
HISTÓRIA(S) DA LÍNGUA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: CONTRIBUIÇÕES A ENSINANTES-APRENDENTES

Dieli Vesaro Palma¹

Doutora em Língua Portuguesa – PUC-SP

Thiago Zilio-Passerini²

Doutorando em Língua Portuguesa – PUC-SP

RESUMO

Este artigo originou-se de uma das mesas-redondas organizadas pelo GPEDULING, no segundo semestre de 2020, da qual participaram o Prof. Dr. Henrique Monteagudo e o Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco, para tratar da relevância do conhecimento histórico da língua na formação do professor de português. Diante disso, o objetivo do presente trabalho é apresentar uma reflexão acerca das contribuições trazidas pelo conhecimento da dimensão histórica do português aos seus ensinantes-aprendentes. Para tanto, partiu-se dos princípios da Educação Linguística postulados por Bechara (2009 [1985]) e Palma e Turazza (2014), bem como das contribuições de Bagno (2011; 2015) e Faraco (2006 [2014]; 2008[2017]; 2019). A discussão levantada demonstrou que o conhecimento da(s) história(s) da língua é de grande valia aos ensinantes-aprendentes, seja em sua prática docente, seja na postura por eles adotada diante de seu objeto de estudo.

Palavras-chave: Educação Linguística. História e Historiografia da Língua Portuguesa. Ensino-aprendizagem do português. Linguística Histórica.

Considerações iniciais

O tema deste artigo originou-se de um dos encontros virtuais promovidos pelo GPEDULING, em parceria com a Editora Parábola, ao longo do segundo semestre de 2020. Na ocasião, o Prof. Dr. Henrique Monteagudo, da Universidade de Santiago de Compostela, e o Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco, da Universidade Federal do Paraná, participaram da mesa-redonda intitulada “A relevância do conhecimento histórico da língua na formação do professor de português”³.

As ideias trazidas pelos participantes motivaram-nos à elaboração do presente trabalho, que partiu da seguinte pergunta de pesquisa: em que medida o conhecimento da dimensão histórica da língua contribui com o ensino-aprendizagem de português? Assim, nosso objetivo é apresentar uma reflexão sobre as contribuições que o conhecimento histórico

¹ Endereço eletrônico: dieli@uol.com.br.

² Endereço eletrônico: thizilio@yahoo.com.

³ Disponível em: www.youtube.com/watch?v=KXR_HLaqjMk. Acesso em: 11/11/2020.

do português traz sobretudo aos ensinantes-aprendentes, seja em sua prática docente, seja na postura por eles assumida diante de seu objeto de ensino.

Para respondermos a essa questão, ancoramo-nos nos pressupostos da Educação Linguística, de acordo com Bechara (2009 [1985]); Palma, Turazza e Nogueira Jr. (2008) e Palma e Turazza (2014). Com relação à organização, o estudo dividiu-se em quatro partes, além das considerações iniciais e finais: na primeira, conceitua-se a Educação Linguística e destacam-se seus objetivos; na segunda, discorre-se sobre a dimensão linguística, bem como sobre os conceitos de língua e linguagem; na terceira, caracteriza-se a dimensão histórica da língua; na quarta, apresentam-se algumas contribuições que o conhecimento dessa dimensão traz para os ensinantes-aprendentes.

Educação linguística, educações linguísticas.

Em 1985, Evanildo Bechara, na obra *Ensino de Gramática. Opressão? Liberdade?*, defendia uma prática pedagógica não mais centrada na *língua*, e sim na *linguagem*. Segundo o autor, essa atitude retiraria o ensino de uma posição glotocêntrica e colocaria em evidência “o complexo e rico papel na linguagem no ato de comunicação entre pessoas que vivem em sociedade” (BECHARA, 2009 [1985], p.19). Assim, poderia se chegar então a uma *educação linguística*, que possibilitasse ao aluno escolher entre as variedades disponíveis, adequadas às diferentes situações comunicativas.

Entretanto, o gramático advertia que ela não deveria ser “uma superposição de dados linguísticos, psicológicos, didáticos e sociolinguísticos, deixando aos que nos acompanham a tarefa ingrata de fazer-lhes a síntese ou, quase sempre o embaralhamento” (BECHARA, 2009 [1985], p. 18). Mais do que isso, era necessária uma verdadeira renovação em todo o campo de ação do ensino de língua, “à luz do confronto entre a ação científica da universidade e da experiência dos professores a quem está confiada a tarefa da educação linguística” (BECHARA, 2009 [1985], p.18).

Essa transformação devia-se, em grande medida, às contribuições da Linguística, cuja divulgação mais expressiva no Brasil começou a partir da década de 1960. A mudança de visão sobre a língua, a linguagem e conseqüentemente sobre a gramática trouxe à baila uma série de discussões, que avultaram a partir de 1980 e deram origem a diversos trabalhos nos anos ulteriores, dos mais diferentes matizes.

Nas décadas subsequentes, não só a pesquisa linguística avançou consideravelmente, como também a sociedade passou por transformações notáveis. O fluxo vertiginoso e incessante de informação, as novas mídias e, conseqüentemente, os novos espaços de comunicação colocaram, mais uma vez, a educação em xeque, intensificando os questionamentos relacionados à atuação e à formação dos professores de língua materna. Diante desse cenário, a Educação Linguística, doravante EL, tem o escopo de

[...] focalizar o ensino-aprendizagem de língua materna, privilegiando didáticas que favoreçam e contribuam para o domínio de usos, não apenas da norma oficial, mas de todas aquelas que tipificam a diversidade dos matizes socioculturais do povo ou da nação brasileira – o que pressupõe tomar como referência o conceito de competência comunicativa dos aprendentes e não apenas a do professor ou do grupo em que esse se insere ou do qual participa (PALMA; TURAZZA, 2014, p.32).

Para tanto, devemos compreender a EL como um *processo* de ensino-aprendizagem e também como uma *área de pesquisa*. Nesse sentido, ela comporta uma gama de conceitos advindos da pedagogia - entre eles, a sequência didática, o contrato didático, o obstáculo epistemológico etc. -, bem como de teorias linguísticas – sobretudo as da linguística cognitivo-funcional, da linguística textual e da análise do discurso. Em suma, trata-se de um campo que se articula em duas dimensões: a linguística e a pedagógica. Na próxima seção, discorreremos sobre a primeira, que particularmente nos interessa neste trabalho.

Língua, linguagem e dimensão linguística

Se à EL importa a formação de um aprendente-ensinante capaz de se valer da língua em todas as suas variedades, nas mais diversas situações comunicativas, é natural que ela **se ocupe** dos conhecimentos científicos produzidos na área da linguística. Esses conhecimentos figuram como a base que orienta não só a prática dos ensinantes-aprendentes em sala de aula, mas também os estudos desenvolvidos à luz dessa vertente. De saída, devemos ter em mente dois conceitos primordiais: o de *linguagem* e o de *língua*. Sobre o primeiro, Palma e Turazza (2014, p. 38) assim se manifestam:

[...] a linguagem é concebida como forma de interação entre indivíduos que interatuam socialmente, possibilitando a produção de sentidos em contexto sócio-histórico-ideológicos. [...] Em síntese, é uma capacidade humana que possibilita ao homem representar o mundo para si e para seus semelhantes, por meio de uma semiose específica, herança da raça.

Partindo dessa premissa, entram em cena aspectos comunicativos, mas não de modo aleatório. Na verdade, eles fazem parte de um processo complexo, organizado espaçotemporalmente, considerando sempre o viés social, histórico e ideológico das situações de comunicação. Desse modo, ainda conforme as autoras, há um deslocamento no foco do ensino – da língua para a linguagem –, tal como defende Bechara (2009 [1985]).

Essa mudança, entretanto, não significa anular a língua, pois ela mantém inexorável relação com a linguagem. Com efeito, deve-se considerá-la sob outra perspectiva, em oposição à visão reducionista que imperou por décadas no ensino de português no Brasil – e, de certa forma, ainda impera, apesar dos esforços dos linguistas e dos educadores. De acordo com Palma e Turazza (2014, p.34), a língua deve ser compreendida

como uma instituição social, uma criação histórica e coletiva e não simplesmente uma forma de comunicação” (PALMA; TURAZZA, 2012). Por meio dessa, o homem estabelece relações com outros indivíduos e, sendo um modo de identidade cultural, permite a seus utentes a representação de mundo.

Na qualidade de criação histórica, a língua deixa de ser apenas um código, cuja finalidade é a comunicação. Mais do que é isso, ela é tomada em sua completude, composta por “um conjunto de variedades [...] distribuídas no espaço geográfico e social e no eixo do tempo” (FARACO, 2019, p. 35). Por isso, essa visão plural pressupõe a compreensão não só das mudanças por que ela passou ao longo do tempo, como também as construções, os juízos de valor, a identidade construída acerca dos falantes das variedades dessa língua, entre outros aspectos. Em grande medida, todos se relacionam à chamada história da língua e, considerando o conceito de língua aqui apresentado, não podem ser apartados do processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, além das duas dimensões preconizadas pela EL, é possível ponderar sobre a existência de uma terceira, intimamente ligada à linguística. Em outras palavras, a (s) história (s) da língua também é (são) de grande relevância quando se propõe um ensino de português realmente significativo e, para tanto, o ensinante-aprendente deve ter conhecimento daquilo que aqui chamamos *dimensão histórica da língua*, apresentada na seção seguinte.

A dimensão histórica da língua

Para tratarmos da dimensão histórica da língua, é necessário, inicialmente, compreendermos que não há apenas uma história da língua. Conforme assinala Faraco (2019, p.47), “é possível construir duas histórias: uma da língua como sistema (história interna); e outra atada às dinâmicas histórico-políticas e às elaborações imaginário-ideológicas da(s) sociedade(s) em que é falada (história externa)”.

Ao considerarmos essa dupla articulação da (s) história (s) de uma língua, devemos ter em mente o que realmente significa cada uma dessas possibilidades e como são estudadas pelos ramos da linguística. Quando falamos da história externa, focalizamos não só o seu percurso espaçotemporal, como também os valores, as ideologias e a cultura, uma vez que

[...] as línguas são o elemento mais importante de uma cultura, de uma sociedade. Seu vínculo estreito com a identidade individual, comunitária e nacional converte a língua ou as línguas [...] em poderosos fatores de tensão política, de sofrimento psicológico, de manipulação ideológica e toda sorte de dinâmica sociocultural [...] para se falar de uma língua, é preciso construí-la, fabricá-la, forjá-la, dar um nome a ela, atribuir-lhe propriedades, características, personalidade, índole. Esse é um trabalho empreendido não somente pelo linguista, em suas pretensões de objetividade científica, mas também (e talvez sobretudo) pelos faltantes comuns [...] (BAGNO, 2011, p.356-357).

Das palavras do linguista, destacamos o fato de a língua ser “construída”, “fabricada”. Nesse sentido, o português, como construção cultural, social e ideológica, é o objeto de estudo e ensino da EL. No entanto, essa língua portuguesa não pode ser vista como um todo homogêneo, pois, em nosso país, falamos português *brasileiro* e, por meio dele, aprendemos e ensinamos. Esse adjetivo confere novos matizes à hipóstase⁴ original e constrói uma nova história no tempo e no espaço, de diferentes culturas, que, conseqüentemente, lhe conferem uma nova identidade. Em síntese, ainda dentro dessa história externa, devemos considerar que não há apenas a “história da língua portuguesa”, mas sim a “história do português brasileiro”, ou seja, a nossa realidade linguística, que, por sua vez, também não é homogênea.

Assim, as disciplinas históricas, tais como a *Historiografia Linguística* e a *História das Ideias Linguísticas* são de grande valia, por fornecerem o estofamento necessário para a compreensão dessa “entidade” a que chamamos português e, no nosso caso, português brasileiro. Com base no estudo da documentação disponível, é possível reconstruir o passado

⁴ Acerca desse termo, Bagno (2011, p. 358, grifos do autor) considera: “Essa língua construída, língua-sujeito, língua com alma, desejo e poder de decisão, seria aquilo que na filosofia se chama *hipóstase*. A palavra grega *hypóstasis* foi traduzida por *substantia* [...]. Mas na reflexão filosófica moderna e contemporânea, segundo o dicionário *Houaiss*, uma hipóstase é um ‘equivoco cognitivo que se caracteriza pela atribuição de existência concreta e objetiva (existência substancial) a uma realidade fictícia, abstrata ou meramente restrita ao caráter incorpóreo do pensamento humano”.

dessa língua e, em grande medida, compreender os construtos ideológicos que perpassam o imaginário comum dos utentes.

Com relação à história interna, deve-se partir do princípio já conhecido de que as línguas mudam e variam, embora não deixem de manter o seu caráter sistêmico e funcional. Mais especificamente,

[...] as línguas humanas não constituem realidades estáticas; ao contrário, sua configuração estrutural se altera continuamente no tempo [...]
É importante, de início, destacar que a mudança gera contínuas alterações da configuração estrutural das línguas sem que, no entanto, se perca, em qualquer momento, aquilo que costuma ser chamado de *plenitude estrutural e potencial semiótico* das línguas.
Queremos com isso dizer que as línguas estão sempre em movimento, mas nunca perdem seu caráter sistêmico e nunca deixam seus falantes na mão. Em outras palavras, as línguas mudam, mas continuam organizadas e oferecendo a seus falantes os recursos necessários para a circulação dos significados (FARACO, 2014 [2006], p. 14, grifos do autor).

Nessa seara, entram em jogo os conceitos de *sincronia e diacronia*, visto que essas mudanças podem ser observadas – e sobretudo analisadas – em diferentes recortes temporais. Quando pensamos na perspectiva histórica, situamo-nos, segundo Faraco (2019), na *diacronia*. Entretanto, o autor postula que esses cortes rígidos, legatários da divisão proposta por *Saussure*, têm hoje sido relativizados:

Postula-se, então, a necessidade de um estudo do encaixamento das mudanças linguísticas na matriz mais ampla das relações sociais. Ou seja, o estudo de uma mudança não se limita a identificar fatores internos ao sistema, mas também suas condições externas. [...]
Ao tomarmos a língua em sua heterogeneidade, ficam, pois, evidentes as correlações entre diacronia e sincronia e entre o interno e o externo (FARACO, 2019, p.49).

Como percebemos, o foco recai sobre “as sucessivas mudanças pelas quais passou ou está passando a organização sistêmica no eixo do tempo” (FARACO, 2019, p.47). Essas mudanças não são tomadas por si sós, ou seja, descontextualizadas, pois refletem os processos sociais por que passam os falantes de determinada língua. De acordo com essa perspectiva, é de grande monta o aporte teórico da *Linguística Histórica* e da própria *Sociolinguística*, que em muito favoreceu a flexibilização do corte proposto por *Saussure*, ao considerar a influência dos aspectos externos sobre as alterações linguísticas.

Estabelecidas as diferentes histórias, percebemos de que modo elas se articulam com conhecimento da língua e, por conseguinte, com seu ensino-aprendizagem. Diante disso, acreditamos que esse tipo de saber é essencial à formação do ensinante-aprendente e pode

contribuir para a melhoria de sua prática docente. No próximo item, tratamos de algumas dessas contribuições.

Conhecer a(s) história(s) da língua: contribuições aos ensinantes-aprendentes

Uma vez apresentada a dimensão histórica da língua cabe-nos mensurar, embora sucintamente, em que medida esse conhecimento colabora para a consecução dos objetivos propostos pela EL. De saída, entendemos que o ensinante-aprendente precisa ter uma noção ampla do seu objeto de ensino, no nosso caso, o português brasileiro. Assim, para ensinar português brasileiro, é preciso que se conheçam a(s) história(s) dessa língua, o que pressupõe compreender os mitos, estigmas e ideologias construídos em torno dele, bem como as mudanças por que passou ao longo do tempo.

a) Conhecer a(s) história(s) da língua para desconstruir “mitos”

A primeira das contribuições seria a desconstrução dos chamados *mitos* em torno da língua aqui falada. Legatários, em grande medida, de nosso passado colonial, eles são eivados de juízos de valor e contribuem para endossar, tal como assinala Bagno (2015), o preconceito linguístico. Dos principais mitos apontados pelo linguista destacamos: o da *unidade linguística*, e o do *desconhecimento do “verdadeiro” português por parte dos brasileiros*.

Sobre o primeiro deles, o linguista assim se manifesta:

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português brasileiro e passem a reconhecer a *verdadeira diversidade linguística de nosso país* para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes de variedades sem prestígio social (BAGNO, 2015, p.33).

O autor ainda textualiza que essa visão é oriunda de “uma longa tradição de estudos filológicos e gramaticais que se baseou, durante muito tempo, nesse (pre)conceito irreal da ‘unidade linguística do Brasil’”. Portanto, para desfazer esse tipo de engano, é necessário

compreender o início dos estudos linguísticos no Brasil, sobretudo a partir do século XIX, após a Independência.

Na ocasião, apesar do sentimento nacionalista, pouca mudança houve na aceitação da identidade do português brasileiro, que em muito já distava do lusitano. Adotou-se, portanto, uma postura que buscava conferir ao Brasil características europeias, o que implicava o apagamento e o silenciamento dos falares nativos indígenas e também dos imigrantes africanos. Por isso, as variedades do português aqui falado só começam a ser estudadas com maior rigor a partir da década de 1920, quando se inicia a chamada fase de revisão da língua, de tendência mais descritiva, segundo Pinto (1978).

O segundo mito está intimamente ligado à questão da identidade dos falantes do português brasileiro. E, mais uma vez, o conhecimento histórico é essencial não só para desfazer o equívoco, como também para entender as razões de sua existência. Inicialmente, devemos considerar que ele se relaciona à

[...] mesma concepção torpe segundo a qual o Brasil é um país subdesenvolvido porque sua população não é uma raça “pura”, mas sim o resultado de uma mistura – negativa – de raças, das quais duas delas, a negra e a indígena, são “inferiores” à do branco europeu [...]
Assim, uma raça que não é “pura” não poderia falar uma língua “pura”. Não é difícil encontrar intelectuais renomados que lamentem a “corrupção” do português falado no Brasil, língua de “matutos”, de “caipiras infelizes”, arremedo tosco da língua de Camões (BAGNO, 2015, p.39).

Aqui se nota mais um claro reflexo do apagamento dos traços indígenas e africanos no português brasileiro, o que propiciou o recrudescimento da chamada postura “purista” de muitos gramáticos e outros intelectuais. Por isso, é necessário voltar novamente aos primórdios da gramatização no Brasil, a fim de se mensurar como esse purismo se constituiu e, além disso, de que modo ele ainda se faz presente nossa sociedade.

Também é preciso considerar que esse tipo de discurso foi, durante muito tempo, endossado pelos meios de comunicação, sobretudo nos chamados “consultórios gramaticais”, nos quais muitos gramáticos renomados vociferavam contra o “vilipêndio da língua portuguesa”. Na opinião deles, o “vernáculo” no Brasil era acometido de toda sorte de erros e vícios, expostos por meio de comentários grassados de juízos de valor, sobretudo contra os falantes de classe social mais baixa. Esse discurso obviamente desconsiderava os aspectos da variação linguística, que, na maioria das vezes, dá conta de explicar inúmeros desses fenômenos.

b) Conhecer a(s) história(s) da língua para trabalhar a variação linguística

Se ao ensinante-aprendente cabe a desconstrução dos mitos sobre a língua, ele deve, conseqüentemente, ter conhecimento dos estudos sobre a variação linguística. Dedicamos atenção especial a essa temática, uma vez que ela, de certa forma, já faz parte dos materiais didáticos desde meados da década de 1990, quando “os estudos das ciências da linguagem passaram a adentrar o espaço escolar, embora de modo tímido e/ou inadequado e muitas vezes reducionista” (PALMA; ZILIO-PASSERINI, 2020, p. 84).

O ensinante-aprendente deve abordar o fenômeno de modo amplo, ou seja, sem reduzi-lo a estereótipos. Assim, não basta dominar os tipos de variação, tampouco propor aos alunos identificá-las por meio de textos aleatórios. É preciso, antes de mais nada, reconhecer a existência de diferentes variedades dentro do próprio português, mostrando a legitimidade de todas elas. Ao adotar essa postura, chega-se a um dos principais propósitos da EL. De acordo com Palma e Turazza (2014, p.41),

[...] o ensino e a aprendizagem da língua materna devem possibilitar é o domínio de diferentes variedades da língua, para poder “formar o poliglota na própria língua”. Como já mostramos, a língua não é estável e também não é homogênea, tal qual a tradição escolar tem reiteradamente ensinado. Pela instabilidade, há um processo contínuo de mudanças e, pela heterogeneidade, há a presença constante da variação social, etária, de sexo, de escolaridade e de grau de formalidade em relação à situação comunicativa [...]. Logo, em sala de aula, o ensino e a aprendizagem da língua devem abordar as diferentes variedades linguísticas [...]

Partindo dessa premissa, o ensinante-aprendente pode auxiliar na desconstrução do estigma que muitas variantes trazem, em virtude de se considerar apenas uma norma de prestígio. Nesse caso, o conhecimento da dimensão histórica da língua atua em dois sentidos. Inicialmente, com relação ao mito da unidade – tratada no tópico anterior –, uma vez que prestígio de uma norma ocasionou a desvalorização das demais, sobretudo em decorrência da elitização da educação, realidade constante no Brasil desde os jesuítas. Posteriormente, com relação ao próprio desenvolvimento do português – e aqui adentramos a chamada história interna da língua – em que muitos dos fenômenos estigmatizados podem ser observados com frequência, desde os primórdios da língua. Bagno (2015, pp.64-67) exemplifica a questão da seguinte forma:

[...] a transformação do L em R nos encontros consonantais como em *Cráudia, chicrete, praca, broco, pranta* é tremendamente estigmatizada e, às vezes, é considerada até como sinal do “atraso mental” das pessoas que

falam assim. Ora, estudando cientificamente a questão, é fácil descobrir [...] um fenômeno fonético que contribuiu para a formação da própria norma-padrão da língua portuguesa [...]

Ora, do ponto de vista exclusivamente *linguístico*, o fenômeno que existe no português estigmatizado é o mesmo que aconteceu na história do português prestigiado, e tem até um nome técnico: *rotacismo*.

No caso apresentado pelo autor, as palavras *praga*, *prata* e *branco*, originalmente *plaga*, *plata* e *blank*, passaram pelo mesmo processo de *Cráudia*, *chicrete* etc. Entretanto, e também por razões históricas, as últimas são variantes estigmatizadas, ao passo que as primeiras, já incorporadas ao léxico, não. Desse modo, as contribuições da *linguística histórica* são de grande valia para que o ensinante-aprendente possa trabalhar esse e outros fenômenos comuns no português.

Outro aspecto que também pode ser abordado é a questão da variação das formas de tratamento. No Brasil, elas oscilam entre *tu* e *você* e, quanto ao uso desta última, não há apenas uma ocorrência de gramaticalização de *vossa mercê*, mas também questões históricas dignas de nota. Para explicá-las, o ensinante-aprendente deve, inicialmente, voltar sua atenção para o século XV, quando se observa “a profusão de novas expressões de tratamento, incorporadas de outros idiomas, como o castelhano (*vossa mercê*) e o italiano (*vossa alteza* e *vossa senhoria*)” (CANTANHEDE; PASSERINI, 2019, p. 161).

Em seguida, é preciso localizar, no tempo, a partir de qual momento começam a concorrer as outras formas, tais como *vosmecê*, *vossancê*, entre outras. Do mesmo modo, é necessário compreender por qual razão ela teria se generalizado no Brasil. Segundo Rumeu (2013, p.546), um dos motivos seriam os traços conservadores do português brasileiro. No século XIX, por exemplo, havia predomínio do uso de *você*, como resquício do prestígio de *vossa mercê*. Essa mesma característica ainda pode ser notada em algumas situações, tal qual afirmam Cantanhede e Passerini (2019, p. 164):

Do ponto de vista da formalidade, é interessante ressaltar que, nos lugares em que ocorre, o *tu* está relacionado às situações mais espontâneas de fala e que, em situações de maior monitoramento, ocorre o uso de *você*. Tal procedimento denota um aspecto interessante: apesar de já se ter mencionado o caráter de proximidade da forma *você*, esta é também uma forma de denotar menos proximidade nas comunidades em que *tu* se faz presente.

Como podemos perceber, o conhecimento da dimensão histórica da língua – e nesse caso concorrem tanto a história interna quanto a externa – é útil para uma abordagem mais aprofundada de um fenômeno corrente no português brasileiro. Desse modo, o ensinante-

aprendente não se prende à simples constatação da variação, informando que nesta ou naquela região se usa *tu* ou *você*. Mais do que isso, ele promove uma reflexão sobre a instituição dessas formas, os valores sociais que estavam em jogo, bem como as razões pelas quais uma dessas formas tornou-se marcada e a outra não marcada.

Com relação às formas marcadas e não marcadas, há também uma construção histórica, por meio da qual determinados termos são considerados mais “neutros”, em detrimento de outros, considerados “menos neutros”. No caso em foco, a forma *você* é tida como não marcada, uma vez que aparece constantemente nas propagandas, em anúncios, entre outros, o que também denota os resquícios da antiga forma *vossa mercê*. Ainda sobre as formas marcadas e não marcadas, Cantanhede e Passerini (2019, p. 165) ponderam:

Conforme assinala o próprio Bagno (2016, p. 478), o termo não marcado pode ser considerado neutro, o que o faz, erroneamente, ser considerado como “dentro da norma”, ao passo que o marcado se mantém “fora da norma”. Curiosamente, ao pensar em termos normativos, seria a forma *tu* a “normal”, visto que é defendida pelo que se chama de norma-padrão. No entanto, na língua em uso, tal classificação pertence à forma *você*, tendo em vista a sua ocorrência absoluta em todas as comunidades do PB.

Da fala dos autores, destacamos a menção feita à norma-padrão, outro conceito que merece atenção, pois norteia, em grande medida, o trabalho do ensinante-aprendente em sala de aula. Como se verá na próxima seção, esse conceito está ligado a uma série de questões históricas, cujo conhecimento pode tornar a prática docente muito mais significativa, principalmente por proporcionar uma reflexão acerca daquilo que (não) se ensina no ambiente escolar.

c) Conhecer a(s) história (s) da língua para abordar a(s) norma(s)

Se à EL compete – como já mencionamos – tratar das diferentes normas, o ensinante-aprendente deve, de saída, reconhecer a existência dessas normais e, mais do que isso, convencer-se da legitimidade delas. Para tanto, é necessário compreender como elas se articulam entre as variedades do português brasileiro. De acordo com Faraco (2017 [2008]),

Em cada uma dessas comunidades, costuma haver modos peculiares de falar (ou seja, há normas específicas) e o comportamento normal do falante é variar sua fala de acordo com a comunidade de prática em que ele/ela se encontra. É parte do repertório linguístico de cada falante um senso de adequação, ou seja, ele/ela acomoda seu modo de falar às práticas correntes em cada uma das comunidades de prática a que pertence.

Diante disso, é necessário saber diferenciar alguns conceitos, entre eles o de *norma culta e norma padrão*. Nesse ponto, o conhecimento da história externa da língua é essencial para que o ensinante-aprendente identifique os equívocos que rondam tais conceitos e, principalmente, as razões de alguns enganos ainda permearem no só o senso comum, como também inúmeros manuais de gramática.

Com relação à norma culta, dizemos que ela designa, ou ao menos deveria designar, “o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (FARACO, 2017[2008], p.71). Entretanto, vários manuais didáticos se valem da expressão como sinônimo de gramática, de “boa linguagem” ou até mesmo de “expressão escrita”, e a natureza de tais equívocos também pode ser explicada sob uma perspectiva histórica.

Como bem lembra Faraco (2017 [2008]), com o início da divulgação massiva dos estudos linguísticos no Brasil, a partir de meados da década de 1960, a gramática passou por um processo de constante descrédito. Diante disso, um dos recursos de muitos gramáticos foi se valer de uma expressão advinda da linguística – e que, nesse caso, tinha teor “científico” – para tentar, de alguma forma, solapar velhas práticas e velhos hábitos, conferindo-lhe uma “roupagem” nova.

Com relação à norma-padrão, ela pode ser definida como “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos de uniformização linguística” (FARACO, 2017[2008], p.73). Nesse caso, trata-se de uma norma ideal, teoricamente mais próxima daquilo que muitos manuais tendem a chamar de “norma culta”, sobretudo as gramáticas normativas, visto que tanto elas quanto os dicionários “[...] não foram entendidos apenas como instrumentos descritivos [...], mas como instrumentos padronizadores, ou seja, como instrumentos de fixação de um padrão a ser tomado como regulador (normatizador) do comportamento dos falantes [...]” (FARACO, 2017[2008], p. 74).

Nesse ponto, emerge uma questão muito importante, que há muito tem inquietado ensinantes-aprendentes e aprendentes-ensinantes: qual seria a razão de a norma-padrão do português ser tão distinta daquela falada pela maioria das pessoas? Para responder a essa indagação, é preciso recorrer à história externa do português e, mais uma vez, devemos retornar ao século XIX.

Na ocasião, o período do pós-independência deu início, como já dissemos, a uma série de reflexões sobre a língua e, de certa forma, sobre o português brasileiro. Assim, havia um certo consenso quanto à diferenciação – sobretudo na fala – entre a variedade brasileira e a portuguesa. No entanto, nunca houve um projeto de legitimar os falares que eram considerados populares – sobretudo os que tinham influência africana ou indígena, como também já mencionamos.

Por essa razão, em vez de ter havido um reconhecimento dos usos mais comuns e correntes no país, houve um recrudescimento da postura normativa. Assim, frente às acusações de “corrupção” do português, perpetradas principalmente por eruditos portugueses, a elite intelectual brasileira “se empenhou em fixar como nosso padrão certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do romantismo” (FARACO, 2017 [2008], p.78).

Em síntese, para entender as normas linguísticas vigentes, não basta apenas dizer que existem inúmeras delas. É preciso compreender de que modo elas foram construídas ao longo da história – e conseqüentemente da gramatização – do português do Brasil, a fim de tratá-las de maneira adequada em sala de aula, sem cair na antiga concepção de “erro e acerto”. Além disso, o conhecimento desse construto ideológico permite que o ensinante-aprendente abalize os conteúdos a serem ensinados, considerando a língua em uso do português brasileiro. Trata-se, portanto, de um conhecimento histórico com vistas à compreensão do real papel da gramática em sala de aula, da qual tratamos na sequência.

Conhecer a(s) história(s) da língua para refletir sobre o (não) ensino da gramática

Como já dissemos, a divulgação dos estudos linguísticos no Brasil provocou inúmeras reações contra o ensino de língua portuguesa, até então entendido como ensino de gramática. Nesse sentido, os linguistas têm se empenhado não apenas na crítica a essa abordagem meramente gramatical, como também na busca de caminhos para um ensino de língua realmente significativo aos aprendentes-ensinantes. Um desses caminhos tem sido percorrido pela EL, que, acerca do ensino da gramática, se posiciona da seguinte forma:

Entendemos que a escola tem por obrigação ensinar ao aluno a norma culta, mas não aquela registrada nas gramáticas normativas, que insistem em abordar mecanismos, como a mesóclise ou mesmo casos de próclise em desuso, por exemplo. Esse ensino deve tomar como referência a norma culta presente na escrita, como em jornais e revistas de reconhecida qualidade linguística, em artigos científicos, em documentos oficiais, entre outros. Em

resumo, consideramos que, se a análise linguística for trabalhada em função desses diferentes tipos de gramática, a EL garantirá o desenvolvimento da competência linguística, uma das várias competências englobadas pela competência comunicativa (PALMA; TURAZZA, 2014, p.40)

Da fala das autoras, destacamos o uso da palavra gramática no plural. Assim, não se trata da concepção de gramática tradicional, de viés prescritivo e normativo, mas sim de outras gramáticas, quais sejam a *internalizada*, a *reflexiva*, a *de uso* e a *descritiva*. No entanto, para que o ensinante-aprendente possa se apropriar de cada uma dessas vertentes, é necessário, conhecer o processo de gramatização no Brasil.

Ao longo desse percurso, é possível notar que, durante pelo menos dois séculos, as gramáticas aqui produzidas eram, em grande parte, de cunho prescritivo/descritivo e, embora em alguns momentos registrassem os usos locais, não agiam no sentido de legitimá-los como uma norma-padrão brasileira. Por isso, a EL rejeita a abordagem tradicional, entendendo que ela não contribui para a formação do “poliglota na própria língua” (BECHARA, 2009 [1985]), pois parte de uma premissa “idealizada” de língua homogênea, submetida, muitas vezes, a uma norma calcada no português lusitano, como já mencionamos na seção anterior. Assim, inúmeros tópicos, com a mesóclise mencionada por Palma e Turazza, não devem figurar como foco do ensino, pois já são formas em desuso no Brasil.

Acerca da colocação pronominal, tema ainda muito controverso e que divide a opinião de linguistas, é possível constatar que a discussão, apesar de candente, não é nova. Inclusive, alguns filólogos do entresséculos XIX-XX, como Said Ali, já consideravam esse debate como improfícuo. Em 1908, o autor, no início do capítulo *A colocação dos pronomes pessoais na linguagem corrente*, chega à seguinte constatação: “os gramáticos têm gasto muita tinta e inutilizado muita pena, para nos convencerem finalmente de uma só verdade: podem dar as regras que entenderem, no Brasil não se colocam nem jamais se hão de colocar os pronomes do mesmo modo que em Portugal” (ALI, 1908, p.29).

Diante disso, ou seja, perscrutando a história externa do português brasileiro, torna-se evidente a necessidade de nos debruçarmos sobre questões que realmente contribuam para o ensino-aprendizagem da língua materna, em vez de insistirmos na discussão de temas que pouco ou nada acrescentam ao desenvolvimento da competência comunicativa dos utentes. Logo, refletir sobre essa questão é um ponto-chave para que os ensinantes-aprendentes situem, no tempo e no espaço, sua prática docente. Dessa forma, podem-se compreender as razões pelas quais se questiona o (não) ensino da gramática, sobretudo a chamada gramática

tradicional, consideradas as suas limitações, no que concerne à garantia de um aprendizado realmente eficaz da língua em uso, em suas diversas modalidades e variedades.

Considerações Finais

Neste artigo, procuramos estabelecer, de início, os pressupostos da EL, bem como algumas concepções que lhes são essenciais. Ao longo de nosso percurso, deparamo-nos com os conceitos de língua e linguagem e também tratamos da dimensão linguística que compõe nossa área de interesse. Além disso, apresentamos uma terceira dimensão, a histórica, visto que muitos aspectos linguísticos não podem ser compreendidos, tampouco explicados, sem o viés da história.

No âmbito dos estudos linguísticos, inúmeras disciplinas ocupam-se dessa dimensão, que não é única. Quando falamos de história da língua, na verdade, falamos de histórias da língua, abordadas em uma perspectiva interna ou externa. Essa dupla articulação contribui sobremaneira para o entendimento do ensinante-aprendente a respeito de inúmeras questões de língua que devem ser abordadas sob a ótica da EL.

Desse modo, conhecer a dimensão história do português brasileiro, que é o objeto de ensino e de estudo da EL, serve tanto à formação do ensinante-aprendente quanto à sua prática docente. Mais do que isso, esse conhecimento promove uma reflexão acerca do português brasileiro e permite que haja um ensino baseado na desconstrução de mitos, estereótipos e preconceitos sobre o a língua falada no Brasil, bem como sobre as suas variedades, cada qual com suas normas, dispostas e descritas nas mais diferentes gramáticas.

Referências

ALI, Manuel Said. *Dificuldades da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Laemmert & C, 1908.

BAGNO, Marcos. O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipóstase. In.: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 56.ed. São Paulo: Parábola, 2015.

BECHARA, Evanildo. *Ensino de gramática*. Opressão? Liberdade?. 12.ed. São Paulo: Ática, 2009[1985].

CANTANHEDE, Caio; PASSERINI, Thiago Zilio. Formas tradicionais e inovadoras de tratamento no português brasileiro. *Verbum*, São Paulo, v.8, n.2, pp.323-342, set/2019.

FARACO, Carlos Alberto. *História do Português*. São Paulo: Parábola, 2019.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2014 [2006].

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2017 [2008].

PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva. Educação Linguística: reinterpretaciones do ensino-aprendizagem por novas práticas pedagógicas. In.: PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva (orgs.). *Educação Linguística: algumas questões fundamentais*. São Paulo: Terracota, 2014.

PALMA, Dieli Vesaro; ZILIO-PASSERINI, Thiago. As lições de gramática de Luiz Antonio Ferreira: a proposta de uma “gramática para o dia a dia”. In.: PALMA, Dieli Vesaro; BASTOS, Neusa Barbosa. (orgs.). *História Entrelaçada 9: Língua Portuguesa na década de 1990 – linguística, gramática, redação e educação*. São Paulo: Pá de Palavra, 2020.

PINTO, Edith Pimentel. *O português do Brasil: textos críticos e teóricos 1 – 1820/1920, fontes para a teoria e a história*. São Paulo: EDUSP, 1978.

RUMEU, Maria Cristina de Brito. A variação “tu” e “você” no português brasileiro oitocentista e novecentista: reflexões sobre a categoria social gênero. *Alfa*, São Paulo, 57 (2), pp. 545-576, 2013.

HISTORIA(S) DE LA LENGUA Y LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA: CONTRIBUCIONES A ENSEÑANTES-APRENDIENTES

RESUMEN

Este artículo tiene su origen en una de las mesas redondas organizadas por GPEDULING, en el segundo semestre de 2020, con la participación del Prof. Dr. Henrique Monteagudo y del Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco, para abordar la relevancia del conocimiento histórico de la lengua en la formación de profesores de portugués. El objetivo del presente trabajo es presentar una reflexión sobre las contribuciones del conocimiento de la dimensión histórica del portugués a sus enseñantes-aprendientes. Para eso, partimos de los principios de la Educación Lingüística postulados por Bechara (2009 [1985]) y Palma y Turazza (2014), así como de los aportes de Bagno (2011; 2015) y Faraco (2006 [2014]; 2008 [2017]; 2019). La discusión planteada ha demostrado que el conocimiento de la (s) historia (s) de la lengua es de gran valor para los enseñantes-aprendientes, en su práctica docente y también en la actitud que adoptan hacia su objeto de estudio.

Palabras clave: Educación Lingüística. Historia e Historiografía de la lengua portuguesa. Enseñanza y aprendizaje del portugués. Lingüística Histórica.

Envio: novembro/2020
Aceito para publicação: dezembro/2020