mais conservador e tradicionalista que o dos gramáticos profissionais. Trata-se de um caso curioso de “dupla personalidade lingüística”: de um lado, um discurso gramatical extremamente conservador; do outro, a produção textual dos jornalistas, que preferem obedecer à sua própria intuição de falantes cultos do português brasileiro. Mas esse fenômeno não é exclusivo da realidade brasileira, pois Stubbs (neste livro) referindo-se à Grã-Bretanha, afirma:

Toda a área da língua na educação está impregnada de superstições, mitos e estereótipos, muitos dos quais têm persistido por séculos e, às vezes, com distorções deliberadas dos fatos lingüísticos e pedagógicos por parte da mídia.

Um bom mostruário dessa postura prescritivista conservadora se encontra nos manuais de redação e estilo das grandes empresas jornalísticas brasileiras. Uma análise cuidadosa desses livros

revela que os responsáveis pela determinação do que está "certo" e do que está "errado" na produção dos textos da imprensa desprezam completamente não só os volumosos resultados da pesquisa lingüística realizada no Brasil há décadas como também as concessões feitas até mesmo pelos gramáticos profissionais diante da inelutável presença da mudança lingüística.

Uma ilustração disso aparece no *Manual da Redação* do jornal *Folha de S. Paulo* quando, a respeito de determinado emprego do verbo **HAVER**, assim se manifesta (2001: 131-132):

haver - Cuidado com os seguintes casos: [...]
2) **Há dez anos** / **Havia dez anos** — Quando indica idéia de intervalo entre dois fatos, equivale a *fazer* e, como este, é impessoal, por isso não tem sujeito e não sai do singular: [...] Note que é fundamental estabelecer a correlação entre o verbo *haver* e os outros verbos da frase. De acordo com a frase *O presidente jantou onde a burguesia francesa jantava havia 200 anos*, por exemplo, a burguesia francesa viveu mais de 200 anos. O correto nesse caso seria *onde a burguesia jantava há 200 anos*. Por outro lado, *Gás vazava há nove dias* (deixou de vazar) é bem diferente de *Gás vazava havia nove dias* (continua vazando).

A mesma suposta necessidade "fundamental" de correlação entre os tempos verbais é preconizada pelo *Manual de Redação e Estilo de O Estado de S. Paulo* (1998: 137):

Há, havia. 1 - Quando o verbo que acompanha **haver** está no imperfeito ou no mais-que-perfeito, deve-se usar **havia**, e não **há**: *Ele estava ali havia* (e não *há*) *muito tempo* [...].

O manual da *Folha* tenta mostrar, com explicações um tanto confusas, as diferenças de interpretação que o uso indiscriminado de **HÁ** e **HAVIA** poderia supostamente causar: é o velho perigo de "ambigüidade" de interpretação, com que a tradição normativa sempre procurou justificar suas prescrições. O manual do *Estado*, por seu turno, parece se expressar de modo mais claro, e especifica que o verbo **HAVER**, em tais casos, deve ser conjugado no imperfeito quando os demais verbos do enunciado estiverem conjugados no imperfeito ou no mais-que-perfeito.

A verdade é que os falantes cultos brasileiros parecem não acreditar que seja assim tão "fundamental" estabelecer aquelas supostas diferenças, não encontram nenhuma dificuldade de interpretação devida a quaisquer "ambigüidades" presentes nos enunciados, e dão absoluta preferência à forma **HÁ**, independentemente do tempo dos demais verbos do enunciado. E isso não só na língua falada, mas também na língua escrita mais monitorada, inclusive literária, inclusive clássica, como se verá mais abaixo.

Que fenômeno lingüístico estará ocorrendo aqui? Provavelmente, um caso típico de *gramaticalização*, isto é, o processo por meio do qual uma

palavra vai lentamente mudando de classe gramatical. Neste caso, ao que parece, o *HÁ* está deixando de ser analisado pelos falantes como um verbo para se tornar uma palavra invariável, algo assim como uma preposição — talvez esteja agindo aqui a analogia com a preposição *A*, também empregada na expressão de tempo passado *e/ou* futuro: “A obra remonta *A* muitos séculos atrás” ou “Chegaremos daqui *A* dois meses”. Apoiando tal hipótese está o fato de existirem outros verbos (*FAZER*, *TER*) que, usados para se referir a fato passado, se flexionam normalmente no imperfeito:

- (a) Quando a gente se conheceu, Eduardo e Mônica *estavam* casados *FAZIA/TINHA* muito tempo.
- (b) Quando a gente se conheceu, Eduardo e Mônica *estavam* casados *HÁ* muito tempo.

A hipótese de uma gramaticalização talvez nos ajude a compreender por que dois renomados escritores contemporâneos, absolutamente diferentes no que diz respeito a gênero, estilo, temática e até à nacionalidade — o brasileiro Luís Fernando Veríssimo e o português José Saramago —, recomendam o tempo todo a forma *HÁ*, ao contrário do que citados acima:

- (11) José e Maria *estavam* casados *HÁ* vinte anos e *eram* muito felizes um com o outro (Veríssimo, 2000: 107).
- (12) Maria disse que o jantar *estava* marcado *HÁ* uma semana e seria uma falta de consideração com

Pedro e Luísa, que afinal *eram* seus amigos, deixar de ir (*id.*, *ibid.*: 120).

- (13) Ele *tinha* 34 anos, ela *tinha* 29. *Estavam* casados *HÁ* oito anos (*id.*, *ibid.*: 123).
- (14) Até sua mulher, Laurita, que *HÁ* oito anos *lia* O *Pequeno Príncipe* e não *conseguiu* terminar, se *impacientava* com ele (*id.*, *ibid.*: 144).
- (15) Doutor Arcanjo, que *HÁ* anos *desistira* de ouvir a conversa das filhas na hora do jantar, emergiu do seu claustro interior apenas o suficiente para descobrir, através do bafo da sopa, que alguma coisa aconteceria no casarão na noite daquela sexta-feira (*id.*, *ibid.*: 226).
- (16) Inexperiente, inábil, Marçal *tinha querido* dar uma ajuda na alimentação do forno, fazer boa figura perante a rapariga que *HÁ* poucas semanas *namorava*, talvez mais ainda perante o pai dela (...) (Saramago, 2000: 107).
- (17) Cipriano Algor não reparou logo que Marçal e o cão *estavam* a confraternizar e a jogar como velhos amigos que *HÁ* muito tempo não se *vissem* (*id.*, *ibid.*: 126).
- (18) Marta, que desde *HÁ* alguns momentos *porfiava* por atrair a atenção do pai sem o conseguir, tão absorvido ele *estava* na disputa verbal, *escrevinhava* velozmente num papel duas perguntas em grandes letras (...) (*id.*, *ibid.*: 132).
- (19) Marçal não perguntou Obrigado porque, *aprendera* *HÁ* muito tempo que o território onde se *moviam* aquele pai e aquela filha, mais do que apenas familiarmente particular, *era* de algum modo sagrado e inacessível (*id.*, *ibid.*: 170).

E esse uso não é exclusivo da literatura contemporânea, uma vez que não faltam ocorrências dele, por exemplo, na obra de Machado de Assis (1839-1908). Numa de suas obras-primas, o romance *Dom Casimiro* (publicado em 1899), encontramos:

- (20) Quis passear ao quintal, mas as pernas há pouco tão andárlhas, pareciam agora presas ao chão (cap. XIII).
(21) Padre Cabral estava esperando há muito tempo? (XXXVII).
(22) Há um instante tinha eu o desejo de lhe perguntar o que havia entre Capitu e os peraltas do bairro [...]. (LXXIV).

Se partirmos para o exame da linguagem não ficional, também verificaremos que na prática dos jornalistas, inclusive da própria *Folha de S. Paulo*, como se vê em todos os exemplos abaixo, a regra de não-correlação temporal tem emprego muito frequente:

- (23) Nádia há muito tempo não conhecia o amor (4/12/1998, p. 4-2).
(24) As datas da Libertadores estavam marcadas há muito tempo. Entretanto, fizeram uma tabela de Campeonato Brasileiro marcando, por exemplo, Vasco x Lusa para o dia 12 de agosto (20/11/1998, p. 3-10).
(25) A fama de *Pobre gente*, no entanto, já se tinha consolidado há muito tempo, e três meses antes da publicação do romance, Dostoiévski escrevia [...] (6/11/1998, Especial p. 2).
(26) Ele diz que não poderia ser ferido o direito adquirido dos que estavam na lista do Banco de Olhos há muito tempo (29/7/1998, p. 3-4).

- (27) Entre uma costura e outra de alianças na semana passada, Fernando Henrique Cardoso conversou longamente até com quem *estava* há muito tempo fora da agenda real (8/4/1998, p. 4-2).

Os manuais de redação tentam, portanto, preservar uma regra que entra em flagrante conflito com a intuição lingüística dos falantes, inclusive dos falantes cultos e dos cultíssimos (como Machado, Saramago e Veríssimo). O fato de serem tão abundantes (e já antigos) os exemplos da não-observância dessa regra revela que parece não existir nenhuma possibilidade de sucesso para a campanha prescritivista empreendida. Seria mais justo e, sobretudo, mais realista admitir as duas possibilidades (HÁ e HAVIA) como igualmente válidas, reconhecendo que a segunda já representa uma opção estilística de sabor arcaico e que essas construções sintáticas apresentam um claro exemplo de variação (variação que indica uma evidente mudança na língua), que em nada prejudica a compreensão dos textos.

5. Um crime pedagógico

Se a função da escola não é, então, ensinar a todo custo um padrão lingüístico ideal, qual será o objetivo do ensino de língua?

Como já foi dito aqui, o objetivo do ensino tradicional na escola brasileira sempre foi trans-

mirar aos alunos uma língua digna deste nome, uma NP que é identificada com o nome de "português". Para alcançar esse objetivo, a escola sempre se guiou pela idéia de que para alguém falar e escrever bem era necessário, *previamente*, adquirir um saber gramatical, um conhecimento integral dos mecanismos de funcionamento da língua, tal como codificado nas gramáticas normativas. Trata-se de um mito, aquele que diz: "É preciso conhecer a gramática para falar e escrever bem" (sobre outros mitos acerca da língua, ver Bagno, 1999).

Ora, o absurdo salta aos olhos: na realidade, somente a pessoa que já tem um domínio eficiente, competente, criativo da fala, da leitura e da escrita é que será capaz de refletir *tecnicamente, sistematicamente, cientificamente* sobre a língua, de tomar a língua como objeto de estudo, de formular alguma teorização sobre os fenômenos gramaticais. A verdade dos fatos está, portanto, na inversão exata do mito: *é preciso saber falar, ler e escrever bem para estudar a gramática.*

Assim, ao lado da superstição de que a função do professor de língua seria ensinar um padrão idealizado de língua culta, existe no imaginário da grande maioria das pessoas outra crença, igualmente prejudicial ao sucesso do ensino de língua: a de que, para dominar esse padrão idealizado de *bem falar*, é preciso conhecer integralmente a doutrina gramatical tradicional, conhecer sua nomenclatura técnica e apreender suas definições.

Isso tem levado ao absurdo didático detectado por exemplo, numa pesquisa empreendida na rede pública de ensino do estado de São Paulo (Neves, 1990): dos 40 tipos de exercícios mais frequentes aplicados pelos professores de português entrevistados, os quatro mais frequentes — (1) reconhecer classes de palavras; (2) reconhecer funções sintáticas; (3) reconhecer e classificar funções sintáticas; (4) reconhecer e subclassificar classes de palavras — eram responsáveis por 62,67% das ocorrências, restando por conseguinte apenas 37,33% para serem distribuídos entre os demais 36 tipos de exercício! Trata-se, portanto, de um verdadeiro absurdo, um crime pedagógico, um desperdício enorme de tempo e de esforço na tentativa de ensinar coisas absolutamente irrelevantes e sem nenhuma utilidade prática objetiva (a menos que alguém consiga me convencer da imperiosa necessidade, para a vida normal de qualquer pessoa, de saber a diferença entre "adjunto adnominal" e "complemento nominal", por exemplo... Primeiro, será que existe mesmo essa diferença, ou ela não passa de uma delimitação artificial? Segundo, mesmo admitindo-se que tal diferença exista, conhecê-la tecnicamente tornará de fato mais eficiente o desempenho oral e escrito daquela pessoa?)³.

³ Ver a respeito da suposta necessidade de distinção entre *adjunto adnominal* e *complemento nominal* a interessante discuss-

Qual o resultado dessa situação absurda? O resultado é uma série de reduções, que vão estreitando cada vez mais os verdadeiros objetivos do ensino de língua e a própria concepção do que é "português". Assim, "português" fica reduzido a "gramática". Mas não a gramática em seu sentido científico, de estudo de todas as regras de funcionamento da língua: é a gramática no sentido mais estreito possível, a "gramática normativa", isto é, aquela espécie de código de leis do tipo "diga X, não diga Y", "é proibido falar/escrever assim, só se pode falar/escrever assado". Mas até mesmo essa gramática normativa sofre um enxugamento drástico e se reduz apenas a "reconhecer e classificar palavras e funções de palavras". A conclusão então é assustadora: o objetivo das aulas de língua na escola não é "ensinar português", mas simplesmente, e eu diria até obsessivamente, ensinar uma nomenclatura tradicional. Assim, em vez de ensinar/estudar um universo enorme e rico, que é a língua portuguesa, a escola se dedica quase exclusivamente a ensinar um pedacinho ínfimo e miserável desse universo.

A redução do ensino de língua ao mero "ensinar gramática" é algo que não tem (ou não deveria ter) mais cabimento nos dias de hoje, sobretudo por estar vinculada à concepção reducionista da língua > norma > gramática como um sistema

são levantada por Bechara (1999b: 449-453), em que se mostra a incoerência da tentativa tradicional de marcar essa distinção.

convível, em perfeito equilíbrio, com harmonia entre suas partes, que podem ser bem delimitadas, compartimentadas e descritas satisfatoriamente com o auxílio das categorias instauradas pela Gramática Tradicional. Ora, há algum tempo já sabemos que boa parte das classificações, dos conceitos e das definições da Gramática Tradicional são falhos, incoerentes e muitas vezes contraditórios. Já existe uma grande quantidade de pesquisa e reflexão teórica sobre isso (Perini, 1985, 1997; Mattos e Silva, 1995; Luft, 1985; Ilari, 1985 etc.). Desde seu surgimento, no início do século XX, a lingüística moderna vem apontando as contradições internas da Gramática Tradicional, além de tornar claro também o uso que tem sido feito do conhecimento gramatical como instrumento de poder e dominação de um pequeno grupo sobre os demais na sociedade.

6. O que é letramento?

Se a NP em vigor é obsoleta e antiquada; se também não é desejável simplesmente substituir essa NP anacrônica por outra mais atualizada; e se a função da escola não é "ensinar gramática", dentro das concepções tradicionais de gramática, então, qual é o objetivo do ensino de língua na escola?

É aqui que devemos introduzir um novo conceito que vem sendo desenvolvido nas áreas da lingüística aplicada e da educação: o conceito de

Letramento. Conforme a definição de Soares (1999: 3), letramento é

estado ou condição de quem não só saber ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral (grifos da autora).

Ainda segundo esta autora, neste conceito está implícita

a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (Soares, 1998: 17).

Diante disso, deveríamos propor então um ensino de língua que tenha o objetivo de levar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever. De nada adianta ensinar uma pessoa a usar o garfo e a faca se ela jamais tiver comido em seu prato para aplicar essas habilidades. De nada adianta, também, ensinar alguém a ler e a escrever sem lhe oferecer ocasiões para o uso efetivo, eficiente, criativo e produtivo dessas habilidades de leitura e de escrita. O ensino tradicional tem se limitado a ensinar a escrita e a leitura às crianças para, uma vez (mal)alfabetizadas, começar o processo doloroso (para o aluno e para o

professor) de inculcação mecânica da nomenclatura gramatical tradicional, acompanhado dos áridos exercícios de classificação morfológica e de análise sintática por meio de frases descontextualizadas, artificiais, banais, quando não francamente ridículas e/ou incongruentes.

Como escreve Soares (1998: 18),

nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos — crianças e adultos — a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

A autora enfatiza que nenhum projeto educacional pode se contentar simplesmente em ensinar a ler e a escrever (isto é, em meramente *alfabetizar*), mas que deve oferecer aos indivíduos, uma vez alfabetizados, *condições para o letramento*, isto é, condições para o desenvolvimento cada vez mais intenso e extenso das habilidades de escrita e leitura.

Assim, as aulas de língua portuguesa não poderiam se reduzir a “aulas de gramática”. No lugar da velha decoreba de nomenclatura e de aplicação mecânica de exercícios classificatórios, “leitura de material variado (jornal, revista, literatura — especialmente literatura) em alta escala, e na própria escola”, “escrita constante, várias vezes por dia, todos os dias: narrativas, cartas etc. Muita leitura e muita escrita, simplesmente porque é assim que se aprende” (Possenti, 2001: 143-144).

6.1 *Letramento e gêneros textuais*

Quando o assunto é letramento, é fundamental abordar o conceito de *gêneros textuais*. Afinal, de acordo com a concepção de língua com que estamos trabalhando aqui, com base em Marcuschi (ver mais acima), “a língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para uso em situações concretas”. Isso significa que o velho estudo da língua que se detinha exclusivamente na análise das palavras e, no máximo, da frase tem de ser abandonado em favor de um ensino-aprendizagem que leve em conta as realizações empíricas da língua, que são os *textos* — textos estes que se concretizam na forma de *gêneros textuais* (falados e escritos). Podemos recorrer novamente a Marcuschi (2001: 42-43), que nos explica que um *gênero* é

uma forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico, materializado. O gênero tem existência concreta expressa em designações diversas, constituindo, em princípio, conjuntos abertos. Podem ser exemplificados em textos orais e escritos tais como: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, índice remissivo, romance, cantiga de ninar, lista de compras, publicidade, cardápio, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, debate, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, fôfoca, confissão, entrevista televisiva, inquirição policial, e-mail, artigo científico, tirinha de jornal, piada, instruções de uso, outdoor etc.*

Os gêneros são formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas. Sua definição não é lingüística,

mas de natureza sociocomunicativa, com parâmetros essencialmente pragmáticos e discursivos.

O ensino tradicional nunca levou em conta a infinita variedade dos gêneros textuais existentes na vida social, limitando-se a abordar somente os gêneros escritos literários de maior prestígio — o conto, o romance, às vezes a crônica, raramente a poesia —, e desprezando quase completamente o estudo dos gêneros textuais característicos das práticas orais, sobretudo por causa do milenar preconceito contra a língua falada, tradicionalmente considerada “caótica” e “sem gramática”. A consideração dessas práticas orais também é muito importante se quisermos ampliar o conceito de *letramento*, aplicando-o também à capacidade que os seres humanos sempre tiveram, nas mais distintas épocas e culturas, de transmitir conhecimentos, preservar a memória do grupo e estabelecer vínculos de coesão social por meio de práticas que independem do conhecimento de qualquer forma de escrita⁴.

Não devemos esquecer também que o acelerado desenvolvimento atual da tecnologia da informática nos obriga a incluir em nosso interesse um outro tipo de letramento, o *letramento digital*, uma vez que a tela do computador se tornou um novo portador de textos (e de hipertextos), suscitando novos gêneros, novos comportamentos

⁴ Para uma discussão importantíssima em torno dos conceitos restrito e ampliado de letramento, ver Corrêa (2001).

sociais referentes às práticas de uso da linguagem oral e escrita, e cobrando de nós novas teorizações e novos modelos de interpretação dos fenômenos da linguagem.

No tocante à produção textual escrita, as escolas brasileiras, em sua maioria, até hoje se restringem à prática da "redação", gênero textual que só existe na escola, não tendo portanto nenhuma função sociocomunicativa relevante para a vida presente e futura do aprendiz. A prática tradicional da redação escolar empobrece drasticamente os objetivos de ensino da língua na escola, pois despreza todos os diversos elementos que contribuem para as condições de produção do texto escrito: quem escreve, o que escreve, para quem escreve, para que escreve, quando e onde escreve, isto é, em que situação cultural, social, temporal e espacial.

Levando em conta as concepções de língua e de letramento expostas até aqui — e nas quais, volto a insistir, as práticas orais têm um lugar de importância igual à das práticas escritas —, podemos nos solidarizar com a seguinte proposta de Soares (1999: 4-5) quanto aos objetivos do ensino de língua na escola:

- (1) Promover práticas de oralidade e de escrita de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita.
- (2) Desenvolver as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas em que haja:

- motivação e objetivo para ler textos de diferentes tipos e gêneros e com diferentes funções;
- motivação e objetivo para produzir textos de diferentes tipos e gêneros, para diferentes interlocutores, em diferentes situações de produção.

(3) Desenvolver as habilidades de produzir e ouvir textos orais de diferentes gêneros e com diferentes funções, conforme os interlocutores, os seus objetivos, a natureza do assunto sobre o qual falam ou escrevem, o contexto, enfim, as condições de produção do texto oral ou escrito.

(4) Criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que lêem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido.

(5) Desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aluno traz de seu grupo familiar e cultural, uma vez que há uma grande diversidade nas práticas de oralidade e no grau de letramento entre os grupos sociais a que os alunos pertencem — diversidade na natureza das interações orais e na maior ou menor presença de práticas de leitura e de escrita no cotidiano familiar e cultural dos alunos.

Como é fácil ver, nesta proposta não há lugar para o ensino tradicional da gramática da palavra, nem da gramática da frase, havendo, sim, uma insistência no exame e na prática de textos falados e

escritos em situação social de comunicação e interação, de textos autênticos (e não inventados pelo professor ou pelo autor do livro didático), o que implica o estudo cada vez mais amplo e pormenorizado dos gêneros em que esses textos empíricos se estruturam e, também, das condições (sociais, históricas, situacionais, culturais etc.) de produção destes textos. O objeto deixa de ser simplesmente a língua, entendida como sistema, código ou norma, para ser a linguagem, em seu sentido mais amplo de prática de interação comunicativa e de criação de sentidos. E é tudo isso que constitui o que estou chamando aqui de *educação linguística*.

7. Ensino de gramática ou reflexo linguística?

No entanto, existe ainda uma forte resistência, mesmo por parte de linguistas, pedagogos e de muitos professores de língua, em abandonar definitivamente o estudo da língua como objeto em si mesmo. Não são poucos os que defendem que deve haver na escola um espaço-tempo para a *reflexão linguística* consciente e sistematizada, para a abordagem da língua como objeto merecedor de teorização e investigação. Como argumenta Stubbs (neste livro):

[...] os seres humanos são criaturas que sabem que sabem: e é precisamente isso que assegura que seu conhecimento tenha uma dimensão crítica. A língua tem de

ser trazida à atenção como um objeto de investigação consciente e crítica. Isso quer dizer simplesmente que a teoria é essencial.

É claro que não se trata mais, aqui, da teorização/investigação baseada na Gramática Tradicional, nas gramáticas normativas. Essa prática não era propriamente a de uma teorização/investigação, como sabemos: era uma prática de normatização/prescrição, isto é, de controle e repressão linguística. Stubbs usa o termo *teoria*, e não *doutrina* — e é precisamente a diferença entre os dois que, com a ajuda do geógrafo-filósofo Milton Santos, venho tentando demonstrar aqui.

Se admitirmos que há lugar para a reflexo linguística em sala de aula e se também reconhecermos que ela não deve se apoiar nas conceituações da gramática normativa, como deveremos empreender essa teorização/investigação da língua?

A resposta para mim está na *pesquisa linguística*. Uma pesquisa da língua que só poderá ser feita, é claro, a partir de determinada fase do percurso escolar, quando os alunos já tiverem alcançado um grau de letramento capaz de lhes permitir empreender essa teorização/investigação. Afinal, como já argumentei, é preciso primeiro saber falar, ler e escrever bem para depois estudar o funcionamento da língua de um modo consciente, sistemático, técnico⁵.

⁵ Tal como já disse ao definir educação linguística, mais acima, também a reflexo linguística, intuitiva e não sistemática, co-

A introdução da prática da pesquisa como instrumento para a teorização/investigação da língua se justifica por um fato bastante óbvio: jamais será possível escrever uma única gramática que dê conta de todas as variedades lingüísticas do português brasileiro nem de seus incontáveis usos nos quase infinitos gêneros textuais em que elas podem se manifestar. Nem mesmo das variedades cultas em toda a sua complexidade, embora já existam hoje à nossa disposição algumas obras importantes de consulta, como a *Gramática de usos de Neves (2000a)*, que se dedica à descrição da língua escrita culta por meio de um aparato teórico funcionalista, e os diversos volumes da *Gramática do português falado* (Castilho, 1990; Ilari, 1990; Castilho, 1993; Castilho & Basílio, 1996; Kato, 1996; Koch, 1996; Neves, 2000b), que examinam a língua falada pelos brasileiros urbanos cultos sob a ótica de diversos aparatos teóricos e descritivos. Essas obras, porém, são de leitura inacessível para alunos do ensino fundamental e médio, e mesmo para professores de português que, formados há algum tempo, não tiveram contato, em sua formação, com as teorias e os métodos de investigação lingüística de ponta que se pratica nos grandes centros de pesquisa.

meça muito cedo na vida das pessoas. Mas não é a esse tipo de reflexão lingüística que estou me referindo, e sim a uma reflexão lingüística sistemática e consciente.

Diante dessa impossibilidade de encontrar todas as respostas num único lugar, cabe ao ensino de língua criar condições para que os indivíduos possam produzir seu próprio conhecimento lingüístico, aprendendo a praticar a investigação-teorização sobre os fatos da língua e da linguagem.

8. Os passos da pesquisa lingüística

Como empreender isso, na prática? Já consagrei todo um trabalho anterior (Bagno, 2001a) à explicitação detalhada de como empreender a pesquisa lingüística em sala de aula. Me limitarei aqui a definir, de modo sintético, as principais etapas do processo. (Além disso, a apresentação-análise dos casos 1-27 acima serve de exemplo prático dos procedimentos que serão explicitados a seguir.)

8.1 O 1º passo da pesquisa deve ser o recurso a uma abordagem tradicional do fenômeno. Como a doutrina tradicional é muito mais acessível, em termos materiais mesmo (gramáticas normativas, livros didáticos, dicionários, apostilas etc.), do que as teorias científicas mais sofisticadas, podemos partir dela para empreender uma teorização/investigação nova do fato estudado. Isso por si só já garantiria um lugar para os compêndios gramaticais na escola. O importante é que seja um lugar de *revisão, de crítica e de reformulação teórica*, e não de tentativa de perpetuar a doutrina tradicio-

nal. Essa abordagem tradicional pode ser recolhida numa gramática normativa, num livro didático, num manual de redação de empresa jornalística, numa coluna de jornal ou revista sobre "língua certa" etc. É interessante que a abordagem normativo-prescritiva seja recolhida em mais de uma fonte, para que fique claro que mesmo entre os seguidores da doutrina tradicional existem divergências de análise e de interpretação dos fenômenos gramaticais, o que pode contribuir para dissipar a idéia de que existe unanimidade entre os gramáticos quanto à distribuição dos rótulos de "certo" e de "errado".

8.2 O 2º passo será a investigação do fenômeno numa perspectiva histórica. A concepção gramatical tradicional, a mesma que vigora no senso comum, opera uma imobilização da língua no tempo e no espaço, omitindo e ocultando a realidade da língua como sujeita a mudança e variação constantes. O filósofo russo Mikhail Bakhtin (1977 [1929]: 86-87) já nos alertou que a sincronia é uma ficção, uma invenção de determinadas teorias lingüísticas, que tentam abstrair um sistema homogêneo que, na prática, não pode ser encontrado na realidade da língua viva, que é essencialmente heterogênea, mutante e variável. A investigação histórica nos mostra que os supostos "erros" denunciados e condenados pelos tradicionalistas têm uma explicação bastante plausível, não são uma invenção repentina de brasileiros "ígnos-

antes" que não respeitam a língua de Camões e fazem tudo para "arruiná-la" e "estropiá-la".

Devido ao processo histórico de constituição da norma-padrão clássica, as regras consideradas "certas" e "boas" são o resultado de um processo de seleção (e, portanto, de exclusão) ocorrido em determinado lugar, em determinada época, por parte de determinado grupo social. Assim, a norma-padrão clássica do português, como sabemos, foi fixada em *Portugal*, a partir do século XVI, por parte da pequena elite intelectual (os "barões doutos") que se inspirava nos critérios de correção e de bom-gosto da Antiguidade clássica greco-romana. Ora, transcorridos mais de quinhentos anos depois do início desse processo de normatização, é impossível que aquele conjunto de normas do "bem falar" e do "bem escrever" corresponda de fato à realidade lingüística contemporânea, seja brasileira, seja portuguesa. Afinal, não só a língua mudou: mudaram também as mentalidades, os gostos e as modas, as formas de organização da sociedade, os modos de produção da vida material, os sistemas econômicos, os regimes políticos, os conhecimentos sobre o homem e a natureza etc. Não há por que esperar que só a língua (> norma > gramática) permaneça imóvel, inalterada e protegida das mudanças que afetam tudo o que diz respeito ao ser humano e à sua vida histórico-social.

Naquele processo de seleção-exclusão, usos gramaticais muito antigos na língua (e que até hoje

permanecem vivos em variedades lingüísticas regionais e/ou sociais) foram excluídos da norma-padrão porque não tinham equivalentes nos paradigmas das línguas clássicas (sobretudo o paradigma gramatical latino). Por representar uma imobilização da língua no espaço-tempo, a NP também rejeita usos gramaticais novos, posteriores à sua fixação, usos surgidos dos processos inevitáveis de mudança por que passa qualquer língua humana viva. Daí a importância de estudar os processos históricos que levaram à fixação de determinadas normas de uso em detrimento de todas as demais, relegando-as à categoria do "erro", do "ilegítimo" e do não-ser (cf. Bourdieu, 1996: 106). A NP tradicional, portanto, se me for permitido um jogo de palavras, não é nem *sincrônica* (porque despreza usos lingüísticos surgidos mais recentemente), nem *diacrônica* (porque descarta usos lingüísticos muito antigos e ainda em vigor): ela é, em boa parte, *anacrônica*.

8.3 O 3º passo seria a investigação da língua viva, falada e escrita. Como se exerce uma pressão muito grande sobre a escola para que ensine uma "língua culta", e como já sabemos de antemão que existe uma distância muito grande entre a norma-padrão tradicional (que não é uma "língua culta" real e sim uma língua "cultuada", ideal) e as realizações empíricas da língua por parte dos falantes cultos (realizações estas que constituem, de fato, as variedades cultas, isto é, a língua dos falantes cultos), considero estratégico mostrar de que modo

os fenômenos escolhidos para a pesquisa se dão na língua falada e escrita pelos brasileiros cultos, isto é, na língua real e não no padrão idealizado e artificial codificado nas gramáticas normativas e em outras instâncias de prescrição e controle da vida do idioma.

Já vimos que quando determinadas regras gramaticais se estabelecem na fala e na escrita das camadas cultas da população é porque elas já não são mais consideradas como "erros". A expressão "erro comum" constitui, do ponto de vista lingüístico, uma contradição em termos: se é comum, não pode ser qualificado de erro, mas simplesmente de *uso comum*, já que é a *comunidade* de falantes que, num trabalho constante com a língua e sobre a língua, vai empregando e recriando o idioma ao longo da história. Os alegados "erros comuns" da concepção normativo-prescritiva tradicional representam, na verdade, *regras gramaticais* muito antigas ou de surgimento recente, que já pertencem à estrutura mesma da língua, sendo impossível reprimir seu emprego e tentar restaurar usos caídos na obsolescência.

Assim, sugiro que se delimite um *corpus* de língua culta falada e um *corpus* de língua escrita culta para, neste material, coletar as ocorrências do fenômeno estudado⁶. (Sobre a definição de *fá-*

⁶ Não se deve entender com isso que descarto o estudo das variedades sociolingüísticas das outras camadas da população (va-

lante culto na pesquisa sociolinguística brasileira e sobre a metodologia de seleção do *corpus* e coleta de dados, ver Bagno, 2001: 69-80.)

8.4 Mas não basta comprovar empiricamente que as mudanças estão ocorrendo na língua viva: é preciso *explicá-las* — e este será o 4º passo da pesquisa. Se é preciso reconhecer que a língua viva culta não corresponde à descrição que dela pretende fazer a gramática normativa, e que as definições e conceituações dos fatos linguísticos oferecidas e doutrina tradicional deixam muito a desejar, também é preciso *oferecer explicações alternativas à da tradição*, uma vez que os defensores dessa tradição se limitam, quase sempre, a condenar como erros as realizações linguísticas não-normatizadas sem oferecer explicação científica consistente para tal condenação (até porque não é possível condenar nada cientificamente, mas só autoritariamente...).

Para oferecer essas explicações alternativas, o professor deve procurar um arcabouço teórico que,

riedades rurais ou de falantes com baixa ou nenhuma escolarização, por exemplo): pelo contrário, já estimei esse estudo em trabalho anterior (Bagno, 1997). Acredito, porém, que a pesquisa em sala de aula deve começar pelas variedades cultas, até pelo efeito psicológico que essa pesquisa pode provocar, o de afastar a ilusão de que os falantes "letrados" falam e escrevem de acordo com a tradição normativa. É preciso cuidar, porém, para não provocar o efeito inverso: o de acusar os falantes cultos de "não saber" sua língua ou de contribuir para "arruiná-la", só porque a língua que realmente usam difere das prescrições tradicionais. Daí a importância que atribuo às etapas de estudo da história da língua e de formulação de hipóteses para explicar os fenômenos de mudança e variação.

na sua opinião, dê conta de explicar satisfatoriamente (embora nunca definitivamente) os fenômenos em curso na língua. É evidente que não será preciso desenvolver diante dos alunos uma teoria complexa e sofisticada. Muitas vezes, a simples elaboração de hipóteses, de tentativas de explicação, é suficiente para mostrar que existem outros pontos de vista além do tradicional, capazes de apresentar os fenômenos linguísticos sob uma perspectiva diferente, mais científica e menos preconceituosa do que o rótulo de "erro" secularmente aplicado a qualquer manifestação linguística não contemplada nas gramáticas normativas. (Como propostas de explicação para os fenômenos linguísticos do português brasileiro, segundo linhas teóricas diversas, podemos sugerir, entre muitos outros: Bagno, 1997, 2000, 2001a; Castilho, 1990, 1993, 1998; Castilho & Basílio, 1996; Ilari, 1990; Kato, 1996; Koch, 1996; Mattos e Silva, 1995; Neves, 2000a, 2000b; Perini, 1985, 1996; Roberts & Kato, 1993; Silva & Scherre, 1996; Tarallo, 1989.)

8.5 Depois da coleta e da análise dos dados obtidos e da elaboração de uma pequena teoria que explique os fenômenos analisados, podemos tirar algumas *conclusões* — o 5º e último passo de nossa pesquisa — que nos permitem criticar e reformular a abordagem tradicional.

Dessa maneira, faz-se um percurso que começa com a doutrina tradicional e retorna a ela, não para corroborá-la, mas para submetê-la à crí-

tica e à revisão, para mostrar que suas bases teóricas são problemáticas e, sobretudo, insuficientes para explicar a dinâmica atual da língua viva. Estaremos contribuindo, assim, para que o aluno desenvolva sua capacidade de análise e de reflexão crítica, não só no que diz respeito à língua, mas a todos os demais campos de conhecimento com os quais vier a entrar em contato.

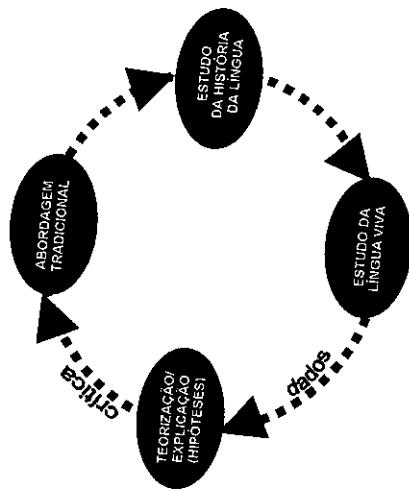


FIGURA 1:
AS FASES DO CICLO DA PESQUISA LINGÜÍSTICA

8.6 A pesquisa lingüística, em substituição à velha tentativa (infrutífera) de transmissão mecânica da doutrina normativa tem também o poder de promover o que venho chamando de *autonomia do professor de língua portuguesa*. É muito provável que o professor tenha de continuar usando as fer-

ramentas pedagógicas de espírito tradicional e conservador por causa da enorme pressão que é exercida sobre ele por parte das grandes editoras de gramáticas e livros didáticos, por parte do sistema educacional com seu apego burocrático ao que já está fixado e consagrado, por parte da sociedade em geral que espera da escola a reprodução estanca e acrítica de um saber gramatical congelado e fossilizado, que dá segurança e tranquilidade e não provoca o questionamento e a contestação. Além disso, as condições de trabalho do professor no Brasil, como bem sabemos, são cada vez mais precárias, estão cada vez mais deterioradas, graças às políticas educacionais absolutamente desastrosas dos governos que vêm se sucedendo ao longo de nossa história.

Diante disso, a sugestão que faço é usar, sim, esse material que já está à disposição, mas usá-lo de maneira crítica, como ponto de partida para uma conscientização dos alunos de que língua e linguagem são coisas muito mais ricas e fascinantes do que a velha descrição mecânica de conceitos, a velha nomenclatura falha da gramática tradicional e, principalmente, a velha distribuição de rótulos de certo e errado para a produção lingüística dos cidadãos (e de todos os demais comportamentos sociais). Para empreender esse tipo de trabalho, evidentemente, é necessário que o professor tenha recebido e continue a receber uma formação científica consistente, que se apodere dos

resultados da pesquisa lingüística, que tome consciência das etapas de evolução e progresso do campo científico ao qual pertence, que é o das ciências da linguagem e da educação. Um professor de língua portuguesa que não for, em tempo integral, um pesquisador, um curioso, um lingüista, um teorizador, enfim, não poderá empreender essa transformação.

9. *Variacão lingüística e ensino de língua: a doutrina do erro*

Além do já mencionado estímulo ininterrupto à elevação do grau de letramento dos alunos e da prática da reflexão lingüística a partir de certa fase do percurso escolar, cabe também ao professor de língua apresentar os valores sociais atribuídos a cada variedade lingüística. Como cada um de nós sabe muito bem, a língua é freqüentemente usada na prática da discriminação, da exclusão social. O preconceito lingüístico vivo e atuante é uma realidade inegável no Brasil (Bagnó, 1999; 2000). Explicitar, explicar e combater esse preconceito é uma das tarefas incontornáveis da educação lingüística.

Talvez possamos atribuir parte do preconceito lingüístico (que existe em todas as culturas ocidentais) ao vigor da já mencionada crença (de inspiração platônica) na existência de uma língua "essencial", que vive num mundo apenas inteligível, imaterial, fora do alcance dos nossos sentidos:

70

Nunca conseguimos abandonar essa opinião característica de que as populações dos indivíduos reais formam um conjunto de acidentes, uma coleção de exemplos fracassados, cada um necessariamente imperfeito e incapaz de se aproximar do ideal além de certo ponto (Gould, 2001: 66).

No caso específico da língua, esse ideal é sempre situado num passado remoto e nebuloso, enquanto a situação contemporânea de suposta "decadência" é sempre analisada com pessimismo: "Nunca se falou e escreveu tão mal a língua de Ruy Barbosa", afirmou, por exemplo, em artigo da *Folha de S. Paulo* de 15/1/1998 o então presidente da Academia Brasileira de Letras, Arnaldo Niskier, o mesmo que no jornal *O Dia* (22/2/1999) declarou: "A língua portuguesa propriamente dita é muito difícil", declaração em que a língua é nitidamente assimilada a uma essência ou Forma ideal ("propriamente dita") praticamente inalcançável ("muito difícil").

Uma vez consciente dessa situação problemática, o professor que quiser contribuir para desconstruí-la deverá tentar se apoderar dos resultados oferecidos pela pesquisa sociolingüística e pelas teorias lingüísticas de inspiração não-essencialista. Já está mais do que comprovado que, do ponto de vista exclusivamente científico, *não existe erro em língua*, o que existe é variação e mudança, e a variação e a mudança não são "acidentes de percurso": muito pelo contrário, elas são

71

constitutivas da natureza mesma de todas as línguas humanas vivas. Além disso, as línguas não variam/mudam nem para “melhor” nem para “pior”, elas não “progridem” nem se “deterioram”: elas simplesmente (e até obviamente, diríamos) *variam e mudam*... É fundamental que tomemos consciência (para poder abrir mão) dos “dois modos canônicos” (Gould, 2001: 113) com que tradicionalmente analisamos as variações e mudanças em tudo o que nos rodeia: “Celebrar avanços na direção de algo melhor, e lamentar declínios para um abismo (e ter saudades de uma idade de ouro mítica, dos ‘velhos bons tempos’)”. A língua portuguesa do Brasil, por exemplo, não vai nem bem nem mal, ela simplesmente *vai*, isto é, segue seu impulso natural na direção da variação e da mudança (que, insisto, são simplesmente variação e mudança e nada têm a ver com “progresso” ou “decadência”).

Desse modo, tudo aquilo que é classificado tradicionalmente de “erro” tem uma explicação científica perfeitamente demonstrável. A noção de erro em língua é inaceitável dentro de uma abordagem científica dos fenômenos da linguagem. Afinal, nenhuma ciência pode considerar a existência de erros em seu objeto de estudo (os erros, falhas e equívocos podem ocorrer nas metodologias de pesquisa, nos procedimentos de análise, na elaboração de construtos teóricos, nos preconceitos de diversa natureza ideológica que o cientista pode assumir consciente ou inconscientemente, mas não

no objeto em si). É impossível imaginar um zoólogo, por exemplo, observando dois espécimes de aves de uma mesma família para concluir que um deles está “errado” por apresentar algum tipo de diferença em relação aos outros indivíduos da família. Em vez disso, ele vai considerar as diferenças como *objetos* que merecem análise e que suscitam hipóteses e teorizações para explicá-los.

No entanto, mesmo que tenhamos tudo isso muito claro em nossas mentes, é preciso sempre lembrar que, do ponto de vista *sociológico*, o “erro” existe e sua maior ou menor “gravidade” depende precisamente da distribuição dos falantes dentro da pirâmide das classes sociais, que é também uma pirâmide de variedades lingüísticas. Quanto mais baixo estiver um falante na escala social, maior número de “erros” as camadas mais elevadas atribuirão à sua variedade lingüística (e a diversas outras características sociais dele). O “erro” lingüístico, do ponto de vista sociológico e antropológico, se baseia, portanto, numa avaliação negativa que nada tem de lingüística: é uma avaliação estritamente baseada no valor *social* atribuído ao falante, em seu poder aquisitivo, em seu grau de escolarização, em sua renda mensal, em sua origem geográfica, nos postos de comando que lhe são permitidos ou proibidos, na cor de sua pele, em seu sexo e outros critérios e preconceitos estritamente socioeconômicos e culturais. Por isso é que, muitas vezes, um mesmo suposto erro é con-

siderado como uma "licença poética" quando surge num texto assinado por um autor de renome ou na fala de um membro das classes privilegiadas, e como um "vício de linguagem" ou um "atentado contra a língua" quando se materializa na fala ou na escrita de uma pessoa estigmatizada socialmente — "uma língua ou variedade de língua vale o que valem seus falantes" (Gnerre, 1985: 4).

Do ponto de vista estritamente lingüístico, não existe diferença funcional (nem, muito menos, erro) entre dizer *aquelas coisa toda* e *aquelas coisas todas*, mas do ponto de vista *social* a regra gramatical < eliminar plurais redundantes >, presente também em *os menino canta*, é avaliada negativamente e rotulada de "erro", rótulo que, automaticamente, é aplicado a todas as demais características físicas e psicológicas bem como a todos os outros comportamentos sociais do falante que se serve dela. De fato, o suposto erro lingüístico parece desencadear uma série de avaliações negativas lançadas sobre o indivíduo, numa cadeia de causas e conseqüências que, por ser meramente ideológica é, necessariamente, falsa: alguém *fala* errado porque *pensa* errado, porque *age* errado, porque *é* errado... O outro lado da mesma moeda ideológica é fácil de imaginar: quem fala certo pensa certo, age certo, é certo... Esse preconceito social é milenar e já existia, por exemplo, na sociedade romana antiga, onde se falava do *consensus bonorum* identificado com o *consensus eruditorum*: as pes-

soas cultas, educadas e polidas tinham de ser, *por conseqüência natural*, pessoas boas, honestas, idôneas... Não é de espantar que no senso comum das classes favorecidas exista o preconceito muito arraigado de que todos os pobres são propensos ao vício, à desonestidade, à preguiça, à corrupção moral e à violência... Conforme escreve Stubbs (neste livro),

falar "corretamente" é, no mais das vezes, tomado *em si mesmo* como prova de que alguém é bem educado: juízos avaliativos freqüentemente se baseiam nos sons vocais que as pessoas emitem.

E o mesmo autor explica que o padrão lingüístico de prestígio

não pode ser definido em termos puramente descritivos. Sua história tem sido envolvida pela prescrição. Suas formas e funções atuais têm a ver com classe social e dizem respeito às atividades de alto prestígio da cultura dominante.

Uma das tarefas do ensino de língua na escola seria, então, *discutir os valores sociais atribuídos a cada variante lingüística*, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção lingüística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. Se, num trabalho escrito, por exemplo, encontrarmos usos lingüísticos condenados pela gramática normativa, vamos ter a honestidade e o bom-senso de reconhecer que a NP tradicional ofere-

ce apenas *uma* das muitas possibilidades de realização dos recursos existentes na língua, uma possibilidade que além de única é também carregada de traços de obsolescência que provocam no falante nativo um estranhamento quase semelhante ao provocado por um enunciado em língua estrangeira. É mais do que justo que o professor explique, com base em teorias lingüísticas consistentes, a origem e o funcionamento das formas lingüísticas consideradas não-padrão, que mostre as regras gramaticais que governam cada uma delas. Isso deixará claro que as opções alternativas à regra-padrão tradicional não são caóticas nem confusas nem incoerentes: muito pelo contrário, obedecem regras tão lógicas e consistentes quanto as que governam a opção-padrão e por isso podem ser explicadas cientificamente. Podemos, por exemplo, ao encontrar formas não-padrão na produção escrita de nossos alunos, oferecer a eles a opção "traduzir" seus enunciados na NP, para que eles se conscientizem da existência dessas regras. A consciência gera responsabilidade. E é ao usuário da língua, ao falante/escritor, que caberá fazer as opções oferecidas pelo idioma, que caberá fazer a escolha *dele*, eleger as opções *dele*, mesmo que elas sejam menos aceitáveis por parte de membros de outras camadas sociais diferentes da dele. O que não podemos é negar a ele o conhecimento de *todas* as opções possíveis. É exatamente o que também propõe Gagné (neste livro):

Não se poderá fazer a exigência de que tais formas sejam empregadas em todo lugar e a toda hora, seja em casa, na rua ou em aula. A escola deve respeitar a autonomia e a liberdade individual da escolha dos elementos lingüísticos a utilizar em função dos parâmetros funcionais e situacionais da comunicação. Este respeito é necessário para favorecer na criança a utilização *espontânea* e então necessariamente *voluntária* dos elementos lingüísticos conformes ao código apropriado em função das situações de comunicação e dos objetivos perseguidos.

Também não podemos forçar o indivíduo a querer usar as regras padronizadas simplesmente porque *nós* acreditamos que assim ele se enquadrará melhor na sociedade. E se ele não quiser se enquadrar? E se ele considerar que esta sociedade injusta, excludente e discriminadora não merece o esforço do enquadramento? E se ele quiser, justamente, mostrar a sua *diferença*, marcar seu distanciamento em relação ao que os grupos dominantes da sociedade consideram o "melhor" ou o "mais aceitável"? E se fizer questão de mostrar que não pertence ao grupo dos "barões doutos"? E se quiser usar a língua como *instrumento de crítica e contestação* do modelo social vigente? Temos o direito de fazer escolhas no lugar de outras pessoas? É claro que não. Por outro lado, como educadores, temos o dever de expor serenamente os riscos, as vantagens e as desvantagens inerentes ao uso da regra gramatical X ou Y.

10. A formação do professor de língua

Tudo isso impõe uma *crítica dos métodos atuais de ensino da língua*, criando simultaneamente uma série de novas exigências pedagógicas.

A universidade, como formadora de professores de língua, tem de responder a tais exigências renovando a maneira de empreender essa formação, deixando de concentrar-se na transmissão es-tática da NP e da gramática normativa para estimular o conhecimento dinâmico da língua em toda a sua diversidade.

Ao mesmo tempo, a formação do professor deve contribuir para a dissipação de toda uma série de mitos e preconceitos sobre a língua, que criam uma *ideologia lingüística* conservadora e retrógrada, responsável pela situação de profunda *auto-aversão lingüística* que se verifica entre os brasileiros, mesmo entre os falantes sociolingüísticamente classificáveis de cultos.

Este deveria ser, então, um grande foco de interesse da prática pedagógica e da pesquisa do professor de língua: o conhecimento cada vez mais detalhado da variação lingüística e das conseqüências sociais dessa variação — conseqüências que nada têm a ver com supostos valores intrínsecos das diferentes variedades lingüísticas, mas sim com fenômenos sociológicos que levaram à valorização e à atribuição de prestígio a determinadas formas

lingüísticas, as que comparecem nas variedades das camadas sociais dominantes.

Simultaneamente, a prática pedagógica e os interesses do professor de língua enquanto pesquisador deveriam se concentrar no conceito de *letramento*, o que exigiria uma dedicação cada vez maior às atividades de leitura e de escrita e uma necessária reformulação do ensino de gramática em seus moldes tradicionais.

Quero ressaltar, no entanto, que é preciso distinguir aquilo que o futuro professor de língua vai estudar na universidade e aquilo que ele vai ensinar em sala de aula. Os estudantes de letras têm de conhecer profundamente a tradição gramatical, junto com as críticas que têm sido feitas a essa tradição pelas diversas correntes da lingüística moderna. O professor de português tem de receber uma sólida formação científica, como a de qualquer outro profissional que sai da universidade para o mundo do trabalho. Mas isso não quer dizer que ele vá transmitir aos seus alunos exatamente aquilo que aprendeu na universidade. O conhecimento da Gramática Tradicional, das teorias lingüísticas e das metodologias de pesquisa científica vai constituir a formação do professor de língua, mas não é para ser transmitido tal e qual para o aluno das escolas básica e fundamental. Esse conhecimento deverá ser a base para que o professor possa desempenhar o seu trabalho, para que tenha instrumental científico para analisar os

fenômenos lingüísticos e pedagógicos que vai encontrar em sua atuação profissional.

O ensino de língua nas escolas fundamentais e médias parecia ter, tradicionalmente, dois objetivos igualmente irracionais: formar professores de português ou então formar grandes escritores e poetas. Ora, o professor de português — como os professores de todas as demais disciplinas ensinadas na escola — se forma é na universidade. E não existe nenhuma escola capaz de formar escritores e poetas. Os verdadeiros artistas da língua, em sua grande maioria, são autodidatas. O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade — é oferecer a eles uma verdadeira *educação lingüística*.

11. O ensino de língua na escola: raízes, tronco e frutos

Talvez possamos sintetizar numa única figura tudo o que foi dito até agora, numa tentativa de descrever o que é, nesta proposta, o ABC do ensino de língua na escola:

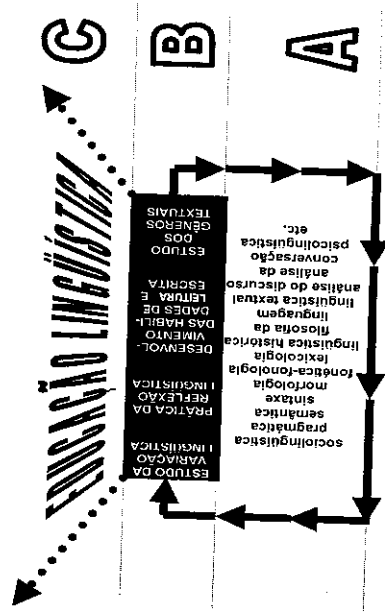


FIGURA 2:
O ABC DO ENSINO DE LÍNGUA

Analisando a figura de baixo para cima, temos, no plano (A), a base científica, os grandes campos da teorização sobre a linguagem que, entrelaçando-se e direcionando-se para o ensino, devem compor e sustentar a *formação* do professor de língua. No plano (B) aparecem os quatro motores principais que, nesta proposta, devem impulsionar o *ensino-aprendizagem* da língua na escola: (i) o estudo da variação lingüística, (ii) a prática da reflexão lingüística sistemática e consciente (por meio da pesquisa), (iii) o desenvolvimento constante, ininterrupto das habilidades de leitura e escrita (aliadas também às práticas de oralidade), e (iv) o estudo dos gêneros textuais (orais e escritos).

Alimentando-se das contribuições teóricas e práticas das grandes áreas da ciência lingüística,

estes quatro motores é que permitirão manter o rumo do ensino de língua na direção de seu objetivo maior: a criação incessante de condições para a educação linguística dos aprendizes. Como a educação linguística não é um produto final, mas um processo ininterrupto, o plano (C) se projeta para o alto e para longe, para fora da escola e para dentro da vida do indivíduo e da vida da sociedade de que ele participa.

Se quiséssemos adotar também a metáfora da árvore, poderíamos dizer que em (A) temos as raízes de onde provém o alimento, em (B) o tronco que dá sustentação, e em (C) a copa que se expande para os lados e para o alto, florescendo e frutificando ao longo de toda a vida.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos (1997): *A língua de Eulália. Novela sociolinguística*. São Paulo, Contexto.
- (1998): *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. São Paulo, Loyola.
- (1999): *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo, Loyola.
- (2000): *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo, Loyola.
- (2001a): *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo, Parábola Editorial.
- (2001b) (org.): *Norma linguística*. São Paulo, Loyola.
- BAKHTIN, Mikhail (1977 [1929]): *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris, Les éditions de Minuit.
- BECHARA, Evanildo (1999a): "A sobrevivência da língua culta", in *Acadêmica Brasileira de Letras na Imprensa 1999*. Rio de Janeiro, ABL.
- (1999b): *Modernia gramática portuguesa*. 37ª ed., Rio de Janeiro, YHL.
- BOURDIEU, Pierre (1996): *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo, EIDUSP.
- A INEVITÁVEL TRAVESSIA: DA PRESCRIÇÃO GRAMATICAL À EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA
- BRITTO, Luiz Percival L. (1997): *A sombra do caos - ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, Mercado de Letras/ALB.
- BUENO, Francisco da Silveira (1955): *A formação histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Acadêmica.
- CASTILHO, Ataliba T. (1990) (orgs.): *Gramática do português falado*, vol. 1. Campinas, Unicamp.
- (1993) (org.): *Gramática do português falado*, vol. 3. Campinas, Unicamp.
- (1998): *A língua falada no ensino de português*. São Paulo, Contexto.
- CASTILHO, A. T. & BASÍLIO, M. (1996) (org.): *Gramática do português falado*, vol. 4. Campinas, Unicamp.
- CEGALLA, Domingos P. (1990): *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 33ª ed., São Paulo, Cia. Editora Nacional.
- CORREA, Manoel L. G. (2001): "Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português", in SIGNORINI (org.) (2001), pp. 135-166.
- FARACO, Carlos Alberto (2001) (org.): *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo, Parábola Editorial.
- GNERRE, Maurizio (1985): *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, Martins Fontes.
- GOULD, Stephen Jay (2001): *Lance de dados: a ideia de evolução de Platão a Darwin*. São Paulo/Rio de Janeiro, Record.
- ILARI, Rodolfo (1985): *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo, Martins Fontes.
- (1990): *Gramática do português falado*, vol. 2. Campinas, Unicamp.
- KATO, Mary A. (1996): *Gramática do português falado*, vol. 5. Campinas, Unicamp.
- KERSCH, Dorotca F. (1996): *A palavra exilê no português do Brasil*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mimeo.
- KOCH, Ingedore C. V. (1996): *Gramática do português falado*, vol. 6. Campinas, Unicamp.
- LUFT, Celso Pedro (1985): *Língua e liberdade*. São Paulo, Ática.
- (1992): *Dicionário prático de regência verbal*. São Paulo, Ática.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio (2000): "O papel da linguística no ensino de língua", Conferência pronunciada no 1º Encontro de Estudos Linguístico-Culturais da UFPE, Recife, 12 de dezembro de 2000, mimeo. (Disponível na seção "Fórum" do site www.marcosbagn.com.br).
- (2001): "Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos", in SIGNORINI (org.) (2001), pp. 23-50.
- MATTOES E SILVA, Rosa Virginia (1991): "Diversidade linguística e ensino de português: proposições comentadas". *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 1: 28-36.

- (1994): *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 2ª ed., São Paulo, Contexto.
- (1995): *Contradições no ensino de português*. São Paulo, Contexto/MEC (Ministério da Educação e do Desporto) (1998): *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa*. Brasília, MEC.
- NEVES, Maria Helena M. (1990): *Gramática na escola*. São Paulo, Contexto.
- (2000a): *Gramática de usos do português*. São Paulo, Unesp.
- (2000b) (org.): *Gramática do português falado*, vol. 7. Campinas, Unicamp.
- PERINI, Mário A. (1985): *Para uma nova gramática do português*. 2ª ed., São Paulo, Ática.
- (1996): *Gramática descritiva do português*. 2ª ed., São Paulo, Ática.
- POSSENTI, Sirtio (1997): *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, Mercado de Letras.
- (2001): *A cor da língua, e outras crônicas de um linguista*. Campinas, Mercado de Letras.
- ROBERTS, I. & KATO, M. (orgs.) (1993): *Português brasileiro. Uma viagem diacrônica*. Campinas, Unicamp.
- SANTOS, Milton (2000): *Território e sociedade*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo.
- (2001): *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 9ª ed., Rio de Janeiro/São Paulo, Record.
- SIGNORINI, Inês (org.) (2001): *Investigando a relação fala/escrita*. Campinas, Mercado de Letras.
- SILVA, Giselle M. O. & SCHERRE, M. M. P. (orgs.) (1998): *Padrões sociolinguísticos*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- SOARES, Magda (1993): *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. 10ª ed., São Paulo, Ática.
- (1998): *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica/CEALE.
- (1999): *Português: uma proposta para o letramento*. Manual do Professor. São Paulo, Moderna.
- TARALLO, Fernando (1983): *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*. Philadelphia, University of Pennsylvania, PhD Dissertation, mimeo.
- (1985): *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo, Ática.
- (org.) (1989): *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas, Pontes/UNICAMP.
- YAGUELLO, Marina (2001): "Não mexe com a minha língua", in BAGNO, M. (org.) (2001): *Norma linguística*. São Paulo, Loyola.

A LÍNGUA NA EDUCAÇÃO*

Michael Stubbs

O título deste ensaio é muito geral, e tentarei fazer um amplo exame histórico da língua na educação, embora concentrando-me no trabalho posterior a 1960. No entanto, também focalizarei a relação entre o conhecimento obtido da lingüística acadêmica e a transformação deste conhecimento (junto com descobertas providas de outros campos) numa forma que pode ter valor para a teoria e a prática da educação. Uma síntese dessa questão é: faz sentido falar de uma *teoria educacional da linguagem*? Argumentarei que sim.

1. Língua, educação e valores culturais

O campo da língua na educação é enorme. Os temas incluem: como as crianças aprendem a ler e a escrever; por que os níveis de analfabetismo adulto permanecem altos em vários países ocidentais; como as pessoas aprendem o inglês ou outras línguas; como a língua está relacionada com a

* Tradução de Marcos Bagno.