
O QUE SE ANALISA, NUMA ANÁLISE LINGUÍSTICA? NOTAS EM FAVOR DE UMA EDUCAÇÃO SOCIO(LINGUÍSTICA)

Egon de Oliveira Rangel¹
Mestre em Linguística pela UNICAMP
Professor da FAFICLA — PUC-SP

RESUMO: Nos artigos deste número de *Verbum*, o Grupo de Pesquisa em Educação Linguística do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da PUC-SP esboça uma abordagem da análise linguística alternativa à tradicional. Centrada no uso e no gênero discursivo, como preconizado pelos PCN e pela BNCC, a proposta parte da leitura e da produção textual para, no interior dessas práticas e de suas demandas, isolar recursos linguísticos que podem não só explicar o processo de construção dos sentidos do texto em estudo mas, ainda, pôr em evidência algum aspecto relevante da língua, em qualquer de seus níveis de análise. Na esteira desse esforço, a reflexão que proponho aqui diz respeito à *concepção de língua* que se assume, explícita ou implicitamente, em práticas de análise linguística; e discute o impacto dessa concepção para o que e se pode/deve propor como objeto(s) de estudo(s).

Palavras-chave: Análise linguística. Educação linguística. Educação sociolinguística.

ABSTRACT: In the articles in this issue of *Verbum*, the Research Group on Language Education of the Graduate Program in Portuguese Language at PUC-SP outlines an alternative approach to linguistic analysis to the traditional one. Centered on the use and discursive genre, as advocated by the PCN and the BNCC, the proposal starts from reading and textual production in order to, within these practices and their demands, isolate linguistic resources that can not only explain the process of construction of the meanings of the text under study, but also highlight some relevant aspect of the language. at any of its levels of analysis. In the wake of this effort, the reflection I propose here concerns the conception of language that is assumed, explicitly or implicitly, in practices of linguistic analysis; and discusses the impact of this conception on what and if it can/should be proposed as the object(s) of study(s).

Keywords: Linguistic analysis. Language education. Sociolinguistic education.

Qual é o objeto da análise linguística?

Ao preconizarmos esta ou aquela abordagem da análise linguística na educação básica, dificilmente explicitamos de que *língua* estamos falando. Em consequência, tudo se passa como se estivéssemos todos de acordo e devidamente esclarecidos a esse respeito, já que o nome da disciplina não deixaria margem a dúvidas: Língua Portuguesa. Assim, a expressão “análise linguística” fica imediatamente entendida como análise do português, sem que, no entanto, a identificação dos referentes designados tanto por “língua portuguesa” quanto por “análise linguística” fiquem devidamente especificados. Não por acaso, mesmo em marcos regulatórios como a BNCC, as referências ao idioma e aos objetos da análise linguística

¹ Endereços eletrônicos: eorangel@pucsp.br

permitem apreensões bastante diversas — e às vezes incompatíveis entre si — do sentido e do escopo de ambas as expressões. Nas seções dedicadas a essa disciplina, nos três níveis de ensino da educação básica, “língua portuguesa”, “português do Brasil” e “português brasileiro” se alternam como equivalentes perfeitos, tanto nos textos de fundamentação quanto na formulação de competências específicas a serem desenvolvidas ao longo da formação do aluno. A título de exemplo, enquanto o termo “língua portuguesa” é empregado nas referências à disciplina, em todo o documento, o idioma vem nomeado por outras duas expressões: “português brasileiro” é usado às páginas 90, 139 e 504, assim como na formulação das competências EF09LP07 e EF09LP10; já “português do Brasil” aparece em inúmeras referências, às páginas 82-83 (quatro vezes), 90 (seis vezes), 91 (seis), 92, 98, 100, 114.

No entanto, essas expressões não só não têm o mesmo sentido — a primeira se opõe às outras duas pela maior abrangência — como “português do Brasil” e “português brasileiro” remetem imediatamente a diferentes posições teóricas e políticas presentes no debate sobre a natureza e a identidade do idioma oficial do País. Num debate que procura esclarecer se sim ou não, temos uma variante do português europeu ou uma língua autônoma dele derivada, “português do Brasil” designaria a língua hegemônica dos brasileiros como uma variante da matriz europeia; enquanto “português brasileiro” destacaria e legitimaria a autonomia linguística do “português da gente”². Nesse sentido, o recente processo de gramatização daquilo que cada vez mais vem sendo chamado de português brasileiro (doravante PB) — em gramáticas como as de Castilho (2010), Bagno (2011) e Perini (2016), assim como dicionários de referência como o Houaiss e o *Dicionário de usos do português do Brasil*, por exemplo — materializa o debate correspondente, testemunhando uma afirmação política, cultural e linguística.

Seja como for, no campo da BNCC e, com frequência, nas práticas escolares de ensino-aprendizagem tudo se passa como se, de um lado, a expressão “análise linguística” designasse um arsenal teórico-metodológico bem estabelecido, homogêneo e independente do idioma; e, de outro lado, apontasse de forma inequívoca a língua a que esse instrumento seria aplicado, nas práticas de análise. No entanto, a indeterminação referencial e mesmo semântica das duas expressões demanda um trabalho de esclarecimento do que está em jogo nesse debate, assim como um processo de tomada de decisão em relação a quais escolhas será melhor fazer para que o planejamento e as práticas de sala de aula não confundam alhos com

² Tomo a expressão de empréstimo a Rodolfo Ilari e Renato Basso, que assim intitularam o livro que escreveram sobre o assunto.

bugalhos. Fruto de dois cursos que ministrei sobre essa questão³, este artigo tem como objetivos a) propor que a *discussão* sobre o que é uma língua e o que se deve analisar sob o rótulo de *análise linguística* deve fazer parte permanente e constitutiva de uma educação linguística socialmente orientada; b) explicitar o que podemos entender por uma perspectiva de educação (socio)linguística no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; c) argumentar sobre a relevância pedagógica dessa perspectiva para o estudo de Língua Portuguesa na educação básica. Para tanto, parto de cinco concepções diferentes de língua, buscando esclarecer, de forma bastante geral, no que consistem.

Definições de língua

A **primeira concepção** de que vou me valer aqui está bem representada pela definição elaborada pelo grande linguista brasileiro Joaquim Mattos Câmara Jr., principal responsável pela introdução da Linguística na academia brasileira. Segundo ele, em seu influente e pioneiro *Dicionário de linguística e gramática*, língua,

Em seu sentido primário, é o nome do órgão mais importante do aparelho fonador. Daí, por metonímia, a fixação do outro sentido paralelo, para designar o sistema de sons vocais por que se processa numa comunidade humana o uso da linguagem

Como sistema de linguagem, a língua compreende uma organização de sons vocais específicos, ou fonemas, com que se constroem as formas linguísticas, e uma língua se distingue de outra pelo sistema de fonemas e pelo sistema de formas, bem como pelos padrões frasais em que essas formas se ordenam na comunicação linguística ou frase. Da estrutura específica de cada língua resulta a falta de inteligibilidade entre homens de línguas diversas, quando cada qual não aprendeu previamente o sistema de linguagem de cada um dos outros (CÂMARA Jr. 2009 [1956]).

Como sabemos, a concepção da língua como “sistema de sons vocais” ou, finalmente, como uma “estrutura específica” a ser devidamente descrita pelo pesquisador é a concepção que funda a Linguística como ciência. Foi nessa tradição que Mattoso Câmara Jr. se formou; e foi nos termos dos instrumentos teóricos e metodológicos correspondentes que o mestre descreveu traços do PB como o uso do *ele* como acusativo, ao mesmo tempo em que nos deu um primeiro “retrato estrutural” do idioma português mais amplamente considerado, em livros como *Estrutura da língua portuguesa* (1970) e *História e estrutura da língua*

³ O primeiro curso aconteceu no pós-graduação *lato sensu* “Alfabetização e Práticas em Leitura e Escrita”, do Instituto Singularidades (primeiro semestre de 2023). O segundo, em formato de minicurso, se deu no contexto da “III Jornada de Educação Linguística: Práticas de Análise Linguística”, promovida pelo Grupo de Pesquisa em Educação Linguística, do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da PUC-SP (17/out./2023).

portuguesa (1972; versão orig. em inglês.). É esta, ainda, a concepção que subjaz à visão léxico-gramatical da língua e à sua pedagogia, centradas tanto na descrição rigorosa das unidades e do funcionamento da língua, nos níveis fonológico, morfológico e sintático, quanto no tratamento didático adequado a ser dado aos conteúdos dessa descrição.

Convém lembrar, entretanto, que o ponto de vista léxico-gramatical se tem mostrado bastante permeável a **um segundo ponto de vista** sobre a língua: aquele que põe em destaque o *uso*, pensado ora como *enunciação*, ora como *interação*, ora como *discurso*, ora, ainda, como uma articulação enunciativo-discursiva. Nessa perspectiva, léxico e gramática não têm existência independente, e só se explicam como *recursos* à disposição do falante nas práticas de interação e na semiose, ou seja, nos processos de semantização postulados por Benveniste (2006).

Em consequência, a linguística do uso não descarta a léxico-gramática, mas a submete às funções enunciativo-discursivas, de um lado; e, de outro, postula níveis, unidades de análise, categorias e funções que ultrapassam as fronteiras da visão estrutural, revelando o papel da língua na constituição dos sujeitos e na interação social. É o caso das próprias noções de enunciação e de discurso, assim como de semantização, ato de fala, escalas argumentativas, operadores argumentativos, estratégias interacionais etc.

Já a **terceira concepção** de língua selecionada para essa discussão foi formulada por Carlos Alberto Faraco e Ana Maria Zilles, num livro sobre norma linguística que, em seu terceiro capítulo, discute o processo de normatização do português, com destaque para o PB:

No fundo, não temos como escapar do fato hoje inapelavelmente aceito pela Linguística de que *língua é um conceito inalcançável por critérios apenas linguísticos (léxico-gramaticais)*. Língua é, antes de tudo, uma entidade recortada por um entrecruzamento de critérios históricos, culturais e políticos.

Em outras palavras, falantes de diferentes variedades se reconhecem, por razões históricas, socioculturais e políticas, como falantes da mesma língua, ainda que haja poucas semelhanças léxico-gramaticais entre as variedades e, em certas situações, não haja sequer mútua inteligibilidade, como no caso dos falantes de mandarim e de cantonês que se consideram todos falantes de chinês; ou dos falantes do iraquiano e do marroquino que se consideram todos falantes de árabe.

Da mesma forma, variedades que, por critérios estritamente linguísticos (ou seja, léxico-gramaticais), poderiam ser consideradas constitutivas de uma mesma língua, são assumidas por seus falantes como línguas diferentes. São exemplo, aqui, o sérvio e o croata; o romeno e o moldavo.

[...] A língua “comum”, a que se dá um nome singular (português ou língua portuguesa, por exemplo), é, de fato, *um ente construído pelo imaginário social* que, por um complexo entrelaçamento de fatores históricos, políticos e socioculturais, *idealiza um objeto uno onde não há, efetivamente unidade*.

O Imaginário social se utiliza de uma rede conceitual para manter essa idealização em pé. Um dos mecanismos operativos aí presentes é confundir uma determinada variedade com a própria língua — é a chamada ideologia da língua-padrão/norma-padrão (cf. Milroy, 2011) (FARACO; ZILLES (2017, p. 29. Os itálicos da transcrição são de minha responsabilidade.)

Nessa abordagem, a língua, como idioma de um grupo, é produto de um imaginário social; e, *como tal*, é “inalcançável” a uma abordagem léxico-gramatical. Ou seja: a imaginação estrutural não nos ofereceria uma imagem englobante da língua, deixando fora de seu escopo não só o uso mas, ainda, exatamente o “complexo entrelaçamento de fatores históricos, políticos e socioculturais” responsáveis pelo devir social da língua e, em consequência, por todo o interesse, inclusive intelectual, que se possa ter a seu respeito. Assim, os processos de gramatização (Auroux, 1992) que conferem visibilidade e “concretude” à língua descrita pela léxico-gramática são elididos; e aparecem não como aparato teórico que nos permite escutar fenômenos linguísticos, mas como características *da própria língua*, ou, numa palavra, como *a língua* em si mesma. É o que observamos nas atitudes próprias de falantes mais escolarizados, quando afirmam que se uma palavra não está no dicionário, não faz parte da língua; ou que inovações linguísticas como o gerundismo ou as orações relativas copiadoras são erros, desvios, corrupções etc., uma vez que não vêm legitimadas por gramáticas normativas.

Num diapasão semelhante ao de Faraco & Zilles (2017), mas com a preocupação epistemológica de esclarecer qual tipo de *ente* uma língua poderia ser, Marcos Bagno (2011) ilustra uma **quarta concepção**, pronunciando-se nos seguintes termos:

(...) *não existe um conceito claro e seguro de língua*. Já o fundador da linguística moderna, o suíço Ferdinand de Saussure, dizia que “o ponto de vista cria o objeto”. E tinha razão: a língua, seja ela o que for, não se deixa apreender por inteiro — é preciso escolher um ponto desde o qual a gente observe, para daí tirar algumas conclusões, todas sempre enganosas e instáveis.

Não há remédio: *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*. E esse é um trabalho empreendido não somente pelo linguista, em suas pretensões de objetividade científica, mas também (e talvez sobretudo) pelos falantes comuns, em suas práticas de higiene verbal (Cameron 1995), de mitificação e mistificação coletiva dos bens simbólicos, de construção do imaginário acerca da própria cultura a que pertencem e dos mitos de origem que lhes dão raízes históricas e memória comum.

Por isso é possível, no discurso geral sobre a língua, falar dela como sujeito, como se fosse uma entidade dotada de vontade e poder de ação, por exemplo, quando se diz: “O português possui mais tempos verbais do que as outras línguas românicas”, ou “o inglês rejeita construções com dupla

negativa”, ou “o cabo-verdiano eliminou a categoria gramatical de gênero”, ou “o francês abandonou o sistema de declinações do latim etc.

Essa língua construída, língua-sujeito, língua com alma, desejo e poder de decisão, seria aquilo que na filosofia se chama de hipóstase. A palavra grega *hypóstasis* foi traduzida em latim por *substantia*. A teologia cristão se apoderou deste termo para com ele definir a dupla natureza de Cristo, sua dupla substância: humana e divina ao mesmo tempo. Mas na reflexão moderna e contemporânea, segundo o dicionário *Houaiss*, uma hipóstase é um “equívoco 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” (BAGNO, 2011, p. 356-358; os itálicos e o negrito da transcrição são de minha responsabilidade).

Nessa perspectiva, o ponto de vista, o lugar de onde se observa, é determinante para o que se vê ou mesmo para *o que se pode ver*. Qualquer concepção de língua é, então, considerada como resultado da reificação de algo impalpável, por meio de *um discurso que a designa e... a define, desta ou daquela maneira, a serviço destes ou daqueles interesses, num contexto histórico-social particular*. Portanto, “língua” é, antes de mais nada, um *objeto discursivo*; mas um objeto discursivo ao qual, ao contrário do que se passa com os ogros, fadas, bruxas e encantamentos dos contos de fada, se atribuiu uma existência real e concreta. Num ponto de vista como este, os processos e os instrumentos da gramatização podem, então, ser encarados e discutidos como aquilo que são: tecnologias que permitem dar materialidade a um ponto de vista (um posto de observação, análise e “descrição”) *sobre* a língua, como já postulava Aurox (1992).

Por fim, na *Declaração universal dos direitos linguísticos*, inspirada na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU e voltada para a defesa das línguas em risco de extinção, assim como do direito de todo e qualquer ser humano de aprender e usar, sem qualquer restrição ou repressão, a língua do território e da comunidade em que nasce, flagramos uma **quinta concepção** de língua:

Esta declaração entende por *comunidade linguística* toda a sociedade humana que, assentada historicamente em um espaço territorial determinado, reconhecido ou não, se auto-identifica como povo e desenvolve uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre seus membros. A denominação *língua própria de um território* faz referência ao idioma da comunidade historicamente estabelecida neste espaço. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS, p. 3. Os itálicos constam da publicação original.)

Como o ponto de vista da *Declaração* é o *direito* inalienável de cada indivíduo à sua língua materna — ou seja, à língua aprendida na infância, no convívio social imediato — é a

comunidade no interior da qual essa língua tem o seu devir social que assume a função de reconhecê-la, batizá-la e dela se apropriar.

Nessa perspectiva, seria *a partir do ponto de vista da comunidade* que a língua receberia outras visadas, destinadas a dar-lhe um corpo e, com base nele, legitimá-la. A língua é vista, então, como *criação e parte indissociável* da comunidade que a fala, da história e da cultura de seu povo. E é concebida, acima de tudo, como um *bem cultural*, um fenômeno social vivo e impalpável, passível, portanto, de ser considerada e defendida como patrimônio imaterial, como nos projetos e políticas do IPHAN⁴ para a diversidade linguística do País.

Se agora tomarmos em conjunto essas cinco concepções, veremos facilmente, como já apontado, que se valem de diferentes propósitos e critérios para conceber e/ou imaginar a língua. Cada ponto de vista assim firmado estabelece, em consequência, diferentes perspectivas e objetos de análise. A visada estrutural, investigando a organização da língua, nos põe diante do léxico e da gramática, com seus diferentes níveis de análise e suas categorias. A perspectiva do uso, buscando investigar os funcionamentos linguísticos, traz à luz a enunciação, a interação verbal e o discurso. Já a tentativa de reconhecer processos de normatização na língua evidencia a multiplicidade de fatores envolvidos e a complexidade teórica, cultural e político-ideológica envolvida no conceito de língua. Submetida a um exame epistemológico, essa noção se revela como hipóstase, evidenciando os procedimentos de reificação correspondentes. Finalmente, o esforço de garantir a todos e a cada um o direito universal de “ter” uma língua e a utilizar sem restrições e repressões nos revela a língua como um elemento constitutivo da comunidade e dos processos identitários individuais relacionados à pertença comunitária.

Por outro lado, entende-se “análise linguística”, na maioria das vezes, como análise da língua no primeiro sentido aqui apontado. Se nos restringirmos a essa compreensão, entretanto, todos os demais fatores envolvidos no processo serão deixados de lado. E ainda perderemos a oportunidade de evidenciar e discutir como a língua e a sua análise são engendradas. No limite, isso significa que, na tentativa de compreender e dar corpo à língua, deixamos de entender que *é a análise — seu ponto de vista e seu aparato descritivo — que engendra a língua*. Podemos dizer, então, que, ao longo da educação básica, temas e discussões relacionados às condições, inclusive sociais, em que produzimos conhecimentos sobre a língua e, ao mesmo tempo, lhe damos corpo, *devem fazer parte da educação linguística* e, portanto, da formação do aluno.

⁴ Conferir, a respeito, o projeto Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), disponível no site do IPHAN.

Educação linguística: Com base em qual(is) ponto(s) de vista?

Num artigo em que discutem as tarefas da educação linguística no Brasil, Bagno e Rangel (2005) explicitam sua concepção:

Entendemos por *educação linguística* o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de *imaginário linguístico* ou, sob outra ótica, de *ideologias linguísticas*. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das *normas de comportamento linguístico* que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir.

Dentro de nossa perspectiva, portanto, é possível dizer que a educação linguística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida, quando, em suas interações com a família e a comunidade, adquire sua língua materna e, junto com ela, progressivamente, toda uma *cultura de linguagem* característica de seu meio social. Em muitas sociedades, como a brasileira, a educação linguística pode ser objeto de uma *formalização*, de uma *sistematização*, de uma *institucionalização*, enfim, promovida pelas instâncias de poder que constituem o aparato estatal. É dessa educação linguística institucionalizada – ou seja, da *escola* – que vamos tratar neste ensaio, ao tentarmos definir para ela algumas tarefas que nos parecem urgentes, no contexto social brasileiro (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63-64).

Apesar das reformulações que hoje poderíamos fazer dessa concepção, para ajustá-la ao contexto atual, creio poder dizer que assumir a educação linguística nesses termos deve nos levar a repensá-la como uma educação (socio)linguística, assim mesmo grafada, para que não se confunda com a disciplina sociolinguística. Uma denominação como esta assinalaria, já em sua composição, o fato de que a educação linguística não pode se dar sem uma efetiva integração da “cultura de linguagem” característica do meio social de origem do alunado, assim como das *condições sociais* de produção tanto da própria língua quanto de sua análise e do conhecimento produzido a seu respeito. Nessa perspectiva, a formalização, a sistematização e a institucionalização do conhecimento linguístico (re)produzido na escola estariam, então, referidas às demandas sociais a que respondem. E os saberes e interesses populares relativos à língua seriam contextualizados e discutidos.

Portanto, não é o caso de se eleger um único ponto de vista, nem uma única concepção de língua, seja ela qual for, no âmbito da escola. Trata-se, na verdade, de apresentar ao aluno cada perspectiva de análise que se mostre pertinente para o ensino-aprendizagem,

evidenciando-se e discutindo-se o imaginário linguístico que acarretem e os recursos que ofereçam para o desenvolvimento de competências em leitura, produção escrita, fala e escuta. O que nos levaria, necessariamente, a tomar medidas capazes de propiciar, no âmbito das orientações curriculares, uma reorganização das práticas de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa no País. Não é uma tarefa simples; e só poderá se efetivar com um esforço acadêmico e pedagógico no sentido de gestar e gerir *nossa* língua materna, de acordo com nossas próprias demandas e no contexto histórico-social em que elas se inserem.

Independentemente da denominação oficial de nosso idioma hegemônico, a primeira dessas medidas seria a de assumir explicitamente o PB como a língua que se estuda em Língua Portuguesa, mesmo que a disciplina mantenha sua designação atual. Com isso, ao mesmo tempo em que se evitariam ambiguidades como as apontadas acima, se determinaria claramente o objeto de estudo em questão.

Por outro lado, em decorrência dessa medida, o caráter multilíngue particular do Brasil teria de ser abordado e debatido: um dos países de maior diversidade linguística do planeta com uma língua nacional esmagadoramente majoritária tem muito a oferecer para a reflexão e a análise sobre a língua e a linguagem. A história desse “esmagamento majoritário” e da resistência/insistência da diversidade teriam, então, de ser discutidos num necessário estudo da *formação linguística do Brasil*, tanto em perspectiva histórica quanto em sua configuração atual.

Além disso, as preocupações escolares com os processos e os produtos da normatização da língua abordariam, com o tratamento didático adequado a cada nível de ensino, as demandas sociolinguísticas envolvidas nesse processo. E teriam como parâmetro, na descrição das normas estudadas, o que se vem chamando, entre outras designações, de vernáculo geral brasileiro (Bagno, 2011), ou seja, a gramática efetivamente manifesta na fala informal dos brasileiros escolarizados que têm o português como língua materna, em qualquer região do País.

Já no que diz respeito especificamente à análise linguística, vale lembrar que essa expressão, desde o seu emprego original, nas publicações de Wanderley Geraldi na década de 1980, permite o recurso permanente a perspectivas teóricas e pontos de vista teóricos diversos, assim como um variado espectro de fenômenos linguísticos passíveis de se tornarem objetos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido,

(...) se quisermos entender adequadamente as intenções, o significado e as implicações didáticas e pedagógicas da análise linguística e dos conhecimentos linguísticos a que elas se associam, precisamos, inicialmente, afastar toda e qualquer tentação de assimilá-las ao já conhecido e ao já vivido no cotidiano da sala de aula. Não porque essas expressões — e os fatos de linguagem que lhe correspondem — tenham surgido apenas com os documentos referidos [os PCN e a BNCC], mas porque, extraídas de seus contextos teóricos originais e tornadas palavras de ordem de políticas públicas, vieram assinalar, para o ensino de língua materna no País, uma direção e uma meta determinadas. Nesse sentido, podemos dizer, sem maiores rodeios, que essas duas expressões não se reduzem a novos nomes para o que entendemos por “gramática” ou mesmo por “análise gramatical” na tradição escolar. (RANGEL, 2021, p. 4.)

Muito claramente, isso quer dizer, em nossa opinião, que o ponto de vista da léxico-gramática não só não seria único como estaria articulado, e mesmo subordinado, à perspectiva do *uso* e à concepção social e sociolinguística de língua. Daí a perspectiva (socio)linguística que defendemos, em que o “linguístico” está indissociavelmente articulado ao “social”.

Na perspectiva aqui proposta, seria possível, então, determinar o *que* e o *como* se deve estudar em Língua Portuguesa com base numa língua claramente identificada e numa perspectiva capaz de legitimar e abordar demandas sociais como a dos falares populares e/ou “periféricos” (o que muito colaboraria no tratamento escolar da crescente e pertinente produção literária das periferias); a das gírias urbanas e seus sentidos na vida em sociedade, a da “linguagem neutra” preconizada por movimentos sociais que combatem o sexismo; a do “português claro”, que combate a linguagem excessivamente técnica, burocrática e/ou preciosista em gêneros discursivos da comunicação do Estado com o cidadão; etc. Assim, seria possível esperar que a análise linguística, uma vez posta a serviço da língua como realidade social, possa ser um elemento de democratização do acesso aos saberes linguísticos e, em consequência, ao protagonismo linguístico do usuário.

Referências

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Pucinelli Orlandi. Campinas (SP), Ed. da Unicamp, 1992.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

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

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 5, n. 1, 2005.

BENVENISTE, Émile. Semiologia da língua. *In: Problemas de linguística geral*. Trad. Eduardo Guimarães et alii. 2 ed. Campinas (SP): Pontes, 2006.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**; referente à língua portuguesa. 27 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo; Contexto, 2017.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. (Org.). **Declaração universal dos direitos linguísticos**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2003.

PERINI, Mário. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2016.

RANGEL, Egon de Oliveira. **Notas sobre “Análise Linguística” e “Conhecimentos Linguísticos” no Ensino de Língua Portuguesa**. Texto produzido para discussão no interior do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da PUC-SP. São Paulo: PUC-SP, 2021.

VERBUM – CADERNOS DE PÓS GRADUAÇÃO ISSN 2316-3267