



Português VIII

Volume 1

Monclar Guimarães Lopes
Ivo da Costa do Rosário

Secretaria de
Ciência, Tecnologia
e Inovação



GOVERNO DO ESTADO
RIO DE JANEIRO

**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



APOIO:



Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

www.cecierj.edu.br

Presidente

Rogério Tavares Pires

Vice-Presidente de Educação Superior a Distância

Caroline Alves da Costa

Vice-Presidente Científico

Régia Beatriz Santos de Almeida

Coordenação do Curso de Letras

UFF - Livia Maria Teixeira

Material Didático

Elaboração de Conteúdo

Monclar Guimarães Lopes
Ivo da Costa do Rosário

Diretoria de Material Didático

Ulisses Schnaider

Diretoria de Design

Instrucional

Diana Castellani

Design Instrucional

Lívia Tafuri Giusti

Biblioteca

Simone da Cruz Correa de Souza
Vera Vani Alves de Pinho

Diretoria de Material Impresso

Bianca Giacomelli

Revisão Linguística e Tipográfica

Rosane Lira

Ilustração

Renan Alves

Capa

Renan Alves

Diagramação

Filipe Dutra

Produção Gráfica

Equipe Cecierj

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição - Não Comercial - Sem Derivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Reservados todos os direitos mencionados ao longo da obra.

Proibida a Venda.



https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.pt_BR

L864p

Lopes, Monclar Guimarães

Português VIII. Volume 1 / Monclar Guimarães Lopes,
Ivo da Costa do Rosário. – Rio de Janeiro : Fundação Cecierj, 2022.
226p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 978-85-458-0282-2

1. Língua portuguesa. 2. Variação linguística. 3. Diversidade linguística. 4. Pluralidade cultural. 5. Base curricular. I. Rosário, Ivo da Costa do. Título.

CDD: 469

Referências bibliográficas e catalogação na fonte, de acordo com as normas da ABNT.
Texto revisado segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador

Cláudio Castro

Secretário de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação

João Carrilho

Instituições Consorciadas

CEFET/RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Diretor-geral: Maurício Aires Vieira

FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica

Presidente: João de Melo Carrilho

IFF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

Reitor: Jefferson Manhães de Azevedo

UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Reitor: Raul Ernesto Lopez Palacio

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Reitor: Ricardo Lodi Ribeiro

UFF - Universidade Federal Fluminense

Reitor: Antonio Claudio Lucas da Nóbrega

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Reitora: Denise Pires de Carvalho

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Reitor: Roberto de Souza Rodrigues

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Reitor: Ricardo Silva Cardoso

Sumário

Aula 1 • Mudança e variação linguística: como distingui-las e como identificá-las.....	7
<i>Monclar Guimarães Lopes/ Ivo da Costa do Rosário</i>	
Aula 2 • Diversidade linguística e pluralidade cultural no Brasil	37
<i>Monclar Guimarães Lopes/ Ivo da Costa do Rosário</i>	
Aula 3 • Preconceito e discriminação na linguagem	65
<i>Monclar Guimarães Lopes/ Ivo da Costa do Rosário</i>	
Aula 4 • Norma-padrão e norma culta.....	95
<i>Monclar Guimarães Lopes/ Ivo da Costa do Rosário</i>	
Aula 5 • Política e planejamento linguísticos.....	121
<i>Monclar Guimarães Lopes/ Ivo da Costa do Rosário</i>	
Aula 6 • Parâmetros, diretrizes e base curricular comum para o ensino de Língua Portuguesa.....	147
<i>Monclar Guimarães Lopes/ Ivo da Costa do Rosário</i>	
Aula 7 • BNCC: avanços e retrocessos.....	173
<i>Monclar Guimarães Lopes/ Ivo da Costa do Rosário</i>	
Aula 8 • Ortografia: aspectos teóricos, históricos e políticos.....	203
<i>Monclar Guimarães Lopes/ Ivo da Costa do Rosário</i>	

Aula 1

Mudança e variação linguística: como distingui-las e como identificá-las

Metas

Apresentar e distinguir a variação e a mudança linguísticas, evidenciando-as como fenômenos inerentes a todas as línguas naturais.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. compreender que todas as línguas são heterogêneas e dinâmicas por natureza;
2. conceituar os fenômenos da variação e da mudança linguísticas;
3. assimilar uma metalinguagem própria dos estudos variacionistas, tais como: variante, variável dependente e independente; variedades diastráticas, diatópicas, diafásicas e históricas; neutralização; heterogeneidade linguística;
4. apreender que as mudanças linguísticas são previsíveis e regulares, uma vez que são motivadas por princípios e mecanismos sociocognitivos;
5. analisar fenômenos em variação e/ou em mudança em seus contextos de uso.

Introdução

Em 2011, o jornal *O Estadão* manifestou-se contrariamente à abordagem da variação linguística presente no livro *Por uma Vida Melhor*, sob a alegação de que o “livro adotado pelo MEC defende falar errado”. Na época, a obra era distribuída pelo Ministério da Educação (MEC) para turmas de jovens e adultos (EJA) em todo o Brasil. Abaixo, transcrevemos um dos trechos do livro que foi alvo da polêmica (RAMOS, 2009, p. 15):

‘Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado’. Você pode estar se perguntando: ‘Mas eu posso falar ‘os livro?’’. Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de *preconceito linguístico*. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião.

A crítica apresentada pelo *Estadão* – e por outras mídias impressas e televisivas – teve grande adesão popular, já que, para o senso comum, há um único português correto, a norma-padrão, sendo todas as outras variedades linguísticas inadequadas (erradas) em quaisquer contextos. Sob esse ponto de vista, o usuário deveria zelar pelo emprego exclusivo da norma-padrão do idioma em todas as situações de uso, em conformidade com o que prescrevem as consagradas gramáticas normativas, dado que os usos desviantes do padrão representariam uma espécie de ameaça ao idioma.



Norma-padrão vs. norma culta

Na literatura gramatical, é comum o uso indistinto de *norma culta* e *norma padrão*. No entanto, diferenciamos esses conceitos, de acordo com Lucchesi e Lobo (1988):

- *norma-padrão*: é uma norma subjetiva, na medida em que é o resultado do processo de seleção/idealização dos usos linguísticos. Trata-se da variedade indicada pelas gramáticas normativas, cujas prescrições de uso baseiam-se em regras

do bem escrever (e, conseqüentemente, do bem falar), quase sempre calcadas na escrita literária de autores do século XIX e do início do século XX;

- *norma culta*: é a norma objetiva, pois se refere à forma como os indivíduos plenamente escolarizados efetivamente fazem uso da língua em situações mais formais e monitoradas.

Dessa maneira, nem sempre a *norma-padrão* e a *norma culta* coincidem. Enquanto a primeira é estática, a segunda é dinâmica, sendo alterada à medida que os usuários plenamente escolarizados incorporam/elaboram novos usos.

Contudo, é importante ressaltar que essa é uma visão bastante equivocada – e ultrapassada – sobre a natureza das línguas naturais. A Linguística, que é uma ciência da linguagem, *em todas as suas subáreas e perspectivas teóricas, no mundo todo*, reconhece que a heterogeneidade é uma característica inerente a todas as línguas. Isso quer dizer que todos os idiomas do mundo – *sem nenhuma exceção* – apresentam o fenômeno da variação extensivamente entre os seus usuários. Por “extensivamente”, queremos dizer que mesmo os falantes mais escolarizados não empregam exclusivamente a norma-padrão – e nem a culta – o tempo todo. A esse respeito, inclusive, há inúmeras evidências, como as obtidas pelo Projeto da Norma Urbana Linguística Culta (NURC), cujo objetivo principal foi o de documentar e estudar a norma falada culta nas principais capitais brasileiras. Os dados obtidos pelo projeto permitem-nos afirmar, com bastante segurança, que a variação é frequente na língua portuguesa, mesmo nas situações formais e altamente monitoradas.

Para ilustrar essa afirmação que acabamos de fazer – a de que os usuários, mesmo os mais escolarizados, fazem uso de variantes linguísticas distintas do uso padrão e/ou culto da língua –, voltemos à fatídica polêmica envolvendo o livro didático *Por uma vida melhor*. Na época, o jornalista Carlos Monforte, na posição de âncora do Jornal Nacional, mostrou sua indignação para com a obra por meio da seguinte pergunta: “Onde fica as leis da concordância e regência?”. Como é possível notar, mesmo em uma reportagem em que o foco recai sobre o uso da norma-padrão, o próprio jornalista, em uma situação bastante formal e monitorada, “erra” a concordância. Afinal, à luz da norma-padrão, uma

vez que o sintagma nominal “as leis da concordância e regência” exerce a função de sujeito, o verbo deve concordar com o seu núcleo em número e pessoa. Portanto, o jornalista, na situação em que se encontrava, para atender às exigências da norma, deveria perguntar: “Onde FICAM as leis da concordância e regência?”.

Um outro aspecto que cabe ser mencionado é que, muitas vezes, as variações podem evoluir para mudança. Isso significa que, quando usos emergentes aumentam muito em frequência, eles podem impactar significativamente o sistema linguístico. Foi o que ocorreu com a concordância nominal no francês oral, por exemplo. Inicialmente, surgiu uma nova regra de concordância, a qual começou a competir com a regra canônica. Essa nova regra prevê que a marca de plural ocorrerá apenas no determinante na modalidade oral. Sendo assim, em um sintagma nominal como *la maison confortable* [‘la mey’zõ kõfox’table] – a casa confortável –, o plural, na oralidade, se dará apenas no artigo [‘le mey’zõ kõfox’table], muito embora o adjetivo e o substantivo recebam a marca de plural na escrita: *les maisons confortables*. Dessa forma, a única alteração que percebemos, na modalidade oral, entre o singular e o plural, está na realização sonora do artigo: *la* passa a soar como *le*. Porém, todo o resto permanece igual na flexão do plural. Dizemos, portanto, que a nova regra resultou em mudança porque, hoje, ela é largamente empregada pelos franceses na concordância nominal. Curiosamente, observamos o mesmo tipo de fenômeno no português brasileiro, em ocorrências do tipo *os homem chegou, cadê as criança* etc. Mais à frente, na última seção desta aula, veremos que essa “coincidência” não é aleatória, mas, sim, regular e cognitivamente motivada.

No intuito de conhecermos de forma mais aprofundada os fenômenos da variação e da mudança linguísticas, organizamos esta aula em duas seções: a) variação linguística: conceito, níveis de atuação e categorias analíticas e b) mudança linguística: conceito(s), princípios e mecanismos.

Bons estudos!

Variação linguística: conceito, níveis de atuação e categorias analíticas

À luz da Sociolinguística Variacionista, uma das subáreas da Linguística, que estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, podemos conceituar *variação linguística* como um fenômeno universal que pressu-

põe a existência de formas linguísticas distintas que “*em princípio, equivalem-se semanticamente no nível do vocabulário, da sintaxe e morfossintaxe, do subsistema fonético-fonológico e no domínio pragmático-discursivo*” (MOLLICA, 2004, p. 09). Como ilustração, podemos citar, no português, a alternância entre os pronomes possessivos *seu/sua* e *dele/dela*.

Para o cânone gramatical, *seu/sua* são pronomes possessivos de terceira pessoa, referentes, portanto, às formas pronominais *ele/ela*. No entanto, *seu/sua* têm sido extensivamente empregados para referir-se ao pronome *você*, o qual, embora faça referência à pessoa com quem se fala (a segunda pessoa do discurso), tem todas as suas marcas de concordância análogas às de terceira pessoa (*ele/ela*). Sendo assim, para evitar problemas com ambiguidade, surgiram novas formas pronominais – *dele/dela* – frequentemente empregadas, no português brasileiro contemporâneo, em substituição a *seu/sua* em referência à terceira pessoa. Como ilustração, vejamos duas ocorrências, extraídas da rede social *Twitter*:

1. Confesso que a Jade enchendo o peito pra falar que conquistou a independência financeira aos 13 anos como se *o pai dela* não fosse um empresário francês endinheirado me pegou um pouco.
2. A guerra terminará, os líderes apertarão as mãos, e aquela velha mãe esperará por seu filho martirizado, e aquela mulher esperará por seu amado marido, e aquelas crianças esperarão por *seus pais* heróis.

Como podemos observar, *dela* e *seus* ocorrem em contextos gramaticais análogos. Os dois elementos são pronomes possessivos que fazem referência à terceira pessoa do discurso – *ele(s)/ela(s)*. Ambos são formas alternáveis nos mesmos contextos em que se apresentam: no primeiro *tweet*, poderíamos substituir “o pai dela” por “seu pai”, da mesma maneira que poderíamos substituir “por seus pais heróis” por “pelos pais heróis delas” no último. Portanto, podemos dizer que *seu/sua* e *dele/dela* são, nesses contextos, variantes. Por *variante*, então, *entendemos as (diversas) formas alternativas que, quando empregadas em um mesmo contexto de uso, equivalem-se semanticamente, isto é, assumem as mesmas condições de verdade*.

A variação está extensivamente presente na língua, em diferentes níveis: fonético-fonológico, morfossintático e lexical. Para que se constate o fenômeno variável, é importante que as formas linguísticas em análise sejam utilizadas em contextos discursivo-pragmáticos análogos. Quando isso ocorre, temos variantes (formas alternativas) de uma mesma variável (regra). A seguir, veremos alguns exemplos para cada um desses níveis:

Variação no nível fonético-fonológico:

No plano fonético-fonológico, é muito comum que se observe a redução de segmentos sonoros, cuja ausência não implica distinção funcional. Vejamos, abaixo, alguns exemplos.

- i. Na canção *Beija eu*, de Marisa Monte, a cantora suprime a semivogal [y] dos ditongos antes de consoante palatal. Dessa maneira, ouvimos: *dexa* [ˈdɛʃə], *beja* [ˈbɛʒə] no lugar de *deixa* [ˈdɛʃjə] e *beija* [ˈbɛʒjə]. Trata-se de uma variante bastante comum no português brasileiro, que envolve a queda da semivogal antes de consoantes palatais.
- ii. No programa humorístico *Zorra Total*, exibido pela Rede Globo de Televisão, fez muito sucesso, no início dos anos 2000, a personagem *Lady Kate* é uma mulher de origem humilde que se tornou muito rica depois de ter se casado com um senador. Um dos bordões da personagem era a expressão “Tô pagano”, em que se observa a supressão da consoante oclusiva sonora [d]. Assim como [ˈdɛʃə] e [ˈbɛʒə], trata-se de um fenômeno variável chamado de síncope, bastante recorrente no português, o qual envolve a omissão de segmento sonoro no interior da palavra.

Nos dois casos acima, temos, portanto, variantes no nível fonético-fonológico: *dexa/deixa*; *beja/beija*; *pagano/pagando*. São assim consideradas porque se equivalem semanticamente (por isso, são alternáveis) e apresentam o mesmo valor de verdade. Cabe frisar que fenômenos como esse, que envolvem a supressão de segmentos sonoros, são bastante comuns na língua, já que é próprio do ser humano buscar formas mais econômicas de se dizer a mesma coisa. Inclusive, como é possível notar, a omissão da semivogal “i” e da consoante oclusiva dental sonora “d” não acarretam distinção funcional, uma vez que as variantes *deixa/dexa*; *beija/beja*; *pagando/pagano* mantêm o mesmo valor referencial.

A título de curiosidade – curiosidade, porque vamos abordar a questão do *preconceito linguístico* na Aula 3 –, é interessante notar que os casos retratados assumem valores sociais distintos, muito embora representem o mesmo tipo de fenômeno. A omissão da semivogal antes de consoante palatal é acatada naturalmente pelos usuários, sendo observável extensivamente na oralidade, mesmo em situações formais e altamente monitoradas (como em jornais da televisão), ao passo que a última é estigmatizada, já que é um uso particular de classes sociais menos escolarizadas.

Isso revela, como já dizia Gnerre (1994, p. 6), que “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. Portanto, podemos inferir que discriminar uma pessoa pelo uso de uma variante estigmatizada e respeitar outras pessoas que fazem uso de variantes análogas – embora não estigmatizadas – é um ato que revela a existência de *preconceito linguístico* contra o usuário de determinadas variantes.

Variação no nível morfossintático:

As gramáticas normativas apresentam um único paradigma de conjugação verbal. Contudo, convivem, no português brasileiro contemporâneo, quatro paradigmas, segundo Bagno (2011, p. 539):

Quadro 1.1: Paradigmas alternativos de concordância verbal no português brasileiro

A		B		C		D	
Eu	Falo	Eu	Falo	Eu	Falo	Eu	Falo
Tu	Fala	Tu/você	Fala	Tu/você	Fala	Tu	falas
Você		Ele/ela		Ele/ela			
Ele/ela		A gente		A gente			
Nós		Nós					
A gente		Vocês	Fala[m]	Nós	Falamo[s]	Você	Fala
Vocês		Eles/elas				Ele/ela	
Eles/elas				Vocês	Fala[m]	A gente	
						Nós	Falamos
						Vocês	falam
				Eles/elas		Eles/elas	

Variedades rurais ou urbanas de menor prestígio social

Variedades urbanas de maior prestígio social



Fonte: Bagno (2011, p. 539)

Segundo Bagno (2011, p. 539), o quadro acima tem como base um “grande volume de pesquisas que têm sido empreendidas e publicadas no Brasil nas últimas quatro décadas”. A seta dupla indica a existência de um contínuo, em que os paradigmas à esquerda são mais representativos dos falares rurais ou *rurbanos* – por *rurbano*, entende-se uma variedade intermediária entre o rural e o urbano, utilizada pelos falantes que migraram da zona rural para os centros urbanos –, ao passo que os paradigmas à direita são mais representativos da variedade urbana de prestígio – sobretudo o paradigma D, o qual está mais próximo da prescrição normativa. As únicas diferenças entre este paradigma e a norma estão na omissão da segunda pessoa do plural (vós), retirada do quadro pelo autor porque se trata de uma variante histórica, uma vez que não é mais empregada nas situações comunicativas atuais, bem como na inclusão de *você* e *vocês* no paradigma dos pronomes pessoais do caso reto.

Como é possível notar, os paradigmas A e B se caracterizam por uma simplificação das marcas de desinência de número e pessoa. Em A, distingue-se apenas a primeira pessoa do singular de todas as outras; em B, marca-se a diferença da primeira pessoa do singular e da terceira pessoa do plural, sendo todas as outras formas flexionadas na terceira pessoa do singular, a qual, diferentemente das demais, não apresenta marca desinencial de número e pessoa. Veja: *eu fal[o]*, *tu fala[s]*, *ele fala[∅]*, *nós fala[mos]*, *eles fala[m]*.

Fenômenos variáveis que envolvem a simplificação do paradigma de concordância não são fortuitos, mas cognitivamente motivados, já que ocorrem em diversas outras línguas naturais. Segundo Bagno (2011, p. 541), esse processo é um reflexo da atuação do princípio da economia linguística, que, no caso da concordância verbal, pode ser explicado assim: “se determinada categoria sintática já vem expressa num elemento do sintagma, não precisa ser expressa nos demais”. Como sabemos, na prescrição normativa, a concordância verbal entre o verbo e o sujeito é redundante, no sentido de que há duas marcas: uma na própria expressão do sujeito e outra na desinência de número e pessoa do verbo. Sendo assim, o emprego do paradigma A – *nós fala* – representa o reflexo da atuação desse princípio.

Como ilustração da atuação desse fenômeno em outras línguas naturais, podemos voltar ao francês, uma língua neolatina mais antiga que o português. Na modalidade escrita, mantêm-se as marcas formais referentes às desinências de número e pessoa que diferenciam a 3ª pessoa do

singular da 3ª pessoa do plural, como podemos observar no verbo *chanter* (cantar): *il/elle chante; ils/elles chante[nt]*. Entretanto, o mesmo não ocorre na modalidade oral, em que as formas verbais soam idênticas: *il/elle* ['ʃõt]; *ils/elles* ['ʃõt]. Cabe destacar que existem línguas naturais em que o padrão é a ausência de marcas de número e pessoa no verbo, como o inglês, em que, majoritariamente, o verbo não apresenta esse tipo de flexão. Veja um exemplo com o verbo *to sing* (cantar) no passado simples: *I sang, you sang, he/she/it sang, we sang, you sang, they sang*.

Um outro aspecto que é importante mencionar, com base nas informações apresentadas no quadro 1, é que as variantes de conjugação verbal presentes nos quatro paradigmas apresentados não ocorrem de forma aleatória, pois são condicionadas por fatores de ordem extra e intralinguística. Como exemplo de fator extralinguístico, podemos inferir, a partir das informações dispostas no quadro, que um falante escolarizado da região urbana tende a empregar os paradigmas C e D, no lugar dos paradigmas A e B. Por sua vez, como exemplo de fator intralinguístico, pode-se citar um falante hipotético originário da zona rural que, ao migrar para a zona urbana, passa a empregar mais de um paradigma, de acordo com a situação de produção do discurso. Nesse sentido, em situações linguísticas mais monitoradas e formais, esse usuário tenderá a empregar paradigmas situados mais à direita do contínuo, mas, quando em situações menos monitoradas e informais, tenderá a empregar os paradigmas mais situados à esquerda.

Esse aspecto da condicionalidade existente por trás das regras variáveis nos leva a uma ampliação do conceito de *variante* previamente apresentado. As variantes são também tecnicamente conhecidas como *variáveis dependentes*, no sentido de que ocorrem em contextos específicos de uso. Esses contextos costumam estar associados a fatores diversos, conhecidos como *variáveis independentes*, tais como: escolaridade, idade, classe social, região, situação de produção, época. Na literatura dos estudos variacionistas, emprega-se o termo *variedade* para referir-se a cada conjunto de variantes/variáveis dependentes que são oriundas de um mesmo fator (variável independente). Trata-se, portanto, de uma categoria ampla, dividida em classes, tais como podemos observar no boxe de explicação a seguir.



Variedades linguísticas

- a. **Variedades diatópicas (ou regionais):** dizem respeito às variantes linguísticas cujo emprego está associado aos falares de regiões distintas. No caso da concordância, temos claramente uma diferença regional quanto ao emprego do paradigma da concordância em regiões rurais e urbanas.
- b. **Variedades diastráticas (de escolaridade, de classe social, de faixa etária):** dizem respeito às variantes linguísticas que se caracterizam pelas diferenças percebidas nos diferentes grupos sociais que convivem entre si. Nesse sentido, é possível observar usos distintos quanto ao grau de escolaridade (por exemplo, é mais provável que um indivíduo altamente escolarizado faça uso de um vocábulo como *imiscuir-se* do que um pouco escolarizado), classe social (por exemplo, o rotacismo presente em palavras como *framengo* e *bicicreta* é comum em algumas periferias do país); faixa etária (por exemplo, a expressão *valha-me Deus* tende a ser empregada por pessoas mais velhas, e não por jovens).
- c. **Variedades diafásicas:** dizem respeito às variantes que são escolhidas conscientemente pelo falante em virtude do registro, da situação de produção do discurso. Estão associadas à habilidade da *adequação sociolinguística*, isto é, à escolha pelo uso mais adequado para o contexto linguístico em que se está inserido no momento da enunciação. Sendo assim, um falante tende a fazer escolhas mais formais e próximas à prescrição normativa em contextos linguísticos mais monitorados e formais, ao passo que se permite o emprego de variantes de pouco prestígio (e até de variantes estigmatizadas) quando fora desses contextos.
- d. **Variedades históricas:** dizem respeito aos usos linguísticos que são característicos de uma época anterior da língua. O pronome de tratamento *vossa mercê*, por exemplo, que resultou na forma *ocê*, não é mais empregado no português contemporâneo.

Variação no nível lexical

Neste nível de atuação, a variação se caracteriza pela presença de diferentes vocábulos que apresentam o mesmo valor referencial. Como ilustração, podemos citar algumas variantes lexicais na designação de nossa botânica em diferentes regiões do país: a) *jerimum* (Nordeste) *x* *abóbora* (outras regiões); b) *macaxeira* (Nordeste), *aipim* (Sudeste), *mandioca* (Minas Gerais e São Paulo).

Além desses exemplos mais representativos, a variação lexical também pode ocorrer entre palavras que são consideradas variáveis apenas em contextos análogos, mas não em outros. Vejamos três exemplos a esse respeito, todos eles extraídos do *Corpus do Português*:

- i. Engraçado em sua essência, o humorista de 1,10m começou a carreira na infância, num grupo de teatro da igreja. Criado com a ciência de que o nanismo não era um problema, ele confessa que foi uma criança *levada*.
- ii. O militar da GNR Hugo Ernano, condenado a quatro anos de prisão com pena suspensa por ter baleado mortalmente uma criança *levada* pelo pai para um assalto, em Loures.
- iii. 'Apesar do conhecimento avançado, o garoto não perde o lado 'moleque'. Nas palestras, aulas e oficinas ele se solta como se fosse brincadeira. Continua sendo a criança *arteira* de sempre', diz a mãe.

Levada, em (i), e *arteira*, em (iii), podem ser consideradas variantes, na medida em que uma poderia ser substituída pela outra, já que apresentam o mesmo valor referencial e se equivalem semanticamente em seus contextos de uso: *ele confessa que foi uma criança arteira*; *Continua sendo a criança levada de sempre*. Não obstante, a mesma troca não poderia ocorrer entre (ii) e (iii). A substituição de *levada* por *arteira*, em (ii), resultaria em um enunciado incoerente: *ter baleado mortalmente uma criança arteira pelo pai para um assalto*.

Essa condicionalidade da variável lexical ao contexto de uso nos leva a um último conceito importante para esta seção, que é o de neutralização. A neutralização é um conceito caro nos estudos fonético-fonológicos, observável quando dois fonemas distintos de uma dada língua perdem seu traço de oposição em determinados ambientes fonológicos. Como exemplo, podemos citar os fonemas vocálicos /o/ e /ɔ/, distintos

no português. Quando digo forma /'foRma/ e forma /'fɔRma/, esses elementos se distinguem no campo sonoro e no do significado: o primeiro faz referência a um objeto (como em “comprei uma forma do bolo”); o segundo, ao formato de um objeto (como em “o lápis tem forma cilíndrica”). Apesar de serem considerados fonemas distintos, são interpretados como variantes fonéticas quando em posição pretônica. As formas m[ɔ]delo e m[ɔ̃]delo, por exemplo, são variantes fonéticas, porque representam a mesma palavra. Nesse caso, houve neutralização dos fonemas /o/ e /ɔ/ por se encontrarem em posição pretônica.

Nos estudos variacionistas, a *neutralização* tem sido estendida para outros tipos de variantes, além das fonológicas. Sendo assim, também podemos afirmar que ocorre *neutralização* quando palavras (ou estruturas) distintas se equivalem semanticamente em contextos análogos de uso. É em virtude da neutralização, por exemplo, que podemos sustentar que *levada* e *arteira* são variantes em (i) e (iii), mas não são em (ii) e (iii).

═══════════════════════ **Atividade 1** ════════════════════════

Atende aos objetivos 1, 2, 3 e 5

1. Leia um trecho extraído do artigo “Fale errado, está certo”, de José Sarney, publicado no Diário da Manhã (GO), em 2011, e faça o que se pede a seguir.

Nada mais representativo da burrice do que essa teoria do falar errado. Foi quando fui presidente da República que universalizei o programa do livro gratuito nas escolas, e o grande problema era a qualidade do livro.

(...)

A língua é instrumento de unidade e político. É a primeira identidade. Não é por acaso que a Alemanha e a França gastam quantias fabulosas para manter, inclusive mundo afora, o ensino do alemão e do francês. É impossível pensar em matar as suas línguas, deformando-as, sem regras e sem falantes.

É nesse quadro que o Brasil resolve criminalizar quem fala corretamente e quer ensinar a que os outros também o façam. Isto, dizem, é discriminação. Ensinar não é discriminar, a função do professor é ensinar a corrigir.

Questão

É possível compreender, a partir da leitura do texto, que José Sarney defende a ideia de que existe uma única variedade linguística correta. Sob esse ponto de vista, todos os outros usos sociais da língua – desviantes da norma-padrão – devem ser recriminados e corrigidos. Por que podemos afirmar que esse ponto de vista é contrário à perspectiva da Linguística?

2. Os dois primeiros excertos abaixo foram extraídos do *Corpus do Português* e o último, do *Twitter*. Leia-os, atentando-se para os elementos em destaque. Depois, responda ao que se pede.

i. A Europa Oriental e Central requerem uma análise a parte. Nestas regiões, onde a extrema-direita já chegou ao poder em diversos países, é preocupante que líderes de nações que colaboravam com a Alemanha nazista estejam adotando práticas revisionistas de negar este vínculo, ou de exaltar figuras de passado *sinistro*.

ii. Que o Tom Holland é o Homem-Aranha mais fofo do cinema, todo mundo já sabe. Porém, a jornada do Cabeça de Teia quase seguiu por um rumo *sombrio* nos anos 80. O projeto seria uma adaptação de terror, com roteiro de Leslie Stevens e direção de Tobe Hooper.

iii. Agora eu entendo pq a mulher do Arthur perdoava ele, cara é *sinistro* nas palavras.

Questão:

Por que os adjetivos *sinistro*, em (i), e *sombrio*, em (ii), podem ser considerados variantes, mas o mesmo não ocorre entre *sombrio*, em (ii), e *sinistro*, em (iii)?

3. Reconheça o tipo de variedade linguística presente nas variantes abaixo:

- a) Charque *vs* carne seca.
- b) Muito obrigado *vs* valeu.
- c) Vossa mercê *vs* você.

Resposta comentada

1. O ponto de vista de José Sarney contraria a perspectiva linguística porque sustenta a ideia equivocada de que a variação linguística acarreta prejuízo ao idioma e também porque acredita que existem línguas de estatuto uniforme e homogêneo. Como todas as línguas naturais são heterogêneas e dinâmicas, inclusive o alemão e o francês, utilizadas como exemplo pelo autor, a variação é inevitável. Sob uma perspectiva científica da linguagem, todas as variedades têm o mesmo potencial semiótico e, por isso, se equivalem do ponto de vista de sua funcionalidade. Sendo assim, não é adequado acreditar que exista uma única forma correta de expressão linguística. Uma vez que a variação é vista extensivamente em todos os usuários da língua, o que se vê na prática é a indiferença com relação às variantes empregadas pelas classes mais altas em detrimento de uma forte carga pejorativa atrelada àquelas empregadas exclusivamente pelas classes mais carentes. Como afirma Gnerre (1994), essa é uma estratégia que implica a discriminação dos falantes que têm menos poder social e econômico. Como vimos, fenômenos comuns na oralidade como a síncope são desconsiderados em ocorrências como *dexa, beja*, mas são bastante rechaçados em usos como *pagano*. Isso ocorre porque pessoas de elevada escolarização fazem uso das primeiras variantes, mas só as mais pobres empregam a última. Não obstante essas considerações, isso não quer dizer que não caiba à educação o trabalho com as norma-padrão e culta da língua. Como sabemos, há um valor social por trás desses usos, cujo domínio é necessário a todos aqueles que desejam ser aceitos nas várias instâncias de interação cotidiana. Sendo assim, é importante que o professor ensine o aluno a empregar a norma nos contextos em que ela é exigida.

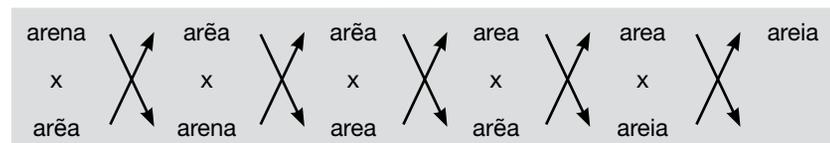
2. As formas *sinistro*, em (i), e *sombrio*, em (ii), são variantes de uma mesma variável porque se equivalem semanticamente nos contextos de uso em que são empregadas, de modo que poderíamos substituir uma pela outra: *passado sombrio*, em (i), e *rumo sinistro*, em (ii). No entanto, isso não se dá entre (ii) e (iii), já que, no último caso, *sinistro* assume um sentido jamais previsto para *sombrio*: o de *sábio*, *expert*.

3. Em (a), as variantes representam casos de variedade diatópica, já que os usos são pertencentes a diferentes regiões do Brasil. No Norte, Nordeste, usa-se *charque*, enquanto no Sudeste, por exemplo, usa-se *carne seca*. Em (b), temos variantes que representam variação diastrática ou diafásica, podendo estar associadas, de um lado, a diferenças de escolaridade, classe social ou idade; de outro, há diferença de registro, de modo que um mesmo usuário pode optar por uma forma ou outra de acordo com a situação de comunicação em que esteja inserido. Em (c), temos um exemplo de variedade histórica, já que *vossa mercê* é um uso obsoleto, que não mais ocorre no português contemporâneo.

2. Mudança linguística: conceito(s), princípios e mecanismos

Sob a perspectiva da Sociolinguística Variacionista, a *mudança linguística* pode ser entendida como o estágio final da variação, quando uma das variantes de um mesmo fenômeno variável suplanta a outra, que se tornou obsoleta. Assim como na variação, esse fenômeno também é observável nos diferentes níveis linguísticos: fonético-fonológicos, morfosintáticos e lexicais. Abaixo, vejamos um exemplo de mudança no plano sonoro do Português, apresentado por Bagno (2011, p. 72):

Quadro 1.2: Trajetória de mudança da palavra areia.



Fonte: Bagno (2011, p. 72)

Como é possível observar, a variante *areia* surgiu no português em competição com a variante *area* (anteriormente *arêa/arena*). Durante

muito tempo, essas variantes estiveram somente em situação de variação porque coexistiam no idioma. Hoje, no entanto, podemos afirmar que a variação evoluiu para a mudança, na medida em que as variantes anteriores não mais ocorrem no Português.

Sob esse ponto de vista, é importante ressaltar que nem sempre a variação evolui para a mudança. Há variantes que podem coexistir na língua indefinidamente. Na morfossintaxe, por exemplo, temos formas alternativas de expressão de futuro nos verbos: o *futuro do presente simples* – representado pela presença de desinências modo-temporais específicas, por exemplo: *cantarei, cantarás, cantará, cantaremos, cantareis, cantarão* – e o futuro perifrástico, formado pelo verbo *ir* + *infinitivo*: *vou cantar, vamos cantar* etc. Embora a forma perifrástica esteja cada vez mais frequente, não temos indícios suficientes para afirmar que esta suplantará aquela em algum momento. Portanto, tudo indica que estamos diante de *variantes estáveis*, que conviverão lado a lado no idioma indefinidamente.

Além do conceito de mudança oriundo da Sociolinguística Variacionista, temos um outro, advindo do Funcionalismo Linguístico. Nesta perspectiva, a *mudança linguística* pode ser entendida como *um processo de modificação estrutural e/ou semântico-pragmático pelo qual passam os elementos da língua*. A diferença entre a perspectiva variacionista e esta é que a primeira observa a mudança a partir do fenômeno variável, isto é, descreve a trajetória das variantes até que uma delas substitua a outra, tal como vimos no caso de *arena* → *arêa* → *area* → *areia*. Esta última, no entanto, além de descrever o produto da mudança, isto é, como um novo uso/estrutura surgiu na língua, preocupa-se também com o processo, bem como com os princípios e mecanismos que motivam a mudança de um elemento ou uma expressão linguística. Sob esse ponto de vista, o Funcionalismo Linguístico busca responder a questões como:

1. por que as línguas naturais, como o português, recrutam verbos básicos de movimento para a expressão de futuridade, como observamos com o verbo *ir*, no português, a forma *going to*, no inglês, e o verbo *aller*, no francês?
2. por que existem elementos linguísticos que migram de uma categoria para outra?
3. por que a mudança linguística costuma resultar em formas mais econômicas e leves?

Para esta aula, priorizaremos a perspectiva do Funcionalismo Linguístico e, por isso, daqui por diante, buscaremos descrever alguns dos

princípios e mecanismos motivadores de mudança, que são extensivamente observáveis em todas as línguas naturais. Isso se dá dessa maneira porque os seres humanos, nas diferentes sociedades, usam a língua de forma semelhante e contam com o mesmo aparato cognitivo. Por isso, as mudanças linguísticas, em sua maioria, são regulares e previsíveis. Os princípios que serão descritos nesta seção são a economia e a informatividade; os mecanismos são a reanálise e a analogia.

O princípio da economia linguística e o da informatividade

O princípio da economia linguística está associado aos processos de automatização, próprios das ações repetitivas. Para entendê-lo melhor, podemos fazer uma analogia com a habilidade de dirigir. No início, a ação de dirigir exige muita atenção do motorista, haja vista que ele precisa executar diversas ações simultâneas, tais como: conferir os retrovisores, pisar na embreagem e no freio, passar a marcha e controlar o volante etc. Embora essas ações pareçam difíceis no início (para alguns, até impossíveis), elas se tornam automáticas (e rápidas) à medida que o motorista vai ganhando experiência ao volante. Chega um momento em que o motorista passa a dirigir de forma quase automática, destinando sua atenção para outras áreas, como, por exemplo, pensar nas atividades que deverá executar assim que chegar ao seu destino.

Os mesmos processos ocorrem na língua. Quando estamos diante de estruturas linguísticas de uso muito frequente, elas se tornam mais previsíveis nos contextos de uso. Essa previsibilidade acaba levando o falante a realizar mais rapidamente os seus segmentos e, muitas vezes, com menor força articulatória. Esse tipo de ação, por ser executado assim repetidas vezes, por diferentes usuários, acaba impactando a representação dessas estruturas na memória. É o que observamos em diversos casos de redução fônica no português, como, por exemplo, na trajetória diacrônica do pronome de tratamento *vossa mercê*. Por ser um pronome de tratamento, *vossa mercê* era empregado em situações que envolviam deferência social. No entanto, com o tempo, o emprego desse pronome aumentou muito em frequência, levando-o a concorrer com o pronome pessoal de segunda pessoa *tu*. O resultado da atuação do princípio de economia levou a formas fônicas cada vez mais simples e leves, como podemos observar em sua trajetória (NASCENTES, 1956, p. 115): *vossa mercê* → *vossemecê* → *vosmecê* → *você* → *cê*. Quando tratamos do fenômeno da síncope, anteriormente nesta aula – nos pares alternantes *beja/*

beija, dexa/deixa, pagano/pagando –, também estávamos lidando com mudanças/variantes influenciadas por esse princípio.

Bagno (2011, p. 147) assim define o *princípio da economia linguística*:

é um termo que recobre uma variada gama de processos que se caracterizam por representar mecanismos de mudança que tentam reagir positivamente a dois impulsos: (a) poupar a memória, o processamento mental e a realização física da língua, eliminando aspectos redundantes e as articulações mais exigentes; (b) preencher lacunas na gramática da língua, de modo a torná-la mais eficiente como instrumento de interação sociocomunicativa.

Acima, apresentamos fenômenos de ordem fonético-fonológica, mas é importante ressaltar que o princípio da economia atua em outros níveis linguísticos. Os paradigmas mais simples de concordância, como vimos na seção anterior, são também resultado da atuação desse mesmo princípio.

Como é possível notar na definição de Bagno (2011), o autor apresenta dois impulsos motivadores do princípio de economia linguística. Até o momento, ilustramos o impulso (a), já que os fenômenos apresentados envolvem a redução/simplificação das estruturas. O segundo impulso, entretanto, está associado ao fato de que os efeitos de simplificação e automatização costumam acarretar algum nível de perda, não apenas dos aspectos físicos – como segmentos fônicos ou a presença de certos morfemas, como vimos –, mas também semântico-pragmáticos. Por esse motivo, para que a língua não perca sua expressividade, é comum que a língua surja com novas formas – normalmente maiores e mais pesadas – para suprir essa necessidade.

Embora Bagno (2011) apresente esse segundo impulso como uma derivação do princípio de economia (na medida em que depende dele), adotaremos, aqui, a perspectiva de Neves (2012), que reconhece essa força como um outro princípio: o da *informatividade*. Para a estudiosa, os dois princípios atuam conjuntamente e representam um sistema de perdas e ganhos, isto é, de um lado, o princípio da economia representa a perda de traços estruturais e, muitas vezes, semânticos (o pronome *você*, por exemplo, além de perder segmentos fônicos em relação a *vossa mercê*, perdeu o traço semântico de maior deferência social); de outro, surgem novas estruturas para suprir perdas que acarretem, em alguma medida, diminuição na expressividade linguística.

Para entendermos melhor a atuação do princípio da informatividade, trazemos como ilustração o caso da dupla negação do português. Vejamos, abaixo, um exemplo da modalidade oral, extraído de Cunha; Costa; Cezario (2003, p. 32):

- i. ... um motorista dele... nesse tempo ele... num era... *num era um motorista dele não*... era do hotel... porque ele ficou sem motorista... (*corpus D&G/Natal*, p. 244).

Segundo Perini (1999), o advérbio de negação assume uma posição fixa na declaração negativa: ele ocorre imediatamente antes do núcleo do predicado, isto é, do verbo. No entanto, conforme podemos observar no exemplo acima, o advérbio de negação aparece em dois momentos: antes do verbo, por meio da forma átona *num*, e depois do predicativo, em sua forma tônica *não*.

A abordagem funcionalista costuma associar o aparecimento desse segundo “não” à atuação do princípio de informatividade: uma vez que o elemento de negação é fundamental para a compreensão da sentença, é preciso que esse elemento fique muito claro e audível no discurso. Na oralidade, é muito comum que se substitua o “não” tônico pelo “num” átono, menos perceptível na cadeia sonora. Essa substituição, resultado do processo de economia linguística (já que exige menos força articulatória), pode resultar em uma compreensão equivocada da mensagem, sobretudo se o enunciatário não for capaz de perceber a presença desse elemento durante o processo de escuta. Dessa maneira, com a intenção (mesmo que não muito consciente) de resguardar o conteúdo da mensagem, o enunciador inclui um “não” pós-verbal, como estratégia de reforço. Por isso, no português contemporâneo, sobretudo na oralidade, é muito comum a dupla negação, composta por um *num* átono e um *não* tônico: *num sei não*, *num vou não* etc.

Logo, por *princípio de informatividade*, podemos entender a atuação de uma força regulatória do princípio de economia linguística, que visa a assegurar a manutenção da expressividade na língua, com a inclusão de novas formas em substituição àquelas que, em alguma medida, perderam traços de significado.

Reanálise e analogia

Podemos definir *reanálise* como *um processo diacrônico de mudança, em que um determinado elemento ou expressão migra para uma nova categoria gramatical, diferente da original, em virtude de seu emprego recorrente em novos contextos de uso*. Como ilustração, vejamos alguns dados diacrônicos que explicam a formação da expressão quantificada *um monte de* no português.

Segundo Alonso, Oliveira e Fumaux (2019), a expressão *um monte de* tem como origem usos em que *monte* é núcleo de um sintagma nominal e apresenta função referencial (isto é, designa um elemento concreto do mundo), como podemos notar no exemplo abaixo:

- i. Lá havia *um monte de rocha vulcânica*, chamado Monte Santa Helena.

Em (i), *monte* é um substantivo que designa uma montanha. A locução adjetiva que o segue, *de rocha vulcânica*, é um termo acessório, um adjunto adnominal. Inclusive, por ser um termo acessório, não é essencial para a expressão do significado pretendido, de modo que seria possível dizer apenas: “Lá havia um monte chamado Monte Santa Helena”. Vejamos, agora, um outro exemplo, em que *monte* já começa a ser percebido com uma outra função na língua:

- ii. Naquela sala, havia *um monte de papel* sobre a mesa.

Nesse outro exemplo, percebemos que já não temos mais *uma montanha*, isto é, uma grande quantidade de solo, em formato triangular, com muitos metros de altitude. Muito pelo contrário, entendemos que se trata, aqui, de duas possibilidades:

- a) um conjunto de papéis, em grande quantidade, empilhados em um formato que lembra uma montanha. Nesse caso, existe a possibilidade de ler *monte* ainda como núcleo do sintagma, muito embora seu valor referencial não seja o mesmo do original: é um objeto que lembra um monte, quanto à forma que apresenta;
- b) uma grande quantidade de papéis sobre a mesa, que podem estar dispostos de qualquer maneira, inclusive espalhados. Nesse caso, ten-

demos a interpretar *um monte de* como uma expressão quantificadora, algo análogo a *muitos papéis*.

Já no exemplo abaixo, *um monte de* só tem como ser interpretado como uma expressão quantificadora, estando anuladas as outras possibilidades de leitura, em virtude do adjetivo *espalhados*:

iii. Maria tem *um monte de gatos* espalhados pela casa.

Como é possível observar, nesse último caso, *monte* não exerce mais a função de núcleo do sintagma nominal, e nem *de gatos* deve ser interpretado como um adjunto adnominal. Afinal, ao contrário do exemplo (i), nesse caso não é possível omitir a palavra *gatos*, já que esse elemento representa o conteúdo referencial do sintagma. Ou seja, eu posso simplesmente dizer que “Maria tem gatos espalhados pela casa”, mantendo-se as mesmas condições de verdade, mas não “Maria tem um monte espalhado pela casa”.

Logo, os exemplos acima nos permitem entender como a reanálise

permite a criação de novas formas gramaticais, à medida que, gradualmente, alteram-se as fronteiras constituintes em uma expressão, levando uma forma a ser reanalisada como pertencente a uma categoria diferente da original (GONÇALVES *et al.*, 2007, P. 50).

Observamos como a expressão referencial $[[\text{um}_{\text{Det}} \text{monte}_{\text{N}}] [\text{de N}]_{\text{SA}}]_{\text{SN}}$, em que *monte* é núcleo do sintagma nominal, com significado análogo à *montanha*, foi reconfigurada para $[[\text{um monte de}]_{\text{Quant}} [\text{N}_{\text{N}}]]_{\text{SN}}$, em que *monte* constitui parte de uma expressão complexa quantificadora, com significado análogo há *muito(s)*, e o núcleo do SN passa a ser o N que sucede essa expressão. Diz-se que houve *reanálise* porque os falantes da língua, na prática, “analisaram de outro modo” uma expressão já existente. Por meio dessa “re-análise”, configurou-se um novo uso para “um monte de”, passando de indicador de referência concreta a quantificador.



Metonímia e metáfora

No processo de reanálise, atua especialmente um mecanismo cognitivo chamado *metonímia*. Trata-se de um termo distinto do utilizado pela literatura no estudo das figuras de linguagem. Aqui, ela está associada às relações de contiguidade presentes em um mesmo contexto sintático. Sob esse ponto de vista, o que nos leva a reinterpretar *um monte de* como quantificador é seu rearranjo sintático, que parte de $[[\text{um}_{\text{Det}} \text{monte}_{\text{N}}] [\text{de N}]_{\text{SA}}]_{\text{SN}}$ para $[[\text{um monte de}]_{\text{Quant}} [\text{N}_{\text{N}}]]_{\text{SN}}$.

Além desse mecanismo, é possível observar, no caso acima, também a atuação de um outro: a *metáfora*. Assim como no caso da *metonímia*, trata-se de um termo distinto do empregado pela literatura. Aqui, relacionamos a *metáfora* ao “processo unidirecional de abstratização crescente, pelo qual conceitos mais próximos da experiência humana são utilizados para expressar aquilo que é mais abstrato e, conseqüentemente, mais difícil de ser definido” (MARTELOTTA *et al.*, 1996, P. 54). No caso de *um monte de*, observamos que o uso original é mais concreto, haja vista o valor referencial da palavra *monte*; o uso novo, reanalisado, por sua vez, é mais abstrato. A semelhança entre os dois *montes* se dá pelo fato de que *monte*, em virtude de sua altura e extensão, carrega uma noção intrínseca de grande quantidade. Ou seja, esse é o traço semântico comum entre os dois usos, presente tanto no domínio concreto (de valor referencial) quanto no abstrato (na função de quantificador).

De acordo com Gonçalves *et al.* (2007, p. 49), a *analogia* se refere “à atração de formas preexistentes por outras construções também já existentes no sistema e envolve inovações ao longo do eixo paradigmático”. Uma forma bastante recorrente de analogia, observável na língua, é “a tendência em regularizar formas irregulares e menos gerais, com base em outras formas, mais regulares e de emprego mais frequente” (BAGNO, 2011, p. 188).

Como ilustração, podemos tratar da entrada de verbos estrangeiros, por empréstimo, em nosso léxico. Como as formas regulares de pri-

meira conjugação são muitos mais frequentes e abundantes – isto é, há muito mais verbos terminados em *-ar*, do que em *-er* e *-ir* –, elas atuam como uma espécie de regra/modelo, aplicável na seleção/formação de novos elementos de um mesmo paradigma. Por isso, verbos como *to stalk* (perseguir), *to delete* (apagar), *to print* (imprimir) são adaptadas para o português como *stalkear*, *deletar* e *printar*, associando-se à primeira conjugação.

Outro exemplo, também na esfera dos verbos, é a mudança da flexão do verbo *expedir*. Originalmente, era conjugado como *expido* na primeira pessoa do singular do presente do indicativo. Contudo, como a maioria dos falantes interpretava essa forma como uma derivação do verbo *pedir* – cuja flexão na primeira pessoa do singular do presente do indicativo é *peço* –, hoje, a conjugação regular é *eu expeço*, e não mais *eu expido*. Nesse processo de mudança, segundo Gonçalves *et al.* (2007, P. 50), atua uma equação do tipo A:B::C:D, isto é, A está para B, assim como C está para D. Em termos práticos, *expeço* está para *expedir*, assim como *peço* está para *pedir*.

Atividade 2

Atende ao objetivo 4

Leia os excertos abaixo, extraídos do *Corpus do Português*, e responda ao que se pede.

- i *Rio Preto recebe Anexo de Violência Doméstica contra a Mulher* – “Esse anexo veio *em boa hora*”, disse o prefeito Edinho.
- ii Outro problema é que aqui não há estrutura, então as paredes acabam virando banheiro e a maioria não recolhe o lixo antes de ir *embora*.
- iii *Embora* o festival seja pago, aos domingos acontecem sessões gratuitas nos jardins da Casa de Histórias Paula Rego.

Questão

A Linguística Histórica descreve que o advérbio e a conjunção *embora* têm como origem a locução “em boa hora”, conforme a apresentada em (i). Por que podemos dizer que a mudança de *em boa hora* para *embora* serve como ilustração tanto para o princípio de economia linguística quanto para o mecanismo da reanálise?

Resposta comentada

A trajetória de *em boa hora* para *embora* serve como ilustração para o processo de economia linguística porque observamos a perda de traços formais e de traços de significado, na medida em que, além da evidente perda de segmentos sonoros, o falante já não recupera o sentido de seus elementos componentes, como “boa” e “hora”. Paralelamente, ilustra a atuação do mecanismo de reanálise porque é possível observar a mudança categorial do elemento. Entre (i) e (ii), observamos uma mudança na classificação do tipo de função adverbial: no primeiro caso, a noção é temporal, mas, no segundo, *embora* é mais comumente interpretado com um sentido locativo, como algo análogo a “ir para casa”. Entre (ii) e (iii), há mudança efetiva de categoria, já que *embora* passa a exercer a função de conector concessivo.

Atividade final

Atende aos objetivos 1, 2, 3, 4 e 5

A partir do conhecimento adquirido nesta aula, julgue as proposições abaixo como sendo (V) verdadeiras ou (F) falsas:

- () As línguas humanas são heterogêneas e dinâmicas, de modo que a variação e a mudança linguísticas devam ser vistas como fenômenos naturais, próprios da língua.
- () Um fenômeno variável pode ser observado somente quando se identificam variantes que são alternáveis em todos os contextos de uso.
- () No português arcaico, a palavra “logo” era um substantivo com valor análogo a “lugar”. Hoje, esse elemento não é mais empregado com esse sentido e função, mas, sobretudo, como um conector com noção de conclusão (*preciso de dinheiro; logo, trabalho*). Podemos afirmar

que essa trajetória ilustra um caso de variação linguística.

- () Economia linguística e informatividade são dois princípios que regem os processos de mudança linguística. O primeiro está associado aos processos de redução, como simplificação da estrutura física e de traços de significado; o segundo, com o aumento/seleção de novas formas para garantir a manutenção da expressividade linguística.

Resposta comentada

(V)

(F) Não. Existem variáveis que não se alternam em todos os contextos de uso. Para que duas formas distintas sejam consideradas variáveis, elas só precisam alternar em contextos análogos. Dessa maneira, são variantes somente nesses contextos – em virtude da neutralização –, e não em outros.

(F) Na verdade, a trajetória de substantivo para conector, com obsolescência do primeiro uso, retrata um caso de mudança linguística.

(V)

Conclusão

Nesta aula, apresentamos e distinguimos os fenômenos da variação e da mudança linguísticas. Inicialmente, situamo-los como processos naturais a que estão suscetíveis todas as línguas naturais, que são dinâmicas e heterogêneas por natureza. Isso quer dizer que não existem línguas humanas estáticas e homogêneas, refratárias à emergência de novos usos. Na verdade, não só não existem línguas, bem como não existem usuários com esse perfil. Afinal, todos os seres humanos, falantes de uma língua natural, mesmo que altamente escolarizados, põem em uso variedades linguísticas que “negligenciam” as prescrições normativas presentes nos compêndios gramaticais. Portanto, lutar contra a variação e a mudança, acusando-as como fenômenos de degradação do idioma, além de ser uma batalha fadada ao fracasso, revela uma visão equivocada da constituição e da estrutura das línguas.

No intuito de compreender melhor os fenômenos, dividimos esta

aula em duas seções principais: na primeira, buscamos conceituar *variação linguística*, mostrar seus níveis de atuação – *fonético-fonológico*, *morfossintático* e *lexical* – e apresentar características analíticas caras ao fenômeno, tais como: *variante*, *variável dependente*, *variável independente*, *variedades linguísticas* (*diatópicas*, *diatráticas*, *diafásicas* e *históricas*) e *neutralização*; na segunda, buscamos conceituar *mudança linguística*. Para isso, recorreremos às perspectivas teóricas da Sociolinguística Variacionista e do Funcionalismo Linguístico. Com base nessa última perspectiva, tratamos dos princípios de mudança – o da economia e o da informatividade – e de seus mecanismos – reanálise e analogia.

Resumo

Todas as línguas naturais são heterogêneas e dinâmicas por natureza. Isso significa que todas elas são sujeitas a dois processos linguísticos: a variação e a mudança. Por *variação*, compreendemos um fenômeno universal que pressupõe a existência de formas linguísticas distintas que “em princípio, se equivalem semanticamente no nível do vocabulário, da sintaxe e morfossintaxe, do subsistema fonético-fonológico e no domínio pragmático discursivo” (MOLLICA, 2004, p. 09). Por *mudança*, compreendemos o processo de modificação estrutural e/ou semântico-pragmático pelo qual passam os elementos da língua.

Tanto a variação quanto a mudança ocorrem nos diferentes *níveis linguísticos*: o fonético-fonológico, o morfossintático e o lexical. Para identificar o fenômeno da variação, partimos de, pelo menos, duas *variantes* (ou *variáveis dependentes*) que alternam pelo uso em contextos análogos. Sendo assim, por exemplo, os pronomes *nós* e *a gente* podem ser interpretados como variantes, na medida em que se equivalem semanticamente e assumem o mesmo valor de verdade quando substituídos um pelo outro. Quando uma forma substitui a outra em contexto análogo – e, por isso, é uma variante desta – temos o fenômeno da *neutralização*. Isso implica dizer que existem formas linguísticas que são variantes em certos contextos, mas não em outros.

As variantes ou variáveis dependentes não ocorrem aleatoriamente na língua, pois são condicionadas por fatores de natureza extra e intralinguística, tais como: idade, escolaridade, classe social, região etc. Esses fatores são tecnicamente conhecidos na literatura da Sociolinguística Variacionista como *variáveis independentes*.

Os usos característicos de certas variáveis independentes são organiza-

dos em conjunto sob o rótulo *variedades*. Estas são classificadas conforme o seu tipo: *diatópicas*, *diastráticas*, *diafásicas* e *históricas*.

A mudança linguística é sociocognitivamente motivada. Como ilustração desse aspecto, apresentamos dois princípios – o da economia e o da informatividade – e dois mecanismos – a reanálise e a analogia. O *princípio de economia* diz respeito a “uma gama de processos que se caracterizam por poupar a memória, o processamento mental e a realização física da língua, eliminando aspectos redundantes e as articulações mais exigentes” (BAGNO, 2011, p. 147). O *princípio da informatividade* está associado à atuação de uma força regulatória do princípio de economia linguística, que visa a assegurar a manutenção da expressividade na língua, com a inclusão de novas formas em substituição àquelas que, em alguma medida, perderam traços de significado. A *reanálise* é vista como um processo diacrônico de mudança, em que um determinado elemento ou expressão migra para uma nova categoria gramatical, diferente da original, em virtude de seu emprego recorrente em novos contextos de uso. A *analogia*, por sua vez, refere-se à “atração de formas preexistentes por outras construções também já existentes no sistema e envolve inovações ao longo do eixo paradigmático” (GONÇALVES *et al.*, 2007, p. 49). A analogia atua como uma espécie de regra/modelo, aplicável na seleção/formação de novos elementos de um mesmo paradigma.

Referências

ALONSO, Karen Sampaio Braga; OLIVEIRA, Diego Leite; FUMAUX, Nuciene Caroline Amphilóphio. Construções binominais quantitativas em perspectiva distintiva: uma análise colostrucional. *Revista Odisseia*, v. 4, n. esp, 2019, p. 173-193.

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

CUNHA, Maria Angélica Furtado; COSTA, Marcos Antonio; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). *Linguística funcional*. Teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVÃO, Vania Cristina; CARVALHO, Cristina dos Santos. Tratado Geral sobre Gramaticalização. In: GONÇALVES, S. C. L.; LIMA-HERNANDES, M.C.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (Orgs.). *Introdução à gramaticalização*. São Paulo: Parábola, 2007, p.15-66.

LUCCHESI, Dante; LOBO, Tania. Gramática e ideologia, *Sitientibus*, Feira de Santana, ano v, n. 8, 1988, p. 73-81.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; VOTRE, Sebastião.; CEZARIO, Maria Maura. (orgs.). *Gramaticalização do português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, 1996.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M.C; BRAGA, M. L. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística*. O tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2004, p. 9-14.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática passada a limpo*. Conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola, 2012.

PERINI, Mário. Gramática descritiva do português. São Paulo: Ática, 1999.

RAMOS, Heloísa. (Org.). *Por uma vida melhor: educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental*. v. 2. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2009.

Aula 2

Diversidade linguística e
pluralidade cultural no Brasil

Monclar Guimarães Lopes/ Ivo da Costa do Rosário

Meta

Apresentar aspectos gerais da diversidade linguística no Brasil no que se refere às diferenças entre os falares regionais, às variantes cultas e populares do português brasileiro (PB) e ao valor sociocultural das variedades linguísticas.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. diferenciar características gerais entre os falares do Norte e do Sul;
2. diferenciar características gerais entre o PB popular e o PB culto;
3. identificar marcas estruturais do *pretuguês* e reconhecê-lo como uma variedade linguística de emancipação e resistência racial.

Introdução

Diante da magnitude territorial e da heterogeneidade cultural, social e econômica, frutos de sua história, o Brasil é, por definição, a nação da diversidade em qualquer aspecto que se queira considerar da sua vida social. A língua portuguesa no Brasil, impossível de ser outra forma, reflete isso, apesar de uma visão redutora insistir na “espantosa”, “notável”, “esplêndida”, “apreciável” unidade do português no Brasil.

Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004, p. 11-12)

Como vimos na Aula 1, a *heterogeneidade* é um aspecto natural das línguas humanas, já que, em todas elas, identificamos os fenômenos da variação e da mudança linguísticas. No que se refere ao Brasil, essa característica ganha uma dimensão ainda maior em virtude da vastidão de seu território – 8.5 milhões de km² – e de seu número de habitantes – pouco mais de 210 milhões.

Em função disso, são inúmeros os **dialetos** espalhados pelas diferentes regiões do país, cujas variantes se distinguem, sobretudo, na fonética e no léxico. O chiado nas sibilantes, por exemplo, é característico do dialeto carioca, já que soam palatizadas em palavras como *mesmo* e *texto* – [‘mez̃mʊ] e [‘teftʊ], no lugar de [‘mez̃mʊ] e [‘testʊ]. Um caso de variação lexical nesse mesmo dialeto pode ser observado nos termos *aipim* e *mandioca*, ao passo que, no dialeto nortista, emprega-se *macaxeira* para o mesmo legume.

Há também usos que se distinguem especialmente no aspecto morfosintático, mas estão mais associados a variáveis socioeconômicas do que propriamente geográficas, isto é, pertencem à variedade diastrática, conforme vimos na Aula 1. Em São Paulo, por exemplo, há o emprego de um paradigma alternativo de concordância nominal – cuja flexão de número ocorre apenas em um dos elementos –, largamente empregado nas periferias, mas não no grande centro. Trata-se de uma variedade conhecida como *pretuguês* (ou *pretoguês*), sobre a qual falaremos mais na terceira seção desta aula. Como ilustração, observemos a letra da canção *uns mano e as mina*, do rapper Xis, em que a marca de plural dos sintagmas nominais destacados recai apenas nos determinantes: “*uns mano*”; “*as mina*”.

Dialeto

Variação diatópica, nesta aula. É possível, assim, falar em *dialeto carioca*, *dialeto paulista*, *dialeto mineiro* etc.



Marcelo Santos, mais conhecido pelo nome artístico Xis, é um rapper brasileiro. Desde 2019, é assessor de hip hop da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo.

Fonte: <https://www.youtube.com/channel/UC5Um9qs5DXrwu7chFrBs8sA?app=desktop> – acesso em 05 de abril de 2022.

Uns mano e as mina (Xis)

Uns mano *lá* na 2 se ligaram na batida
Mandaram aciona manda um salve na rima
Num vo deixa por menos então olha aí
Aumenta o volume que o som é esse aqui
Apelidado Xis o MC da quebrada
Sou rimado
Vou manda paulada
A leste e o tema o lema *é te ideia*
Pa num chora há Itaquera
Eu gosto tanto dela
Ela esta comigo é minha área é meu abrigo
(...)

Fonte: <https://www.letras.mus.br/xis/69259/> -
Acesso em 05 de abril de 2022.

Além desses casos, que envolvem os falares regionais e outros característicos de certos perfis socioeconômicos, a *diversidade linguística no Brasil* também pode ser verificada:

- a) nas diferenças entre a variedade brasileira, o português europeu e o português em África, observáveis nos aspectos fonéticos, morfossintáticos e lexicais;
- b) na existência de mais de 170 línguas indígenas no território nacional, cujos povos, em sua maioria, vivem em situação de bilinguismo;
- c) na convivência do português e do espanhol em regiões de fronteira, haja vista que nosso território faz divisa com quase todos os países da América Latina, com exceção do Chile e do Equador.

Na Aula 1, nosso foco estava na compreensão dos conceitos da variação e da mudança linguísticas, bem como na identificação desses fenômenos. Nesta aula, por sua vez, nossa atenção está na descrição de *alguns aspectos particulares de algumas das variedades* do português brasileiro (PB).

Ou seja, como são muitas as variantes – assim como são muitas as variedades –, fizemos uma seleção de conteúdos para este capítulo, assim distribuídos:

- a) diferenças entre os falares do Norte e do Sul;
- b) características do PB culto e do PB popular;
- c) o pretuguês como comunidade de prática.

Os demais assuntos relativos ao tema *diversidade linguística* serão abordados em outras aulas das unidades 3 e 4 deste livro.

Bons estudos!

Diferenças entre os falares do Norte e do Sul

Como vimos na última aula, a Sociolinguística tem o objetivo de estudar “a língua em uso no seio das comunidades de fala [...], focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo” (MOLLICA, 2004, p. 9). Apesar de essa subárea da Linguística já ter bem mais de meio século – tendo surgido no final dos anos cinquenta com o trabalho de Marcel Cohen (1956) –, o empreendimento sociolinguístico que visa à descrição dos falares brasileiros em toda a sua diversidade ainda está em pleno desenvolvimento.

Capitaneado pela Universidade Federal da Bahia, o Projeto ALiB – Atlas Linguístico do Brasil – assumiu para si esse empreendimento e trabalha, hoje, com a constituição de 17 atlas linguísticos – parte deles já publicados –, organizados com base na delimitação de áreas dialetais do país: Pernambuco (ALiPE), Londrina (AGeLO), Ceará (ALECE), Litoral Potiguar (ALiPTG), Mato Grosso do Sul (ALMS) etc. Os resultados nos permitem perceber que as diferenças dialetais se acentuam à medida que a análise comparativa entre as variedades se dá entre regiões mais distantes. Sendo assim, podemos inferir que as diferenças dialetais entre Maranhão e Ceará serão menores do que aquelas observáveis entre o Ceará e o Rio Grande do Sul, por exemplo.

Exatamente por esse motivo, priorizamos para esta aula – no que diz respeito à caracterização dos falares brasileiros em sua dimensão geográfica – a comparação entre os falares do Norte e do Sul. Para esse fim, adaptamos a descrição de Castilho (2014), presente em sua *Gramática do Português Brasileiro* (CASTILHO, 2014, p. 202-203), apontando suas principais diferenças:

Quadro 2.1: Características do PB do Norte e do PB do Sul

PORTUGUÊS BRASILEIRO DO NORTE	PORTUGUÊS BRASILEIRO DO SUL
PRONÚNCIA DAS VOGAIS	
Abertura das átonas pretônicas no Nordeste (cɔvardi, noturno, neblina, rɛcruta)	Fechamento dessas vogais no Sul: cuvardi, nuturnu, alternando com covardi, noturnu etc.
Vogais átonas finais -e, -o são fechadas, encontrando-se as pronúncias pente/penti, lobo/lobu	Vogais átonas finais -e, -o são mantidas em algumas regiões do Sul.
PRONÚNCIA DAS CONSOANTES	
Produção de /r/ no Nordeste como vibrante posterior.	Produção de /r/ no Sudeste e Sul como [r] vibrante anterior. O [ʁ] retroflexo ocorre na área dos falares caipiras, no final da palavra, na posição inicial de sílaba e nos grupos consonantais: porta, caro, cobra. Nas situações formais, a execução retroflexa é discriminada.
As dentais [t] e [d] em posição postônica são palatizadas, como em denti, pɔdi, ou mesmo africadas, como em dentʃi e pɔdʒi.	Manutenção da execução dental de [t] e [d] em algumas regiões, produzindo-se uma ligeira palatalização nas demais, como em denti, podi.
Espiração e perda de [-s] final: vamos > vamoh > vamo; pôs > poih > pô.	Manutenção da sibilante: vamos, pôs. Palatalização na área do Rio de Janeiro: Vamuf, poif. Não realização em São Paulo e em Minas Gerais.
MORFOLOGIA	
Morfologia verbal	
Elevação da vogal temática no pretérito perfeito do indicativo, no PB popular: fiquemo, falemo, bebimu.	O mesmo fenômeno ocorre na variedade popular, mas é menos frequente.
SINTAXE	
Simplificação da concordância nominal, expressa apenas pelo determinante (como em as pessoa). A concordância nominal e verbal é favorecida quando as formas de singular e de plural do substantivo ou do verbo se distinguem mais fortemente (saliência fônica), como em a colher/as colheres (em contraste, por exemplo, com o menino/os meninos), o menino é alto/os meninos são alto (em contraste, por exemplo, com ele fala/eles falam).	Marcas redundantes da concordância na fala culta. Mesmos fenômenos na fala popular.
Objeto direto expresso por ele, lhe: eu não vi ele/eu não lhe vi, eu não conheço ele/eu não lhe conheço.	Preferência pela omissão dos pronomes nessas funções: eu não vi Ø, eu não Ø conheço.

Fonte: Castilho, 2014, p. 202-203 (adaptado).

Vale ressaltar que, na tabela acima, o emprego dos termos *Norte* e *Sul* assume uma concepção mais abrangente aqui. No Norte, podemos incluir as regiões noroeste e nordeste; no Sul, as regiões sudoeste e sudeste.

O próprio Castilho (2014, p. 203) reconhece a existência de uma sobreposição entre os falares do Norte e do Sul e as variedades diastráticas, de modo que muitos desses fenômenos se correlacionam também com a classe social dos falantes. Isso ocorre em virtude da atuação das forças unificadoras do idioma (cf. BAGNO, 2011), como a escola e os meios de comunicação, por exemplo, que visam à prescrição de uma única norma – via de regra, a norma-padrão, presente na maior parte das gramáticas normativas disponíveis. Sendo assim, as pessoas consideradas mais cultas, com maior grau de escolaridade, tendem a se monitorar quanto aos usos linguísticos desviantes desse mesmo padrão, evitando-os.

No que diz respeito aos aspectos fonéticos (tanto segmentais quanto suprasegmentais), o dialeto carioca assume posição de prestígio. Isso significa que variantes fonéticas próprias dessa região, como a palatalização de sibilantes – por exemplo, [ˈmɛʒmʊ] e [ˈtɛftʊ] – não são estigmatizadas, ao passo que usos desviantes do padrão de outras regiões são relativamente malvistas em contextos formais, como, por exemplo, a abertura das átonas pretônicas, característica do dialeto nordestino: como ocorre em [cɔvardi] e [nɛblina], por exemplo.

O preconceito para com essas variantes pode ser evidenciado por meio das recorrentes práticas fonoaudiológicas adotadas pela televisão brasileira que visam a suavizar (ou anular) marcas de sotaque de seus artistas, em especial as oriundas do dialeto caipira. Foi o que a Rede Globo de Televisão fez com atrizes como Grazi Massafera e Vera Holtz, por exemplo, e também faz com profissionais de seu telejornalismo. Como ilustração, vejamos o box de curiosidade a seguir, que traz um trecho de uma crônica de Luis Nassif.



A padronização do sotaque no telejornalismo

Luis Nassif – Publicado em 24 de fevereiro de 2012.

Recife (PE) – Mais uma vez que eu já havia notado que os apresentadores de telejornalismo têm uma língua diferente da falada no Brasil. Mas a coisa se tornou mais séria quando percebi que, mesmo fora do trator absoluto do Jornal Nacional, os apresentadores locais, de cada região, também falavam uma outra língua.

O que me despertou foi uma reportagem sobre o trânsito na Avenida Beberibe, no bairro de Água Fria, que tão bem conheço. E não sei se foi um despertar ou um escândalo.

Na ocasião, o repórter, o apresentador, as chamadas, somente chamavam Beberibe de Bê-Bê-ribe. O que era aquilo? É histórico, desde a mais tenra infância, que essa avenida sempre tem sido chamada de Bibiribe, ainda que se escrevesse e se escreve Beberibe.

Ligo para a redação da Globo Nordeste. Um jornalista me atende. Falo, na minha forma errada de falar, como aprenderia depois:

- *Amigo, por que vocês falam bê-bê-ribe, em vez de bibiribe?*
- *Porque é o certo, senhor. Bé-bé é Bebê.*
- *Sério? Quem ensina isso é algum mestre da língua portuguesa?*
- *Não, senhor. O certo quem nos ensina é uma fonoaudióloga.*

Observemos que o mesmo não ocorre com o dialeto carioca. Abaixo, há duas versões de transcrição dos primeiros dezessete segundos de uma fala de William Bonner que foi ao ar no jornal de 10 de junho de 2021, sendo a segunda versão uma transcrição fonética:

1. A partir de hoje, nos intervalos da programação, a Globo vai dividir com você alguns momentos da intimidade de nós, jornalistas. Algumas conversas que nós tivemos fora do ar, longe dos olhos e dos ouvidos do público que acompanha as notícias aqui na Globo.

2. [ʼə paxʼtʃix ʼdʒɪ ʼoʒɪ / ʼnuʒ ʼiʔeyʼvaluʒ ʼdə progrāmaʼsāu / ʼə ʼglobu ʼvar diviʼdi ʼkō voʼse awʼgũʒ moʼmētuz ʼdə ʼiʔfimiʼdadʒɪ ʼdʒɪ ʼnoʒ ʒoʒnaʼlijʔəʃ / awʼguməʃ kōʼvexsəʃ ʼkɪ ʼnoʒ ʔʃiʼvɛmuʃ ʼfərə ʼdu ʼax / ʼlōʒɪ ʼduʒ ʼoʁuʒ ʼɪ ʼduʒ ouʼviduz ʼdu ʼpubliku ʼkɪ akōʼpaʁnə ʼəʒ noʼʔʃisizəʒ aʼki ʼnə ʼglobu].

Como é de conhecimento de grande parte dos brasileiros, William Bonner pode ser considerado um excelente modelo para a representação da variedade oral culta do português. Todavia, mesmo assim, podemos observar que sua fala apresenta traços próprios da variedade carioca, tais como: africacão das consoantes dentais antes de vogal anterior fechada [i] – partir [paxʼtʃix] e intimidade [iʔfimiʼdadʒɪ] –, substituição das vogais finais átonas

semi-fechadas [e] e [o] por [ɪ] e [ʊ] – hoje [ˈoʒɪ] e público [ˈpublikʊ] – e apócope da vibrante posterior em final de palavra – vai dividir [ˈvaɪ diviˈdi].

Segundo Leite e Callou (2004, p. 9), a preferência pelo dialeto carioca – e o estigma das outras variantes – se deve, sobretudo,

a razões extralinguísticas: o fato de o Rio de Janeiro estar geograficamente no centro de uma polaridade norte/sul, ser centro político há mais tempo, capital da Colônia desde 1763, e ser uma área cuja linguagem culta tende a apresentar menor número de marcas locais e regionais, com uma tendência universalista dentro do país.

Na verdade, no que diz respeito ao eixo Norte-Sul, podemos observar que há uma divisão quanto ao valor social dessas variedades. Sob esse ponto de vista, os dialetos que constituem o eixo Norte tendem a ser socialmente estigmatizados; os do eixo Sul, socialmente valorizados. Isso se dá dessa maneira porque os centros comerciais e políticos hegemônicos do país se concentram neste último eixo.

Atividade 1

Atende aos objetivos 1 e 2

Maria é uma sem-terra de Fortaleza (CE). Leia um trecho que transcrevemos de seu depoimento concedido ao documentário *Humanos* e depois responda à questão:



Vídeo disponível no YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=Fb_Z-Ty1Eh4

Aqui, minha pobreza é essa daqui... eu *não tenho às vezes*... é muito caro um par dessas chinela aqui... *é cara*... aí às vez eu digo... Meu Deus, em vez de comprar um par de chinelo, vô comprá minhas comidinha... um arroz, que é muito caro... aí eu compro... a chinela fica de banda... eu boto um prego... ando pra todo canto... e as rôpa minha é assim... aí tem muita rente que diz “vô dá uma ropinha a Lindalva”... e faz aquela sacola de rôpa e me dá... aí eu “ah! Que bom!”... visto... pronto... A minha pobreza é essa daqui... mas eu vou à frente... né... não tenho ambição por nada de ninguém... não... Quando nós chegemo logo aqui... não tinha ninguém pra dizer “é aberta”... não... era mata... aí *nós broquemo*... *queimemo*... fizemo um limpo... aí fizemo um acampamento de plástico... fiquemo dentro... aí todo mundo passava e dizia “Ó lá o acampamento”... “pessoal acampado”... nós nem ligava... nós cozinhava no meio do terrero... o fogão... as panela, nós botava no meio do tempo... a chuva molhava... carregava chinela nossa... chinela, rôpa, a água carregava... nós nem ligava... amanhecia o dia... era tudo molhado... os lençol... nós estendia... dava um arzinho de sol... nós estendia... que quando enxugava... nós armava de novo as redinha nos pau... o vento levando nós e trazendo... e *nós achando bom!*... era *tão bom*... que hoje inda é bom...

Questão

No trecho transcrito, transpomos, para fins didáticos, as marcas que caracterizam a variação na fala de Maria. Nele, é possível identificar uma variante morfológica e outra sintática, típicas do PB do Norte. Aponte-as.

Resposta comentada

Na transcrição, é possível observar as seguintes variantes características do falar nortista:

- a) morfológica: elevação da vogal temática no pretérito perfeito: *cheguemo, broquemo, queimemo, fiquemo*;
- b) sintática: simplificação da concordância nominal: *dessas chinela, às vez, minhas comidinha, as rôpa* etc.

Características do PB culto e do PB popular

É relativamente comum que as pessoas confundam a variedade culta do idioma com a norma-padrão. Afinal, durante muito tempo os termos *norma culta* e *norma-padrão* tinham sentido análogo. No entanto, há diversos autores que, sob uma orientação da Sociolinguística, distinguem as duas normas, como Lucchesi e Lobo (1988) – cuja perspectiva já vimos na Aula 1 – e Faraco (2008).

Segundo Faraco (2008), a *norma-padrão* é um construto histórico-social e cultural que envolve o apagamento das marcas dialetais mais perceptíveis, como política de uniformização da língua. A *norma culta*, por sua vez, representa o conjunto de variedades linguísticas hegemônicas de uma sociedade, amplamente empregado pela mídia e pela população urbana, de classe social média-alta e elevado grau de instrução.

Isso significa que, embora a norma-padrão não “admita” variantes, o mesmo não ocorre com a norma culta. Em razão disso, segundo Mattos e Silva (2004), devemos falar em *normas cultas*, e não apenas em norma. Como ilustração desse fato, podemos comparar a prescrição de uso dos verbos *ter* e *haver* em construções existenciais nas gramáticas normativas, com o efetivo uso desses elementos em textos formais, redigidos na modalidade escrita formal do português.

As gramáticas normativas brasileiras costumam rechaçar a substituição de “haver” por “ter” com sentido existencial. Dessa maneira, devemos dizer “há muitas pessoas nesta sala”, mas não “tem muitas pessoas nesta sala”. Essa regra, no entanto, não condiz com os fatos linguísticos. Sobre esse aspecto, Leite e Callou (2004, p. 56) apresentam o resultado de uma análise de textos jornalísticos do Rio de Janeiro, no período de 29/10 a 08/11/1999. Os dados foram extraídos de três jornais, *O Globo*, *O Dia* e *Povo do Rio*. Vejamos a distribuição dos usos de “ter” e “haver” com sentido existencial na figura abaixo:

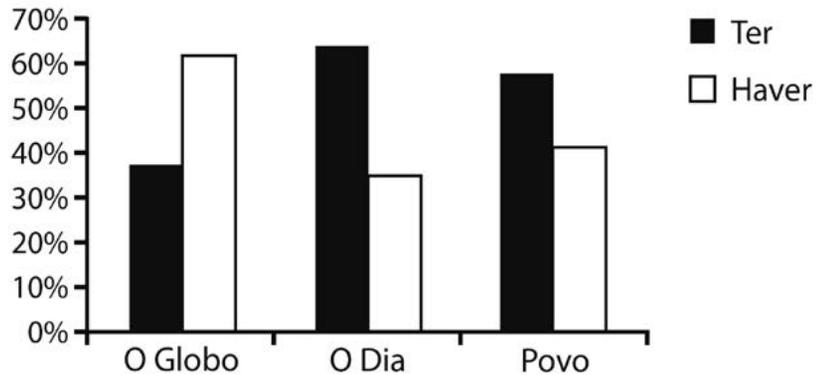


Figura 2.1: Distribuição de uso de ter e haver por tipo de jornal (década de 90).
Fonte: Leite e Callou (2004, p. 56).

Como podemos observar, as duas formas ocorrem na mídia impressa, fato que serve como evidência de sua convencionalidade como um uso culto da língua. Embora os jornais *O Dia* e *o Povo do Rio* sejam mais populares e, por isso, optem por um registro coloquial tenso – mais próximo às variantes populares, mas sem que seja considerado informal –, o mesmo não ocorre com *O Globo*, que preza pelo registro formal. Até conseguimos identificar uma diferença na distribuição dos usos – já que *O Globo* prefere “haver” e as outras duas mídias, “ter” –, mas, mesmo assim, notamos que esses usos coexistem como variantes cultas do PB.

Uma vez que são múltiplas as variantes do PB – tanto cultas quanto populares –, fechamos esta subseção com a adaptação de um outro quadro-síntese de Castilho (2014, p. 206-209), em que o autor aponta diferenças gerais entre o PB popular e o PB culto. Vale frisar que a maior parte das variantes populares apresentadas no respectivo quadro é socialmente estigmatizada – umas mais, outras menos. O nível de estigmatização de cada variante popular está associada, segundo Gnerre (1994), aos níveis sociais dos falantes que dela fazem uso. Sendo assim, quanto mais estigmatizada for uma variante, maior a chance de que ela seja empregada por populações socialmente mais periféricas, que exercem menor poder e autoridade nas relações sociais e econômicas.

Quadro 2.2: Características do PB popular e do PB culto

PORTUGUÊS BRASILEIRO POPULAR	PORTUGUÊS BRASILEIRO CULTO
VOGAIS E DITONGOS	
Ditongação das vogais tônicas seguidas de sibilantes no final das palavras: <i>mêis, luiz</i> .	Manutenção dessas vogais: <i>mês, luz</i> .
Perda da vogal átona inicial: <i>marelo, sucra</i> .	Manutenção da vogal átona inicial: <i>amarelo, açúcar</i> .
Nasalação as átonas iniciais: <i>inzame, induca-ção, inleição, indentidade</i> .	Execução oral da átona inicial, flutuando sua altura em pronúncias como <i>exame/izame, educação/ iducação</i> . Manutenção dos infinitivos monossilábicos: <i>ir, vir</i> .
Queda das vogais átonas postônicas nas proparoxítonas: <i>pêzgu, cosca, oculos, arve, figo</i> , em vez de <i>pêssego, cócegas, óculos, árvore, fígado</i> . Com isso, predominam as paroxítonas.	Mantêm-se as átonas postônicas nas proparoxítonas.
Perda da distinção entre ditongos e vogais em contexto palatal: monotongação em <i>caxa, peixe, bejo, quejo</i> ; ditongação em <i>bandeija, feichar</i> .	Perda dessa distinção, variando regionalmente a presença da ditongação.
Perda da nasalidade e monotongação dos ditongos nasais finais: <i>eis cómi, os hómi, eis falaru, viági, reciclági, por eles comem, os homens, eles falaram, viagem, reciclagem</i> .	Manutenção dos ditongos nasais: eles comem ['kômēy], os homem [oz'ômēy], eles falaram [fa'larãw]. Monotongação desses ditongos: ['kômim], ['ômî], [fa'larum].
Monotongação dos ditongos crescentes átonos em posição final: <i>ciênça, experiência, negoço</i> .	Manutenção desses ditongos: <i>ciência, experiência, negócio</i> .
CONSOANTES	
Troca de [l] por [r] em final de sílaba e em grupos consonantais: <i>marvado, pranta</i> .	Manutenção do [l]: <i>malvado, planta</i> .
Iodização de palatal lh: [o'reya], ['vɛyu].	Manutenção da palatal: <i>orelha, velho</i> .
Perda das consoantes [d] e [b] quando precedidas de vogal nasal: <i>andano</i> em vez de <i>andando</i> , <i>emora</i> por <i>embora</i> .	Manutenção dessas consoantes na fala formal: <i>andando, embora</i> . Na fala espontânea, perda dessa consoante.
SÍLABA	
Alteração da coda silábica, abrindo-se progressivamente as sílabas, mediante: (i) a perda das consoantes travadoras [-s], [-l], [-r] em sílaba final: <i>as criança, os papé, comê</i> ; (ii) idem em sílaba medial: <i>memo, ahto</i> , ou substituição de [l] por [r]/[ʁ]: <i>mermo, arto</i> , ou iodização de [l]: <i>aytu</i> . (iii) inserção de vogal anterior alta: <i>meli, mari, calori</i> .	Manutenção da coda silábica: (i) perde-se apenas [-r]: <i>comê</i> , salvo quando a palavra precede outra iniciada por vogal, como em <i>ir andando</i> . Começa-se a perder [-r] pós-vocálico, antes de fricativas: <i>emegência, exército, ceveja, univesidade</i> , na fala culta e popular. (ii) mantêm-se a consoante travadora de sílaba medial: <i>mesmo, alto</i> . (iii) mantêm-se a consoante travadora de sílaba final: <i>mel, mar, calor</i> .
MORFOLOGIA	
Morfologia nominal e pronominal	
Perda progressiva do -s para marcar o plural, que passa a ser expresso pelo artigo: <i>os homi, as pessoa</i> .	Manutenção das regras redundantes de marcação do plural, salvo na fala rápida: <i>os homens, as pessoas</i> .

<p>Perda do valor do sufixo -ior nos comparativos de superioridade, utilizando-se o advérbio mais: mais mió, mais pió.</p>	<p>Preservação do valor comparativo do sufixo -ior: melhor, pior.</p>
<p>Alterações no quadro dos pronomes pessoais: (i) substituição de tu por você na maior parte do país, o uso de tu ocorre em variação com você; (ii) substituição de nós por a gente; (iii) perda do [-l-] da terceira pessoa: ey, eys; (iv) o reflexivo “se” perde o traço de terceira pessoa gramatical (eu se esqueci, nós não se falemo mais); (v) perda do pronome “o”, generalização do pronome “lhe” como acusativo quando em referência à segunda pessoa (eu não lhe vi, eu não lhe conheço, em que lhe é realizado como [‘le], [li].</p>	<p>Alterações no quadro dos pronomes pessoais: (i) usa-se tu nas regiões Norte e Sul do país, e na cidade do Rio de Janeiro, neste caso sem com ele concordar o verbo: tu sabe de uma coisa?; (ii) substituição progressiva de “nós” por “a gente”; (iii) manutenção do [-l-] da terceira pessoa: ele, eles, salvo em Minas Gerais, onde se ouve com frequência “ês vêm pro jantar”; (iv) o reflexivo mantém seu traço de terceira pessoa gramatical (ele se esqueceu) ou é omitido (eu esqueci, eu formei em 1980); (v) difunde-se a perda de “o” na língua falada, para referência à segunda e terceira pessoas, mantendo-se na língua escrita; difunde-se igualmente a perda de “lhe” para referência à terceira pessoa, sendo substituído por “pra ele/ela”. Mantém-se, porém, o uso de “lhe” para referência à segunda pessoa em variação com “te” em algumas regiões (eu lhe mato/eu te mato), mantendo-se igualmente na língua escrita.</p>
<p>Morfologia verbal</p>	
<p>Elevação da vogal temática no pretérito perfeito do indicativo: ficuemo, falemu, bebimu, distinguindo-se do presente ficamu, falamu, bebemu.</p>	<p>Manutenção da vogal temática, continuando indistintos o presente e o pretérito: ficamos, falamos, bebemos.</p>
<p>Simplificação da morfologia de pessoa, dadas as alterações no quadro dos pronomes pessoais, reduzindo-se a conjugação a apenas duas formas diferentes: eu falo, você/ele/a gente/ eles fala. Por hipercorreção, pode-se ouvir “a gente falamos”.</p>	<p>A morfologia de pessoa reduz-se a três formas (às vezes, a quatro formas diferentes): eu falo, você/ ele/a gente fala/ eles falam. Quando ocorre nós, ocorrerá a quarta forma: “nós falamos”.</p>
<p>SINTAXE</p>	
<p>Simplificação da concordância nominal: (i) expressa pelo determinante: as pessoa. (ii) simplificação acentuada quando o substantivo e o adjetivo vêm no diminutivo (aqueles cabelinho branquim).</p>	<p>Manutenção da concordância nominal com redundância de marcas: as pessoas, aqueles cabelinhos branquinhos. Em algumas regiões do país a simplificação alcançou também os diminutivos.</p>
<p>Simplificação da concordância verbal: as pessoa fala, fala, mas não resolve nada.</p>	<p>Manutenção da concordância do verbo com o sujeito anteposto: as pessoas falam, falam, mas não resolvem nada.</p>
<p>Manutenção da concordância apenas quando há saliência fônica entre a forma do singular e a forma do plural: (i) concordância nominal: a colher/as colheres. (ii) Concordância verbal: As pessoa saíru, elas são bão.</p>	<p>Manutenção da morfologia do substantivo e do verbo no plural: as colheres, as pessoas saíram. Em Minas Gerais a redução morfológica se mostra também na fala culta: cantáru, bebêru, fizêru, saíru.</p>

<p>Falta de concordância: (i) de gênero, como em o meu sobrinha, cabelo grossa, no Vale do Ribeira (SP) e na baixada cuiabana. (ii) de pessoa gramatical entre o verbo e o sujeito, como em eu foi, eu apanhou 2 quilos, nos mesmos lugares. (iii) de número entre o verbo e o sujeito posposto, como em tava lá as empregadas.</p>	<p>Manutenção da concordância nos casos (i), (ii). A regra pode não se aplicar em (iii) quando o sujeito é posposto a verbo monoargumental: Faltou as respostas mais interessantes. Na fala culta documentada pelo Projeto Nurc, a concordância ocorre em casos como Haviam muitas pessoas na sala.</p>
<p>Omissão do objeto direto: eu vi Ø. Quando expressa, essa função vem preenchida pelo pronome “ele” (eu vi ele) ou por “lhe”, em referência à segunda pessoa (eu não lhe conheço).</p>	<p>Omissão do objeto direto em 70% dos casos: eu vi Ø. Na fala culta espontânea é comum dizer-se eu vi ele, nas mesmas proporções da fala popular. Dependendo da região, amplia-se o uso de “lhe” como objeto direto, quando em referência à segunda pessoa: eu lhe vi, mas não lhe reconheci. O mesmo ocorre na escrita, em que oscilações do tipo “Isso o agrada/o interessa/ este amor lhe levou a fazer loucuras” se devem à falta de familiaridade com os clíticos.</p>
<p>Preferência pela oração relativa cortadora, em que se omite a preposição antes do pronome relativo (perdi a revista que a capa estava rasgada) e pela relativa copiadora, em que se insere pronome pessoal depois do relativo (o menino que ele chegou trouxe a correspondência). Nos dois casos, nota-se que o relativo se “despronominaliza”, transformando-se cada vez mais numa conjunção.</p>	<p>Mesmo fenômeno na língua falada culta. Na língua escrita, discreta preferência pela oração relativa padrão: perdi a revista de que a capa estava rasgada, o menino que chegou trouxe a correspondência. Mesmo nesta variedade, há variação entre cortadoras e copiadoras. Nos registros do Projeto Nurc o relativo cujo desapareceu por completo.</p>

Fonte: Castilho (2014, p. 206-209, adaptado)

Atividade 2

Atende ao objetivo 2

Leia o poema *Aula de Português*, de Carlos Drummond de Andrade, para responder à questão abaixo.

Aula de Português

A linguagem
na ponta da língua
tão fácil de falar
e de entender

A linguagem
na superfície estrelada das letras
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe
e vai desmatando
o amazonas da minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me

Já esqueci a língua em que comia
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé
A língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

Questão

Pode-se inferir, a partir da leitura do poema, que o último verso se refere a duas variedades do Português. Que variedades são essas e qual juízo de valor que o eu lírico faz sobre elas? Comprove com trechos do texto.

Resposta comentada

No verso “O português são dois; o outro, mistério”, podemos inferir que o eu lírico faz referência à variedade popular – mais especificamente, a que aprendeu no seio de sua família e amigos – e à norma-padrão. A primeira é percebida em versos como: “na ponta da língua”, “tão fácil

de falar e de entender”, “a língua, breve língua entrecortada do namoro com a prima”; a última, por sua vez, em versos como: “A linguagem na superfície estrelada das letras sabe lá o que ela quer dizer?”, “Figuras de gramática, esquipáticas, atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me”, “o mistério”. Podemos afirmar que esta última se refere à perspectiva da norma-padrão – e não da variedade culta – porque também podemos inferir que os usos que o eu lírico vai aprendendo na escola visam a suplantam a primeira variedade: “vai desmatando o amazonas da minha ignorância”, “já esqueci a língua em que comia”. Ou seja, há uma ideia de prescrição gramatical que deve ser empregada em todos os contextos de uso. É possível perceber que o eu lírico, no entanto, discorda desse ponto de vista, enaltecendo o PB popular; entende que há mais de uma língua portuguesa e valoriza os usos sociais populares da linguagem, na medida em que faz uso de vários elementos afetivos para caracterizá-la: “na ponta da língua”, “é que eu comia”, “do namoro com a prima”. Portanto, parece discordar da ideia de prescrição de uma única norma para todos os usos.

O português como comunidade de prática

De acordo com Antunes dos Santos (2021, p. 5), no período da colonização escravagista nas Américas, a presença de africanos e indígenas era numericamente muito superior à dos colonizadores. Estima-se que, até a época da independência (1822), “mais de 2/3 da população brasileira era composta de negros e mestiços” (BAGNO, 2011, p. 237).

Não faltou, por parte de Portugal, a elaboração de políticas públicas que visavam à imposição e à uniformização do uso da língua portuguesa em suas terras colonizadas. No Brasil, por exemplo, é bastante famoso o seguinte parágrafo de D. José I publicado no Diretório dos Índios, de 1757 (cf. FARACO, 2016, p. 98-99):

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos Povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este he hum dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade de seus antigos costumes; e tem mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz nelles o uso da Língua

do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o affecto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando pois todas as Nações polidas do Mundo este prudente, e sólido systema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidáraõ os primeiros Conquistadores estabelecer nella o uso da Lingua, que chamaraõ geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Indios de todos aquelles meios, que os podiaõ civilizar, permanecessem na rustica, e barbara sujeição, em que até agora se conservávaõ. Para desterrar este perniciosissimo abuso, será hum dos principaes cuidados dos Directores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Lingua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e Meninas, que pertencerem ás Escolas, e todos aquelles Indios, que forem capazes de instrucção nesta materia, usem da Lingua propria das sua Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portugueza, na forma, que Sua Magestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observáraõ com total ruina Espiritual, e Temporal do Estado.

A despeito da existência desse tipo de política desde o Brasil Colônia, a língua portuguesa só se tornou hegemônica e majoritária no país no início do século XX. Por ter convivido por longa data com línguas indígenas e africanas, é possível perceber diversos traços de substrato no português brasileiro (PB) que o diferenciam do português europeu (PE).



Traços de substrato no vernáculo brasileiro

Até a Idade Média, era relativamente comum que as nações hegemônicas invadissem países estrangeiros como meio de expandir o próprio território e construir impérios. Inclusive, essa prática foi adotada por boa parte da Europa durante o período das expansões marítimas, do século XV ao XVII.

Muitas vezes, nessa relação de dominação entre um povo conquistado e um outro conquistador, este impõe sua língua àquele. Foi o que ocorreu no Brasil, já que a Coroa Portuguesa investiu em políticas linguísticas para que o português se tornasse a língua majoritária e hegemônica do país, em substituição às línguas brasileiras vernaculares.

No entanto, a despeito dessa imposição, as línguas nativas nunca desaparecem totalmente. Sempre deixam contribuições para a língua dominante. Foi o que ocorreu, por exemplo com o português brasileiro, que recebeu vasta contribuição lexical do tupi. Na Linguística, utilizamos o termo *substrato* para fazer referência a essa língua do povo conquistado, que, embora suplantada, deixou marcas estruturais e lexicais na língua do povo conquistador.

No Brasil, como a língua do colonizador foi imposta aos colonizados, tanto a língua dos indígenas quanto a dos povos escravizados vindos do continente africano foram sendo suplantadas pelo português. Entretanto, como uma língua nunca desaparece totalmente sem deixar vestígios, há diversas marcas no português, sobretudo no campo lexical, advindas de línguas indígenas (principalmente, o tupi) e africanas (em especial, o quimbundo, o umbundo e o quicongo, de família banta).

Como esta seção se destina à descrição do *pretuguês*, trataremos, a partir daqui, somente das contribuições africanas. Os aspectos indígenas serão tratados na unidade 3 deste mesmo livro. No que diz respeito ao substrato africano, a pesquisadora Yeda Pessoa de Castro (1983 *apud* BAGNO, 2011, p. 239) aponta outras influências para além do léxico:

1. Tendência de o falante brasileiro em omitir as consoantes finais de palavras ou transformá-las em vogais (fazê, dizê, Brasiu, sinhô, mulhé), que coincide com a estrutura silábica das palavras em banto e em iorubá, que nunca terminam com consoante.
2. Nessas línguas não ocorrem encontros consonantais, o que explicaria a ocorrência de formas como *sarava* (salvar), *fulô* (flor), *terém* (trem) etc.
3. A concordância de número presente apenas no artigo ou outro determinante (*as casa, esses menino, uns livro, dois carro*), tal como em banto, onde o plural dos nomes é marcado por meio de prefixos.

Vale ressaltar que os aspectos fonéticos e sintáticos supracitados nunca foram homogêneos e uniformes no português brasileiro. Inicialmente, esses traços estavam presentes somente na língua portuguesa falada pela população negra descendente de escravizados africanos no Brasil. A essa variedade do português, a antropóloga Lélia Gonzalez deu

o nome de *pretuguês* (ou *pretoguês*), assim descrito por ela (GONZALES, 2020, p. 128-129):

Aquilo que chamo “pretuguês” e que nada mais é do que a marca de africanização do português falado no Brasil (nunca esquecendo que o colonizador chamava africanos de “pretos”, e de “crioulos” os nascidos no Brasil) [...] o caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o novo mundo, e também a ausência de certas consoantes (como o L ou o R, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo [...] Por essa razão, gosto de fazer um trocadilho, afirmando que o português, o lusitano, “não fala e nem diz bunda” (do verbo desbundar).

Desde sua origem, o pretuguês é uma variedade estigmatizada do português, sendo considerada “errada” e “de pouco valor social” para grande parte dos brasileiros. Muito desse juízo social se deve ao fato de seus usuários, em sua maioria, serem pretos e pobres e habitarem a periferia deste país. Nesse sentido, vale retomar, aqui, a importante reflexão de Gnerre (1994, p. 6): “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”.

Não obstante esse fato, hoje, há movimentos raciais e identitários que visam à resignificação dos estereótipos. É o que vemos ocorrer com o *pretuguês*, que tem sido empregado estilisticamente como um movimento emancipatório, decorrente da consciência da identidade social. Segundo Cerqueira (2020), é possível notar o uso consciente – de resgate identitário – do pretuguês no movimento cultural *hip hop*, bem como em suas comunidades de pertença. Como ilustração, vejamos, mais uma vez, a letra da canção *uns mano e as mina*, do rapper Xis:

Uns mano e as mina (Xis)

Uns mano lá na 2 se ligaram na batida
Mandaram *aciona* manda um salve na rima
Num *vo* deixa por menos então olha aí
Aumenta o volume que o som é esse aqui
Apelidado Xis o MC da quebrada Sou rimado

Vou *manda* paulada
 A leste e o tema o lema é te ideia
 Pa *num* chora há Itaquera Eu gosto tanto dela
 Ela esta comigo é minha área é meu abrigo
 (...)

Fonte do texto: <https://www.lettras.mus.br/xis/69259/> - Acesso em 05 de abril de 2022.

Anteriormente, na introdução desta aula, olhamos para o paradigma mais simples de concordância nominal, presente nesta canção, em que apenas o determinante vai para o plural – *uns mano; as mina*. Como podemos observar, esse paradigma corresponde à terceira característica das contribuições africanas no PB, segundo Yeda Pessoa de Castro. No entanto, além desse fenômeno, encontramos os dois outros apontados pela estudiosa: a omissão das consoantes finais em palavras – como em *manda* e *chora*, cujos infinitivos estão sem o -R final: *mandar* e *chorar*; a desconstrução dos encontros consonantais – como ocorre em *pa* (para).

Vale ressaltar que esse tipo de movimento emancipatório em relação a uma variedade linguística minoritária – ou menos valorizada do ponto de vista socioeconômico – não ocorre apenas no Brasil. Hooks (2008, p. 857), por exemplo, parte da mesma proposta de “ressignificação dos usos linguísticos para emancipação dos oprimidos”, mas com base em variantes estigmatizadas da língua inglesa nos Estados Unidos. Para fechar esta seção, vejamos um dos trechos em que Hooks (2008, p. 860) defende, de forma bastante contundente, o uso da fala vernácula negra como movimento de resistência contra-hegemônica:

Existe uma conexão inalterada entre o inglês mal falado do africano deslocado, escravizado e a diferente fala vernácula negra que o povo negro usa hoje. Em ambos os casos, a ruptura do padrão inglês possibilitou e possibilita rebelião e resistência. Por transformar a língua do opressor, fazer uma cultura de resistência, o povo negro criou uma fala íntima que poderia dizer muito mais do que era admissível dentro dos limites do inglês padrão. O poder dessa fala não é simplesmente possibilitar a resistência à supremacia branca, mas é também fabricar um espaço para produção cultural alternativa e epistemologias alternativas – diferentes maneiras de pensar e conhecer que foram cruciais para criar uma visão de mundo contra-hegemônica. É absolutamente essencial que o poder revolucionário da fala negra vernácula não seja perdido na cultura contemporânea. Esse

poder reside na capacidade de o vernáculo negro interpor-se nas fronteiras e limitações do inglês padrão.

Atividade 3

Atende ao objetivo 3

Leia o trecho abaixo, extraído do texto de Bell Hooks e depois responda à questão.

Na cultura popular negra contemporânea, a música rap tem se tornado um dos espaços onde a fala vernácula negra é usada num estilo que convida a cultura dominante para escutar – ouvir – e, em algum grau, para ser transformada. Contudo, um dos riscos dessa tentativa de tradução cultural é que isso banalizará a fala vernácula negra. Quando jovens garotos brancos imitam essa fala de uma maneira que dá a entendê-la como a fala daqueles que são estúpidos ou daqueles que estão interessados somente em diversão ou em serem engraçados, então o poder subversivo dessa fala é enfraquecido. Nos círculos acadêmicos, tanto na esfera do ensino quanto na da produção escrita, tem sido pouco o esforço feito para utilizar o vernáculo negro – ou, do mesmo modo, qualquer outra língua que não seja o inglês padrão. Quando, numa disciplina sobre mulheres negras escritoras que eu estava lecionando, perguntei para um grupo de estudantes etnicamente diverso por que nós ouvíamos somente o inglês padrão ser falado em sala de aula, eles ficaram momentaneamente sem palavras. Ainda que muitas deles fossem indivíduos para quem o inglês padrão era a segunda ou terceira língua, para eles simplesmente nunca tinha ocorrido que fosse possível dizer alguma coisa em outra língua, de uma outra maneira. Não é de admirar, então, que nós continuemos a pensar “Esta é a língua do opressor, no entanto eu preciso dela para falar com você”.(HOOKS, B. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. Estudos feministas, v. 16 (3), 2008, p. 860)

Questão

Nesse texto, Bell Hooks, teórica feminista e ativista antirracista estadunidense, defende a valorização da fala vernácula negra do inglês norte-americano e, para isso, reflete que essa variedade deve ocupar outros espaços sociais, como a própria sala de aula. Que paralelo é possível fazer entre a realidade estadunidense e o português, no Brasil?

Resposta comentada

Resposta pessoal. Espera-se que o aluno trace um paralelo entre a realidade estadunidense e a brasileira. Assim como nos EUA, o uso do pretuguês como variedade linguística de identidade racial parece estar circunscrita a contextos de uso específicos – como no *rap*, por exemplo. No entanto, para que os falantes, de modo geral, atribuam valor social a essa variedade, é importante que o pretuguês seja utilizado também em espaços socialmente reconhecidos como locais de cultura formal, como a própria sala de aula, por exemplo.

Atividade final

Atende aos objetivos 1, 2 e 3

Com base no que aprendemos nesta aula, julgue se as declarações abaixo são verdadeiras ou falsas.

- () Quanto maior a distância regional, mais distintos tendem a ser os dialetos.
- () Os falares do Norte e do Sul se distinguem apenas por aspectos fonéticos.
- () Somente a variedade popular do PB apresenta pluralidade de formas. A variedade culta, por sua vez, é homogênea em todo território nacional.
- () O pretuguês (ou pretoguês) é uma variedade linguística do PB que se caracteriza pela presença de marcas de africanização na língua, como, por exemplo, a omissão das consoantes no final de palavra, a desconstrução dos encontros consonantais, a simplificação da concordância nominal.

Resposta comentada

(V)

(F) A distinção também inclui aspectos morfológicos e sintáticos, como, a elevação da vogal temática do verbo no pretérito perfeito no PB do Norte – *fiq~~ue~~mo, falemo* –, mas manutenção no PB do Sul; emprego de “lhe” na função de objeto direto no PB do Norte e preferência pela omissão do objeto direto no PB do Sul.

(F) Como a norma culta corresponde aos usos concretos da língua realizados pela população mais escolarizada e de classe média-alta, ela também se distingue nas diferentes regiões do país.

(V)

Conclusão

Na Aula 1, buscamos apresentar-lhe o conceito de variação linguística, bem como ensiná-lo(a) a identificar esse fenômeno com base em suas categorias analíticas. Assim, lidamos, dentre outras coisas, com as noções de *variante dependente e independente, variedades (diastrática, diatópica, diafásica e histórica) e neutralização*.

Nesta aula, por sua vez, nosso foco estava em levá-lo a conhecer algumas das variedades linguísticas do português brasileiro. Como são muitas, escolhemos aquelas que, em nosso julgamento, melhor o representam:

- a) os traços dialetais que distinguem os falares do Norte e do Sul;
- b) as diferenças entre a variedade culta e a popular do PB;
- c) o pretuguês como variedade linguística étnica, empregada conscientemente como meio de luta e resistência social.

Resumo

Diversas e heterogêneas por natureza, as línguas humanas são constituídas de diferentes variedades linguísticas, cuja formação é motivada por fatores culturais, sociais, geográficos e econômicos. No que tange ao Brasil, a diversidade linguística é ainda mais plural, em virtude de sua dimensão territorial e de seu número de habitantes.

Uma vez que o tratamento da diversidade linguística – em toda a sua complexidade – não cabe em uma aula, propomos um recorte, dividido em três seções:

- a) diferenças entre os falares do Norte e do Sul;
- b) características do PB culto e do PB popular;
- c) o pretuguês como comunidade de prática.

Na primeira seção, procuramos diferenciar os falares do Norte e do Sul, já que as diferenças dialetais são mais evidentes à medida que a análise recai sobre regiões mais distantes. Para isso, adaptamos um quadro-síntese elaborado por Castilho (2014, p. 202-203), no qual apresentamos o conjunto de oito variantes mais representativas, nos diferentes níveis gramaticais (fonéticos, morfológicos e sintáticos). Além disso, vimos que os falares do Sul – sobretudo os pertencentes ao dialeto carioca – tendem a ser considerados cultos, muito em virtude de “o Rio de Janeiro estar geograficamente no centro de uma polaridade norte/sul, ser centro político há mais tempo, capital da Colônia de 1763 a 1960, e ser uma área cuja linguagem culta tende a apresentar menor número de marcas locais e regionais, com uma tendência universalista dentro do país” (LEITE e CALLOU, 2004, p. 9).

Em sequência, tratamos da caracterização do PB culto e do PB popular. No entanto, antes de procedermos às variantes particulares de cada uma dessas variedades, travamos uma discussão sobre o fato de existirem *normas cultas* – no plural –, e não uma única norma. Isso se deve ao fato de a norma culta – diferentemente da norma-padrão – ser constituída dos usos concretos dos falantes mais escolarizados e de classe social média-alta. Dessa maneira, dado que essa população está distribuída por diferentes regiões do país, é natural que haja variantes também entre os usos tidos como cultos. Terminada essa discussão, adaptamos um outro quadro-síntese de Castilho (2014, p. 206-209), em que apresentamos um conjunto de vinte e três variantes mais representativas de cada uma dessas variedades.

Por fim, abordamos a questão do pretuguês como comunidade prática. Nesta última seção, partimos do conceito de pretuguês – em linhas gerais, uma variedade estigmatizada do PB caracterizado pela presença de marcas de africanização – e, em sequência, apresentamos suas características mais representativas com base no estudo de Yeda Pessoa de Castro (1983 *apud* BAGNO, 2011, p. 239), a saber: a) omissão das consoantes finais – como em *fazê*, *dizê*; b) desconstrução dos encontros

consonantais – como em *fulô, terém*; c) concordância de número apenas no determinante – como em *as casa, os livro*. Por fim, tratamos do movimento político e emancipatório que luta pela ressignificação e pela valorização do pretuguês como uma marca identitária de uma população preta e periférica.

Referências

ANTUNES DOS SANTOS, José Lucas Campos. O pretuguês e a internacionalização da língua e da cultura brasileira – afinal, que língua queremos internacionalizar? *Cadernos de Linguística*, v.2, n.2, 2021, p. 1-22.

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

CASTILHO, Ataliba de. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

CERQUEIRA, Fernanda de Oliveira. O pretuguês como comunidade de prática: concordância nominal e identidade racial. *Traços de Linguagem*, v. 4, n.1, 2020, p. 75-88.

COHEN, Marcel. *Pour une sociologie du langage*. Paris: Albin Michel, 1956.

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

_____. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola, 2016.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Orgs.). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios e intervenções*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. *Estudos Feministas*, v. 16(3), 2008.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LUCCHESI, Dante; LOBO, Tania. Gramática e ideologia, *Sitientibus*, Feira de Santana, ano v, n. 8, 1988, p. 73-81.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. *O Português são dois...* Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M.C; BRAGA, M. L. (Orgs). *Introdução à Sociolinguística*. O tratamento da Variação. São Paulo: Contexto, 2004, p. 9-14.

Aula 3

Preconceito e discriminação na linguagem

Meta

Apresentar os fenômenos do preconceito e da discriminação na linguagem e fomentar alguns meios eficazes de combatê-los na sociedade.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar os fenômenos do preconceito e da discriminação na linguagem;
2. conscientizar-se do valor imanente dos diferentes usos sociais da linguagem, todos igualmente válidos e gramaticalmente adequados de um ponto de vista linguístico;
3. compreender o papel do ensino (crítico) da adequação linguística em sala de aula.

Introdução

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e *quaisquer outras formas de discriminação* (grifos nossos).

CRFB, Art. 3º, § IV

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 2015 [1988], p. 23) estabelece como um de seus princípios fundamentais o combate a quaisquer formas de discriminação. Algumas delas, como a discriminação racial e a homofobia, por exemplo, hoje são consideradas crimes e estão previstos no Código Penal – artigo 20 da Lei 7.716/89 e na Lei 10.948/2001 –, com previsão de pena de reclusão e multa.

Todos nós sabemos que os efeitos sociais da discriminação são bastante evidentes, já que, além de colocar grupos sociais inteiros em situação de inferioridade em relação aos demais – ofertando-lhes, na prática, menos direitos e oportunidades –, também mata. No Brasil, infelizmente, ouvimos cotidianamente inúmeras notícias que envolvem a execução de pessoas pretas equivocadamente confundidas com bandidos, ou de pessoas LGBTQIA+, mortas devido a sua orientação sexual, como podemos observar nos dois títulos de notícias a seguir:

PM confunde guarda-chuva com fuzil e mata garçom no Rio, afirmam testemunhas.

El País, 19/09/2018.

Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/19/politica/1537367458_048104.html - Acesso em 05 de abril de 2022

Morte de jovem gay em SP levanta suspeita de crimes em série

Portal Fórum, 12/03/2022.

Fonte: <https://revistaforum.com.br/lgbt/2022/3/12/morte-de-jovem-gay-em-sp-levanta-suspeita-de-crimes-em-serie-111414.html> - Acesso em 05 de abril de 2022.

Embora nem todas as formas de discriminação sejam interpretadas como crimes, elas sempre põem a vítima do preconceito numa relação de inferioridade, já que lhe atribui, mesmo que indiretamente, um valor social menor do que o dado aos outros seres humanos, colocando-a em uma relação de hipossuficiência frente aos demais. Esse é o caso do preconceito e da intolerância na linguagem, tema desta aula. Vejamos o

que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa têm a dizer sobre esse fenômeno:

Muito preconceito é decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática. Essas diferenças não são imediatamente reconhecidas e, quando são, são objeto de avaliação negativa. Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua-padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. *Essas crenças insustentáveis produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a fala que identifica o aluno e a sua comunidade, como se esta fosse formada de incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde a nenhuma de suas variedades, por mais prestígio que uma delas possa ter [...] (BRASIL, 1998, p. 31, grifo nosso).*

Quando os PCN falam de *mutilação cultural* e de *desvalorização da fala que identifica o aluno*, referem-se à discriminação que esse público (não só o aluno, mas toda a comunidade de que ele faz parte) sofre em relação à sua variedade linguística. Temos aí dois pontos muito importantes: 1) nenhum preconceito é justificável à luz do artigo 3º da CRFB e, portanto, qualquer ato de discriminação deve ser veementemente combatido; 2) do ponto de vista científico, conforme vimos nas últimas duas aulas, todos os usos sociais que fazemos da linguagem são igualmente válidos e corretos. Afinal, a variação e a mudança são fenômenos inerentes a todas as línguas humanas, e todas as evidências científicas apontam que nenhum ser humano segue a norma-padrão à risca, sem desvios, em todas as situações da sua vida cotidiana.

Maurizzio Gnerre (1994, p. 22) afirma que “a linguagem é o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. Como ilustração do preconceito contra certas variedades linguísticas, podemos citar uma fala de Juliette Freire, paraibana vencedora do Big Brother Brasil 2021, programa televisionado pela Rede Globo de Televisão: “Sou estudada, mas onde chego as pessoas me tratam como analfabeta”. Esse depoimento foi ao ar no programa de 25 de abril de 2021, em um episódio em

que a participante associa o preconceito por ela sofrido ao fato de ser nordestina. Cabe mencionar que Juliette Freire é bacharel em Direito pela Universidade Federal da Paraíba, o que significa que ela é usuária da norma culta.

O preconceito contra a variedade nordestina do português é bastante evidente e constitui, inclusive, o objeto de estudos de muitos pesquisadores brasileiros. Marli Quadros Leite, professora titular do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da USP, por exemplo, apresenta algumas evidências sobre isso, todas colhidas de textos midiáticos e literários, em seu livro *Preconceito e intolerância na linguagem*. Abaixo, transcrevemos uma das passagens levantadas pela estudiosa que serve como ilustração desse fato, extraída do artigo de opinião intitulado *O crepúsculo de Renan*, redigido por Fernando Rodrigues e publicado na Folha de São Paulo em 16 de junho de 2017:

Mas filha fora do casamento, dinheiro vivo e vacas milionárias suspeitas todos entendem. Para completar, Renan Calheiros não é um qualquer. Preside o Senado. Foi aliado de todos os governos pós-ditadura militar: Sarney, Collor, Itamar, FHC e Lula. *Tem sotaque nordestino. É o protótipo do político marcado para ser detestado no Sul e no Sudeste – mesmo que os eleitores dessas regiões despachem para Brasília certos clones caucasianos do mesmo Renan.* (LEITE, 2008, p. 18, grifos da autora).

Segundo a estudiosa (LEITE, 2008, p. 19), várias pressuposições podem ser tiradas desse trecho. Uma delas é que “os habitantes do Sul e do Sudeste odeiam o sotaque nordestino e, conseqüentemente, seus usuários”. A autora enfatiza que a questão problemática nesse texto não é a crítica ao Renan, mas, sim, a manifestação do preconceito racial e linguístico, que nos leva a subentender que os “nordestinos são de outra raça/etnia que não a branca, própria das pessoas do Sul e Sudeste, e que por isso não são honestos” (*ibidem*).

Cabe frisar que, no uso cotidiano, é comum que se atribua certa equivalência de sentido aos termos *discriminação* e *preconceito*, de modo que eles sejam usados de forma intercambiável. No entanto, tratamo-los de uma forma distinta: o preconceito pode envolver uma postura somente passiva, isto é, alguém pode não gostar de uma determinada variedade linguística, julgá-la como feia e inferior, por exemplo, sem que externe esse juízo de valor às demais pessoas; a discriminação, por sua vez, en-

volve uma atitude ativa, relacionada à intolerância. Nesse caso, pode-se notar, segundo Rouanet (2003 *apud* LEITE, 2008, p. 21), “uma atitude de ódio sistemático e de agressividade irracional com relação a indivíduos e grupos específicos, à sua maneira de ser, a seu estilo de vida e às suas crenças e convicções”.

No intuito de explorar mais adequadamente o tema desta aula, dividi-mo-la em três seções, a saber: *preconceito e discriminação na linguagem: o que são, como identificá-los e como combatê-los; prestígio e estima sociais; por uma postura crítica da adequação linguística.*

Bons estudos!

Preconceito e discriminação na linguagem: o que são, como identificá-los e como combatê-los

Preconceito linguístico

“[...] Discriminação silenciosa e sorrateira que o indivíduo pode ter em relação à linguagem do outro: é um não-gostar, um achar-feio ou achar-errado um uso (ou uma língua), sem a discussão do contrário, daquilo que poderia configurar o que viesse a ser o bonito ou o correto. É um não-gostar sem ação discursiva clara sobre o fato rejeitado” (LEITE, 2008, p. 24).

Segundo Bagno (2015), o **preconceito linguístico** se fundamenta em um mito socialmente compartilhado de que a língua portuguesa se restringe à norma-padrão. Sob esse ponto de vista, “qualquer manifestação linguística que escape do triângulo escola-gramática-dicionário é considerada [...] ‘errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente’, e não é raro a gente ouvir que isso não é português” (BAGNO, 2015, p. 64).

Cabe chamar a atenção para o fato de que Leite (2008) emprega preconceito e discriminação como termos análogos, como é possível verificar na própria definição dada pela autora: *o preconceito é a discriminação [...]*. Contudo, como declaramos anteriormente, tratamos distintamente os dois termos. Procedemos assim com base tanto nas definições presentes em dicionário quanto na diferença em relação ao processo de formação dessas duas palavras.

De acordo com o Dicionário Michaelis, o preconceito pode ser definido como “opinião ou sentimento desfavorável, concebido antecipadamente ou independente de experiência ou razão”; “atitude emocionalmente condicionada, baseada em crença, opinião ou generalização, determinando simpatia ou antipatia para com indivíduos ou grupos”. A **discriminação linguística**, por sua vez, dentro do contexto aqui previsto, é definida como “ato de segregar, ou de não aceitar uma pessoa ou um grupo de pessoas por conta da cor da pele, do sexo, da idade, credo religioso, trabalho, convicção política etc.”. Como podemos notar por meio do próprio sufixo *-ação*, adjungido ao verbo “discriminar”, o últi-

Discriminação linguística

Atitude de não admitir a variedade linguística divergente, recorrendo-se a um discurso metalinguístico violento e agressivo, em que os usos sociais diferentes do esperado pelo enunciador são vistos como uma ameaça à língua, devendo ser combatidos

mo termo prevê um ato concreto, uma ação no mundo. A discriminação linguística, nessa perspectiva, pode ser equiparada àquilo que Leite (2008) reconhece como intolerância linguística. Por isso, definimo-la assim, com base em adaptações que fizemos da autora:

Seja preconceito, seja discriminação, tais fenômenos, via de regra, têm como alvo os grupos sociais que são erroneamente vistos como inferiores, em virtude de suas condições socioeconômicas e de seus aspectos culturais particulares. Ou seja, mais do que um preconceito e/ou discriminação dirigidos à variedade linguística do outro, excluem-se o indivíduo, a sua história, a sua cultura, a sua comunidade de fala. Lembremos que, do ponto de vista científico, todas as variedades linguísticas são corretas e igualmente válidas. Inclusive, não há cabimento algum – mesmo para aqueles que acreditam no mito da língua homogênea e invariável – aceitar com bons olhos as variantes admitidas na variedade culta do idioma e recriminar as demais, sobretudo quando se tratam do mesmo fenômeno.

Conforme vimos na Aula 1, existe um fenômeno de ordem fonético-fonológica bastante presente no português que é a *síncope*. A síncope se caracteriza pela omissão de um ou mais segmentos sonoros no interior da palavra. Inclusive, muitas palavras atuais apresentam realização fonético-fonológica e ortografia distintas da do passado, já que foram alvo desse fenômeno, como, por exemplo, *ánima* (que resultou em *alma*), *apícula* (*abelha*) e *cálido* (*caldo*). Hoje, vemos a operação desse mesmo fenômeno em variantes do português, como na omissão da semivogal em *beijo*, *caixa* e *queixo* – que soam como *bejo*, *caxa*, *quejo* – e do “d” do gerúndio em *pagando*, *comendo*, *fazendo* – que soam como *pagano*, *comeno*, *fazeno*.

Como é possível observar, embora tenhamos exatamente o mesmo fenômeno linguístico que impacta a realização fonética na língua, seus resultados são recebidos de modo distinto pela sociedade. A omissão da semivogal é plenamente aceita, já que também é utilizada pelas camadas mais altas da população, ao passo que a omissão do “d” é estigmatizada, pois é uma variante normalmente empregada pelas pessoas pertencentes a classes sociais mais baixas. Isso serve como uma evidência – dentre inúmeras outras existentes – de que o preconceito e a discriminação na linguagem não são motivados por uma atitude de conservação do idioma, mas, sim, como uma espécie de caça às bruxas, pois identifica e recrimina um conjunto de variantes quando empregadas pelas classes mais populares, mas costuma ignorar a existência daquelas que ocorrem rotineiramente nos grupos sociais de prestígio.

Outro caso de preconceito e discriminação bastante comum na linguagem está associado à ausência de marcas de concordância no verbo, quando este não se flexiona em número e pessoa com o seu sujeito. Trata-se de um uso linguístico bastante estigmatizado, normalmente atribuído às pessoas com baixa escolaridade. Inclusive, na década de 1990, o jornal *Correio Braziliense* inaugurou uma coluna intitulada “*A última do português*”, cujo maior objetivo era destilar toda sua discriminação em relação às variantes faladas e escritas por algumas autoridades brasileiras em discursos, entrevistas e documentos, sob a alegação de que boa parte desses usos representava um atentado ao idioma. Em uma das matérias, intitulada “Pancadaria ao som de Vivaldi”, a professora Dad Squarisi, que assinava a coluna, afirma o seguinte a respeito do que julga ser um mal emprego da concordância: “A concordância foi nocauteada. Nem a reconhecida força aliada à limitada inteligência de Mike Tyson teria sido capaz de bater com tanta força”.

A professora Marta Scherre (2005), insurgindo-se contra essa visão reducionista e equivocada da linguagem, apresenta-nos, além de sua carta do leitor encaminhada ao *Correio Braziliense*, em que expõe suas críticas para com a respectiva coluna sob a ótica da Linguística, alguns dos erros de concordância verbal cometidos pelo próprio jornal. Com isso, busca comprovar que ninguém está livre da variação, presente, inclusive, em textos jornalísticos que, via de regra, passam por várias mãos antes de sua publicação. Abaixo, extraímos um desses usos apontados por Scherre (2005, p. 49):

As ameaças dos bombardeios da Otan *provocou* um agudo incremento das atrocidades provocadas pelo exército e forças paramilitares sérvias (*Correio Braziliense*, 26/04/1999, Mundo, “Julguem os EUA por suas ações”, p. 5, grifos da autora).

Reconhecer o preconceito e/ou a discriminação na linguagem é relativamente fácil quando ela, de alguma maneira, é explicitamente manifestada na linguagem, como a fala supracitada da professora Dad Squarisi, por exemplo. No entanto, o preconceito linguístico também pode estar presente na caracterização de *estereótipos sociais*, em que não observamos um juízo de valor explicitamente marcado sobre determinadas variedades linguísticas. Nesses casos, ele deve ser inferido no discurso.

Como exemplo, podemos citar as famosas falas de Chico Bento nos quadrinhos de Maurício de Sousa. No intuito de representar o

dialeto caipira, típico de regiões interioranas brasileiras, o cartunista representa ortograficamente a sonoridade das palavras. Sendo assim, vemos formas como *faiz*, *bunita*, *di*, *nóis*, *pruquê*, *farta* etc., enquanto os mesmos procedimentos não são adotados na representação dos personagens urbanos, como a professora de Chico Bento e seu primo da cidade. No entanto, variantes fonéticas como *faiz*, *bunita*, *di* e *nóis* não são características específicas do dialeto caipira. No dialeto carioca, predominam exatamente as mesmas variantes linguísticas. Isso serve como indício de que boa parte da representação da fala caipira é estereotipada. Inclusive, a esse respeito, observemos que o personagem Chico Bento é bastante caricato: um menino de boa índole e simples, mas de pouca cultura e baixa capacidade intelectual.

O combate ao preconceito e à discriminação na linguagem está longe de ser uma tarefa fácil ou rápida. Trata-se de um fenômeno reconhecido há relativamente pouco tempo nos estudos da linguagem (há bem menos de um século) e ainda existe uma cultura muito forte reforçada pelas mídias e demais instituições sociais de que só existe um modo certo de falar e escrever. Mesmo a presença de linguistas renomados nas universidades e nos meios de comunicação, de posse de inúmeras evidências científicas, ainda não tem sido suficientemente forte no combate a essa postura retrógrada frente aos fatos linguísticos. No programa “*Entre Aspas*”, comandado pela jornalista Mônica Waldvogel da Globo News, televisionado em maio de 2011, por exemplo, o escritor Cristóvão Tezza, professor aposentado da UFPR, foi questionado sobre o que ele achava do ensino “errado” de Língua Portuguesa nas escolas. A jornalista se referia, na ocasião, a uma polêmica que envolvia a passagem de um livro didático que tratava do fenômeno da variação linguística, mais especificamente esta: “Mas eu posso falar ‘os livro’? Claro que pode!”. Embora o escritor e professor tenha explicado o fenômeno da variação e sustentado a adequação do livro, Mônica insistiu na ideia de que só há um português correto.

No intuito de nos auxiliar no combate ao preconceito linguístico no espaço escolar, Bagno (2015, p. 199-202) apresenta *Dez cisões*, em sua obra *Preconceito Linguístico*, com as quais fechamos esta seção.

Dez cisões para um ensino de língua não (ou menos) preconceituoso

1. Conscientizar-se de que todo falante nativo de uma língua é um usuário competente dessa língua, por isso ele SABE essa língua. Entre os

- 7 e 8 anos de idade, uma criança já domina integralmente a gramática de sua língua.
2. Sendo assim, aceitar a ideia de que *não existe erro de português*. Existem *diferenças* de uso, ou *alternativas* de uso em relação à regra única proposta pela gramática normativa.
 3. Não confundir erro de português (que, afinal, não existe) com simples erro de ortografia. A ortografia é artificial, ao contrário da língua, que é natural. A ortografia é uma decisão política, é imposta por decreto, por isso ela pode mudar, e muda, de uma época para outra. Em 1899, as pessoas estudavam *psychologia* e história do *Egypto*; em 2014, elas estudam *psicologia* e história do *Egito*. Línguas que não têm escrita nem por isso deixam de ter sua gramática.
 4. Reconhecer que tudo o que a gramática tradicional chama de *erro* é, na verdade, um *fenômeno* que tem uma explicação científica perfeitamente demonstrável. Se milhões de pessoas (cultas inclusive) estão optando por um uso que difere da regra prescrita nas gramáticas normativas é porque há alguma regra nova sobrepondo-se à antiga. Assim, o problema está com a regra tradicional, e não com as pessoas, que são falantes nativos e perfeitamente competentes de sua língua. Nada é por acaso.
 5. Conscientizar-se de que *toda língua muda e varia*. O que hoje é visto como “certo” já foi “erro” no passado. O que hoje é considerado “erro” pode vir a ser perfeitamente aceito como “certo” no futuro da língua. Um exemplo: no português medieval existia um verbo *leixar* (que aparece até na Carta de Pero Vaz de Caminha ao rei D. Manuel I). Com o tempo, esse verbo foi sendo pronunciado *deixar*, porque [d] e [l] são consoantes aparentadas, o que permitiu a troca de uma pela outra. Hoje, quem pronunciar *leixar* vai estar cometendo um “erro” (vai ser acusado de *desleixo*), muito embora essa forma seja mais próxima da origem latina, *laxare* (compare-se, por exemplo, o francês *laisser* e o italiano *lasciare*). Por isso é bom evitar classificar algum fenômeno gramatical de “erro”: ele pode ser, na verdade, um indício do que será a língua no futuro.
 6. Dar-se conta de que a língua portuguesa não vai nem bem, nem mal. Ela simplesmente *vai*, isto é, segue seu rumo, prossegue em sua evolução, em sua transformação, que não pode ser detida (a não ser com a eliminação física de todos os seus falantes).
 7. Respeitar a variedade linguística de toda e qualquer pessoa, pois isso equivale a respeitar a integridade física e espiritual dessa pessoa

como ser humano, porque a língua permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos.

8. Nós *somos* a língua que falamos. A língua que falamos molda nosso modo de ver o mundo, e o nosso modo de ver o mundo molda a língua que falamos. Para os falantes de português, por exemplo, a diferença entre *ser* e *estar* é fundamental: *eu estou infeliz* é radicalmente diferente, para nós, de *eu sou infeliz*. Mas línguas como o inglês, o francês e o alemão têm um único verbo para exprimir as duas coisas. Outras, como o russo, não têm verbo nenhum, dizendo algo como: *Eu – infeliz* (o russo, na escrita, usa mesmo um travessão onde nós inserimos um verbo de ligação).
9. Assim, uma vez que a língua está em tudo e tudo está na língua, o professor de português é professor de *tudo* (alguém já me disse que, talvez por isso, o professor de português devesse receber um salário igual à soma dos salários de todos os outros professores!).
10. Ensinar *bem* é ensinar *para o bem*. Ensinar para o bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano. Ensinar para o bem é acrescentar e não suprimir, é elevar e não rebaixar a autoestima do indivíduo. Somente assim, no início de cada ano letivo este indivíduo poderá comemorar a volta às aulas, em vez de lamentar a *volta às jaulas!*

Fonte: Bagno (2015, p. 199-202)

Atividade 1

Atende ao objetivo 1

Leia o conto abaixo para responder às questões:

Nóis mudemo (Fidêncio Bogo)

O ônibus da Transbrasiliana deslizava manso pela Belém-Brasília rumo ao Porto Nacional. Era abril, mês das derradeiras chuvas. No céu, uma luazona enorme pra namorado nenhum botar defeito. Sob o luar generoso, o cerrado verdejante era um presépio, todo poesia e misticismo.

As aulas tinham começado numa segunda-feira. Escola de periferia, classes heterogêneas, retardatários. Entre eles, uma criança crescida, quase um rapaz.

– Por que você faltou esses dias todos?

– É que nós mudemo onti, fessora. Nós veio da fazenda.

Risadinhas da turma.

– Não se diz “nóis mudemo”, menino. A gente deve dizer: nós mudamos, tá?

– Tá, fessora!

No recreio as chacotas dos colegas: Oi, nós mudemo! Até amanhã, nós mudemo!

No dia seguinte, a mesma coisa: risadinhas, cochichos, gozações.

– Pai, não vô mais pra escola!

– Oxente! Módi quê?

Ouvida a história, o pai coçou a cabeça e disse:

– Meu fio, num deixa a escola por uma bobagem dessa! Não liga pras gozação da meninada! Logo eles esquece.

Não esqueceram.

Na quarta-feira, dei pela falta do menino. Ele não apareceu no resto da semana, nem na segunda-feira seguinte. Aí me dei conta de que eu nem sabia o nome dele. Procurei no diário de classe e soube que se chamava Lúcio – Lúcio Rodrigues Barbosa. Achei o endereço. Longe, um dos últimos casebres do bairro. Fui lá, uma tarde. O rapaz tinha partido no dia anterior para casa de um tio, no sul do Pará.

– É, professora, meu fio não aguentou as gozações da meninada. Eu tentei fazê ele continuá, mas não teve jeito. Ele tava chateado demais. Bosta de vida! Eu devia di tê ficado na fazenda coa famia. Na cidade nós não tem veis. Nós fala tudo errado.

Inexperiente, confusa, sem saber o que dizer, engoli em seco e me despedi.

O episódio ocorrera há dezessete anos e tinha caído em total esquecimento, ao menos de minha parte.

Uma tarde, num povoado à beira da Belém-Brasília, eu ia pegar o ôni-bus, quando alguém me chamou.

Olhei e vi, acenando para mim, um rapaz pobremente vestido, magro, com aparência doentia.

– O que é, moço?

– A senhora não se lembra de mim, fessora?

Olhei para ele, dei tratos à bola. Reconstituí num momento meus longos anos de sacerdócio, digo de magistério. Tudo escuro.

– Não me lembro não, moço. Você me conhece? De onde? Foi meu aluno? Como se chama?

Para tantas perguntas, uma resposta lacônica:

– Eu sou “nóis mudemo”, lembra?

Comecei a tremer.

– Sim, moço. Agora lembro. Como era mesmo o seu nome?

– Lúcio. Lúcio Rodrigues Barbosa.

– O que aconteceu?

– Ah! Fessora! É mais fácil dizê o que não aconteceu. Comi o pão que o diabo amassô. E êta diabo bom de padaria! Fui garimpeiro. Fui boia-fria. Um “gato” me arrecadou e levou num caminhão pruma fazenda no meio da mata. Lá trabaiei como escravo, passei fome, fui baleado quando consegui fugi. Peguei tudo quanto é doença. Até na cadeia já fui pará. Nóis ignorante as veis fais coisa sem querê fazê. A escola fais uma farta danada. Eu não devia tê saído daquele jeito, fessora, mais não aguentei as gozação da turma. Eu vi logo que nunca ia consegui fala direito. Hoje ainda não sei.

– Meu Deus!

Aquela revelação me virou pelo avesso. Foi demais para mim. Descontrolada, comecei a soluçar convulsivamente. Como eu podia ter sido tão burra e má? E abracei o rapaz, o que restava do rapaz, que me olhava atarantado.

O ônibus buzinou com insistência.

– O rapaz afastou-me de si suavemente.

– Chora não, fessora! A senhora não tem culpa.

– Como? Eu não tenho culpa? Deus do céu!

Resposta comentada

1. Porque ele teve sua variedade linguística recriminada pelos colegas e pela professora. Os colegas, ao apelidarem-no com a expressão “nóis mudemo”, reforçaram a ideia de que o uso linguístico era equivocado e de que o personagem não conseguia falar direito. Podemos observar esse fato no trecho: “no recreio as chacotas dos colegas: Oi, nós mudemo! Até amanhã, nós mudemo! No dia seguinte, a mesma coisa: risadinhas, cochichos, gozações”.

2. A professora faz referência à variedade padrão (ou norma-padrão), que trabalha com a concepção de certo e errado. Sob esse ponto de vista, há uma única forma de se falar e escrever o português, que deve ser empregada em todas as ocasiões.

3. Porque representa um dos usos sociais da linguagem. Como vimos, a variação e a mudança são fenômenos naturais de todas as línguas. Inclusive, todos os seres humanos apresentam usos variáveis, distintos da norma-padrão do idioma. Como vimos, de um ponto de vista científico, os falantes de uma língua não cometem erros, já que seguem sua gramática interna, aprendida em sua comunidade de fala.

Prestígio e estigma sociais

De acordo com Bagno (2015, p. 25), o mito da unidade linguística é uma das falácias mais graves que compõem a mitologia do preconceito linguístico no Brasil. Afinal, temos visto neste curso que a heterogeneidade linguística é um fato presente em todas as línguas naturais, constituídas por diversas variedades, sejam elas diatópicas, diastráticas, diafásicas ou históricas.

A despeito de as variedades linguísticas constituírem uma evidência de que não há uma única regra para todos os usos, os valores sociais que lhes são atribuídos são distintos. Há alguns que, muito embora diverjam do padrão do idioma, são prestigiados, ao passo que outros são estigmatizados. Como vimos na seção anterior, o que costuma indicar prestígio ou estigma social de uma variante ou variedade é o poder exercido pelos seus usuários nas relações econômicas e sociais. Sendo assim, as variantes linguísticas da elite econômica e cultural, mesmo aquelas que

mais se afastam da norma-padrão, tendem a ser valorizadas. Em contrapartida, as variantes características das classes sociais mais populares tendem a ser recriminadas, sendo vistas como uma espécie de ameaça ao idioma pátrio.

Nesta seção, apresentamos dois fenômenos variáveis análogos que atuam em diferentes dimensões da gramática – fonético-fonológica e morfossintática –, parte deles socialmente aceitáveis e outros não. Eles servem para ilustrar que o julgamento social que se faz da linguagem nada (ou pouco) tem a ver com um instinto de preservação da língua, mas sim com uma visão preconceituosa sobre parte de seus usuários. Afinal, se o que estivesse em jogo fosse a unidade da língua, todas os usos considerados desviantes do padrão seriam igualmente recriminados. Vamos aos exemplos!

a) dimensão fonético-fonológica

A síncope é um tipo de transformação que envolve a perda de segmento sonoro no interior da palavra. No português brasileiro contemporâneo oral, ocorre a supressão da semivogal [y] em alguns contextos fonológicos, como antes de consoante palatal – *caxa, pexe, chero* (no lugar de *caixa, peixe, cheiro*) –, a semivogal [w] – *oro, tesora, poco* (no lugar de *ouro, tesoura, pouco*) – e antes de hiato – *area, fea, idea* (no lugar de *areia, feia, ideia*). Embora representem o mesmo fenômeno variável, só os últimos usos sofrem estigma, pertencentes à variedade nordestina.

Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2015) e Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) mostram uma série de evidências sobre a existência de preconceito linguístico contra a fala característica de certas regiões, tecendo as seguintes considerações:

Ser nordestino, ser mineiro, ser carioca etc. é motivo de orgulho para quem o é, e a forma de alimentar esse orgulho é o linguajar de sua região e praticar seus hábitos culturais. No entanto, verifica-se que alguns falares têm mais prestígio no Brasil como um todo que outros. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 33).

Como se vê, do mesmo modo como existe o preconceito contra a fala de determinadas classes sociais, também existe o preconceito contra a fala característica de certas regiões. É um verdadeiro acinte aos direitos humanos, por exemplo, o modo como a fala nordestina é retratada nas novelas de televisão, principalmente na Rede Globo. Todo personagem de origem nordestina é, sem

exceção, uma caricatura, um tipo grotesco, rústico, atrasado, criado para provocar riso, o escárnio e o deboche dos demais personagens e do espectador. No plano linguístico, atores não nordestinos se expressam num arremedo de língua que não é falada em lugar nenhum do Brasil, muito menos no Nordeste. Costumo dizer que aquela deve ser a língua do Nordeste de Marte! (BAGNO, 2015, p. 68).

Certos falares, como o falar interiorano de São Paulo, o falar sul-mineiro e o falar nordestino são motivos naturais de chacota e arremedo. Isso precisa ser combatido fortemente [...] (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2008, p. 48).

Vale ressaltar que as variantes de prestígio supracitadas são aceitas, inclusive, em situações linguísticas bastante monitoradas. Como ilustração, transcrevemos parte de uma entrevista feita por Antônio Abujamra à jornalista da Globo Mônica Waldvogel no ano de 2011. Dos 3'14" a 3'53" do vídeo – cuja transcrição está disponível abaixo –, é possível identificar a supressão da semivogal [w] na fala da jornalista ao realizar as palavras *houve* e *pouco*.

A ironia é que... onde houve [‘ovɪ] a diferença de... digamos de formato... a gente pode gostar ou não... mas foi onde teve alguma diferença... foi naqueles jornais chamados populares... os sensacionalistas... de fato ali houve [‘ovɪ] algum tipo de criação... Há muito pouco [‘pokʊ] tempo para alguém trabalhar em profundidade temas... assuntos...

b) dimensão morfossintática

De acordo com a gramática normativa, os pronomes pessoais do caso reto exercem a função sintática de sujeito, ao passo que os pronomes oblíquos exercem a de complemento. Dessa maneira, a prescrição gramatical defende que não se deve empregar um termo no lugar do outro. Não se poderia dizer, por exemplo, “comprei essa fruta *para mim* comer” nem “há muitos problemas entre *eu* e *você*”. No primeiro caso, emprega-se o pronome oblíquo antes de verbo – do qual ele é sujeito; no segundo caso, usa-se pronome reto para aquilo que não exerce função de sujeito.

Embora os dois usos não sejam abonados pela gramática normativa, sofrem valoração social distinta. Na base de dados *Now* do *Corpus do*

Português, constituído de textos midiáticos, identificamos treze usos de “entre eu e você”, inadequados do ponto de vista normativo, em textos mais monitorados. Vale frisar que são inadequados porque o pronome “eu” é empregado em função de complemento, e não de sujeito. Vejamos dois exemplos:

A mensagem remete a uma antiga publicação de Musk em 2006. Na época, o CEO fez um post no blog oficial da marca intitulado O Plano de Mestre Secreto da Tesla Motors (apenas entre eu e você). – Revista *Autoesporte*, 2016.

A incoerência demonstra a perversidade do ser humano, sem afeto natural. Nenhum ser humano é mais humano do que o outro, a diferença entre o óvulo fecundado e entre eu e você é o tempo e a nutrição. – Blog *O Diário*, 2021.

Em contrapartida, usos inadequados de *para mim + verbo* – isto é, em que se atribui a “mim” a função de sujeito – são bastante rechaçados. Procedemos a uma busca de *para mim fazer*, no mesmo *corpus*, e, das 71 ocorrências encontradas, havia somente um uso desviante do padrão, posto propositalmente, na medida em que transcreve o discurso oral de uma aluna, como podemos verificar a seguir:

Em meio aos projetos que viabilizaram o ingresso na universidade federal, está o curso preparatório disponibilizado pela prefeitura, que segundo Verônica foi responsável pelo aperfeiçoamento da escrita: “Eles ensinavam a escrita e como desenvolver uma conversa. Então isso ajudou bastante para mim fazer a redação e entender as coisas”. – G1 – 2022.

O fato de encontrarmos um certo número de ocorrências de “entre eu e você” em contextos considerados mais formais e o mesmo não ocorrer com usos do tipo *para mim fazer* indica que essas variantes apresentam diferentes graus de aceitabilidade.

Um dos indícios da aceitabilidade de uma determinada variante é seu contexto de uso. À medida que uma variante começa a ser empregada em contextos formais mais monitorados – como em textos jornalísticos, por exemplo –, isso indica que ela se tornou socialmente aceita. Certamente, isso não quer dizer necessariamente que “entre eu e você”, em situações em que o pronome “eu” não exerce função de sujeito, seja

interpretada como uma variante de prestígio, mas, sim, que deixou de ser estigmatizada. Sob esse ponto de vista, podemos inferir que as noções de prestígio e estigma não se dão na binariedade, mas em uma escala, que vai do mais estigmatizado ao mais prestigiado:



Figura 3.1: Escala do estigma e do prestígio.

Sob esse ponto de vista, podemos afirmar que formas como *para mim fazer*, em que “mim” é sujeito de verbo, estão mais à esquerda da escala, ao passo que formas como “entre eu e você” em posição de complemento estão mais para o meio da escala. Por sua vez, as formas *para eu fazer* e *entre mim e você*, nas mesmas funções supracitadas, encontram-se mais à direita.

As noções de prestígio e estigma também podem variar conforme o contexto de uso. Embora existam variantes que tendem a ser socialmente estigmatizadas em quaisquer situações, outras costumam ser mais ou menos aceitas em determinadas circunstâncias. O contrário também pode acontecer, isto é, nem sempre variantes mais prestigiadas são consideradas adequadas em determinados contextos de uso. Para tratar desse ponto, Bagno (2015) elabora um plano cartesiano formado por dois eixos: *adequação* e *aceitabilidade*. Representamo-lo abaixo:

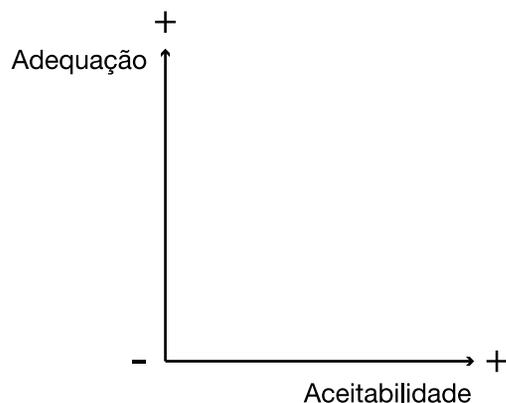


Figura 3.2: Plano da adequação e da aceitabilidade.

Fonte: Adaptado de Bagno (2015, p. 184).

As noções de adequação e aceitabilidade estão associadas à variação diafásica. Em resumo, envolvem nossa habilidade de selecionar a variedade linguística em conformidade com o contexto de uso. Sobre isso, declara Bagno (2015, p. 185):

É totalmente inadequado, por exemplo, fazer uma palestra num congresso científico usando gíria, expressões marcadamente regionais, palavrões etc. A plateia dificilmente aceitará isso. É claro que se o objetivo do palestrante for precisamente chocar seus ouvintes, aquela linguagem será muito adequada... Não é adequado que um agrônomo se dirija a um lavrador analfabeto usando uma terminologia altamente técnica e especializada, a menos que queira não se fazer entender (e se esse é o seu objetivo, sua fala será plenamente “adequada” à sua intenção). Como sempre, tudo vai depender de *quem diz o quê, a quem, como, quando, onde, por que e visando que efeito...* (grifos do autor).

O estudioso complementa que a noção de *adequação* pode variar de pessoa para pessoa ou de um grupo social para outro. Em resumo, as relações da adequação e da aceitabilidade são complementares e, por isso, se dão numa função exponencial crescente, isto é, quanto maior for a adequação linguística ao contexto, mais aceitável (e bem-sucedido) o discurso tende a ser.

===== **Atividade 2** =====

Atende ao objetivo 2

Na 22ª edição do Big Brother Brasil, programa televisivo da Rede Globo de Televisão, a participante Lina da Quebrada empregou o particípio *abrido* no lugar de “aberto” ao agradecer três participantes por terem desistido da prova do líder: “Queria agradecer ao P.A, Scooby e D.G por ter abrido mão da liderança”. Por esse motivo, foi alvo de críticas no Twitter, conforme podemos verificar abaixo:



 · Mar 25

Lina: ABRIDO mão da liderança..

#BBB22



 · Mar 25

"Por terem **ABRIDO** mão"

#bbb

Lina



1. Podemos afirmar que as críticas se deveram ao emprego de uma variante estigmatizada ou prestigiada? Justifique.
2. A opinião expressa no primeiro *tweet*, a de que Lina deveria ser cancelada por ter empregado o particípio “abrido”, é adequada do ponto de vista linguístico? Por quê?

Resposta comentada

1. Faz uso de uma variante estigmatizada, considerada “inadequada” e “inaceitável” para a maior parte dos falantes em quaisquer contextos de uso. No entanto, trata-se de uma variante do português, empregada por parte de seus falantes. É motivada por um processo cognitivo conhecido como analogia: como os verbos terminados em -ir usualmente tem particípio em -ido (partir → partido; ouvir → ouvido), os falantes tendem a estender essa regra para todos os usos: abrir → *abrido
2. Não. Do ponto de vista linguístico, todos os usos sociais que fazemos da linguagem são adequados e gramaticalmente corretos.

Por uma postura crítica da adequação linguística

De acordo com os documentos educacionais oficiais, como PCN (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2018), o principal objetivo no ensino de língua materna é o desenvolvimento da competência discursiva dos educandos. Interna a essa competência, está a habilidade da *adequação linguística*, que diz respeito à capacidade que os falantes possuem de adotar a variedade linguística adequada para o contexto de uso, de modo a atingir seus objetivos comunicativos. Sobre esse aspecto, afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 73):

[...] a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias. [...] Quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso das normas de adequação definidas em sua cultura.

De um modo geral, os usuários não têm dificuldades em adequar-se às situações informais, circunstâncias em que empregam a variedade que aprenderam no seio da família. A dificuldade costuma residir nas situações formais, sobretudo para aqueles que nasceram em comunidades de fala de variedade popular, cujas variantes – em boa parte – tendem a sofrer estigma social.

Sob esse ponto de vista, o tratamento do tema desta aula deve atuar em duas frentes:

1. combater o preconceito e a discriminação na linguagem, por meio da conscientização dos estudantes e demais usuários de que não existe língua certa e língua errada, uma vez que todos os usos sociais da linguagem são igualmente válidos (objetivo já desenvolvido nas seções anteriores desta aula);
2. conscientizar os estudantes e demais usuários de que vivemos em uma sociedade que exige o emprego da norma-padrão (e também da variedade culta) em contextos formais. Sendo assim, precisamos ser capazes de nos adequarmos linguisticamente a essas situações (se assim o desejarmos). Afinal, em uma sociedade em que ainda predomina o preconceito linguístico, aqueles que não obedecem ao uso padrão e/ou culto do idioma costumam ser vistos como intelectual-

mente inferiores e menos capazes e, por isso, acabam competindo de modo desigual com aqueles que advêm das classes mais abastadas.

Essa segunda frente deve servir como mote para o ensino da norma-padrão e da variedade culta nas escolas. Muitas vezes, no tratamento do preconceito e da discriminação na linguagem, somos acusados, especialmente pela mídia, de estarmos ensinando a “falar errado” ou, ainda, de estarmos mantendo os abismos sociais, na medida em que negamos ao aluno o acesso à variedade culta. Sobre isso, afirma Bagno (2015, p. 34-35):

Não se trata simplesmente, como deve ficar bem claro, de “aceitar” a variedade linguística estigmatizada falada pelos alunos e ficar só nisso – essa é uma acusação ridícula dirigida aos linguistas por aqueles que não conseguem ou não querem ler com a devida atenção as coisas que nós escrevemos. A função da escola é, em todo e qualquer campo do conhecimento, levar a pessoa a conhecer e dominar *coisas que ela não sabe* e, no caso específico da língua, conhecer e dominar, antes de mais nada, *a leitura e a escrita* e, junto com elas, outras formas de falar e escrever, outras variedades da língua, outros registros. Ninguém quer deixar o aluno “encerrado” em sua variedade linguística original, como escrevem alguns defensores intransigentes da pedagogia mais arcaica possível, tentando deturpar e distorcer as propostas mais progressistas de educação em língua materna. A aceitação, a defesa e o reconhecimento da legitimidade das variedades sem prestígio social não estão em contradição com o trabalho didático de levar os falantes dessas variedades a se apoderar também de novos recursos linguísticos, de outras variedades, principalmente das urbanas de prestígio e da norma-padrão tradicional, que ele só terá condições de conhecer por meio da escolarização. Queremos que todo e qualquer brasileiro, seja qual for sua origem social, possa (se quiser) ler os melhores escritores, entender o que diz o telejornal das oito horas da noite, tirar todo o proveito das modernas tecnologias, escrever o que lhe der na telha, ter acesso a línguas estrangeiras e por aí vai... (grifo nosso).

Nesse momento, gostaríamos de frisar a expressão parentética “se quiser”, expressa por Bagno (2015) logo acima. Argumentamos que esse é um aspecto importantíssimo para *uma educação crítica da adequação linguística*. Como sabemos, em muitas situações de comunicação, empregamos a norma-padrão ou a variedade culta por coerção, isto é, por uma exigência social, quase sempre institucional.

Contudo, há pessoas que, tomando para si sua variedade linguística como um traço de sua identidade, fazem questão de empregá-la mesmo em contextos mais formais, como uma atitude política de protesto e de valorização da própria cultura. Foi essa postura que vimos na última seção da Aula 2, por exemplo, *O pretuguês como comunidade de prática*, na leitura do trecho em que Hooks (2008, p. 860) defende o uso da fala vernácula negra como movimento de resistência contra-hegemônica (trecho que transcrevemos, aqui, novamente):

Existe uma conexão inalterada entre o inglês mal falado do africano deslocado, escravizado e a diferente fala vernácula negra que o povo negro usa hoje. Em ambos os casos, a ruptura do padrão inglês possibilitou e possibilita rebelião e resistência. Por transformar a língua do opressor, fazer uma cultura de resistência, o povo negro criou uma fala íntima que poderia dizer muito mais do que era admissível dentro dos limites do inglês padrão. O poder dessa fala não é simplesmente possibilitar a resistência à supremacia branca, mas é também fabricar um espaço para produção cultural alternativa e epistemologias alternativas – diferentes maneiras de pensar e conhecer que foram cruciais para criar uma visão de mundo contra-hegemônica. É absolutamente essencial que o poder revolucionário da fala negra vernácula não seja perdido na cultura contemporânea. Esse poder reside na capacidade de o vernáculo negro interpor-se nas fronteiras e limitações do inglês padrão.

Fenômeno análogo ocorre, no português, com o pajubá (ou bajubá), um dialeto empregado pelo público LGBTQIA+ que tem como origem a função de termos da língua portuguesa com outros extraídos dos grupos étnico-linguísticos nagô e iorubá. De acordo com Silvana Nascimento, professora do Departamento de Antropologia da USP, o dialeto empregado especialmente por pessoas trans e travestis “é uma forma de afirmação identitária entre coletivos que são continuamente marginalizados e violentos”. Inclusive, tem sido empregado em letras de música atuais, como meio de mostrar pertencimento através da cultura. Segundo matéria da Revista Trip Uol de 11/02/2019, termos do pajubá podem ser encontrados em músicas de artistas como Linn da Quebrada, Rico Dalasam e Liniker.



Saiba mais sobre o pajubá

A matéria a que nos referimos sobre o pajubá está disponível no seguinte link: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/conheca-as-raizes-historicas-e-de-resistencia-do-pajuba-o-dialeto-lgbt>. Acesso em: 27 mar. 2022.

Atividade 3

Atende ao objetivo 3

Leia o texto abaixo para responder à questão:

O gigolô das palavras (Luís Fernando Veríssimo)

Quatro ou cinco grupos diferentes de alunos do Farrroupilha estiveram lá em casa numa mesma missão, designada por seu professor de Português: saber se eu considerava o estudo da gramática indispensável para aprender e usar a nossa ou qualquer outra língua. Cada grupo portava o seu gravador cassete, certamente o instrumento vital da pedagogia moderna, e andava arrecadando opiniões. Suspeitei de saída que o tal professor lia esta coluna, se descabelava diariamente com as suas afrontas às leis da língua, e aproveitava aquela oportunidade para me desmascarar. Já estava até preparando, às pressas, minha defesa (“Culpa da revisão! Culpa da revisão!”). Mas os alunos desfizeram o equívoco antes que ele se criasse. Eles mesmos tinham escolhido os nomes a serem entrevistados. Vocês têm certeza que não pegaram o Veríssimo errado? Não. Então vamos em frente.

Respondi que a linguagem, qualquer linguagem, é um meio de comunicação e que deve ser julgada exclusivamente como tal. Respeitadas algumas regras básicas da gramática para evitar os vexames mais gritantes, as outras são dispensáveis. A sintaxe é uma questão de uso, não de princípios. Por exemplo: dizer “escrever claro” não é certo mas é claro, certo? O importante é comunicar (e quando possível surpreender, iluminar, divertir, comover... Mas aí entramos na área do talento, que também não tem nada a ver com

gramática). A Gramática é o esqueleto da língua. Só predomina nas línguas mortas, e aí é de interesse restrito a necrólogos e professores de Latim, gente em geral pouco comunicativa. Aquela sombria gravidade que a gente nota nas fotografias em grupo dos membros da Academia Brasileira de Letras é de reprovação pelo Português ainda estar vivo. Eles só estão esperando fardados que o Português morra para poderem carregar o caixão e escrever sua autópsia definitiva. É o esqueleto que nos traz de pé, certo, mas ele não informa nada, como a gramática é a estrutura da língua, mas sozinha não diz nada, não tem futuro. As múmias conversam entre si em gramática pura.

Claro que eu não disse tudo isso para meus entrevistadores. E adverti que minha implicância com a gramática na certa se devia à minha pouca intimidade com ela. Sempre fui péssimo em português. Mas – isto eu sei – vejam vocês, a intimidade com a gramática é tão dispensável que eu ganho a vida escrevendo, apesar da minha total inocência na matéria. Sou um gigolô das palavras. Vivo às suas custas. E tenho com elas a exemplar conduta de um *câften* profissional. Abuso delas. Só uso as que conheço, as desconhecidas são perigosas e potencialmente traiçoeiras. Exijo submissão. Não raro, peço delas flexões inomináveis para satisfazer um gosto passageiro. Maltrato-as, sem dúvida. E jamais me deixo dominar por elas. Não me meto na sua vida particular. Não me interessa seu passado, suas origens, sua família nem o que os outros já fizeram com elas. Se bem que não tenha também o mínimo escrúpulo em roubá-las de outro, quando acho que vou ganhar com isto. As palavras, afinal, vivem na boca do povo. São faladíssimas. Algumas são de baixíssimo calão. Não merecem o mínimo respeito.

Um escritor que passasse a respeitar a intimidade gramatical das suas palavras seria tão ineficiente quanto um gigolô que se apaixonasse pelo seu plantel. Acabaria tratando-as com a deferência de um namorado ou com a tediosa formalidade de um marido. A palavra seria a sua patroa! Com que cuidados, com que temores e obséquios ele consentiria em sair com elas em público, alvo da impiedosa atenção de lexicógrafos, etimologistas e colegas. Acabaria impotente, incapaz de uma conjunção. A gramática precisa apanhar todos os dias para saber quem é que manda.

Fonte: Luft (1993, p. 14-15)

Questão

Após a leitura do texto de Veríssimo, podemos inferir que o renomado autor emprega frequentemente variantes distintas das prescritas pela gramática normativa. Por quê? Essa postura deve ser vista como adequada?

Resposta comentada

Quando Veríssimo fala de gramática, ele prevê não somente a estrutura formal – o esqueleto –, como ele próprio diz, mas também os usos prescritos pela gramática, como podemos notar nas passagens “escrever claro’ não é certo, mas é claro”; “não raro, peço delas flexões inomináveis”, entre outros. Ele procede dessa maneira porque vê que a função da linguagem é a comunicação, de modo que a gramática deve estar subordinada à função comunicativa da linguagem, e não o contrário – “A gramática precisa apanhar todos os dias para saber quem é que manda”. A postura de Veríssimo deve ser vista como adequada. Trata-se de um emprego consciente da linguagem, com vistas a determinados efeitos de sentido. Cabe frisar, no entanto, que, embora o escritor desobedeça, com frequência, à prescrição da norma, ele faz uso de uma variedade considerada padrão da língua portuguesa.

Atividade final

Atende aos objetivos 1, 2 e 3

Avalie se as declarações abaixo são verdadeiras (V) ou falsas (F):

- () preconceito e discriminação linguísticos são o mesmo fenômeno;
- () as variantes estigmatizadas são inferiores, de um ponto de vista linguístico, em relação às variantes prestigiadas;
- () a única forma de combater o preconceito linguístico é suplantando o uso das variedades e variantes não cultas do idioma;
- () a adequação linguística é a habilidade de empregar a variedade linguística em conformidade com os diferentes contextos de uso.

Resposta comentada

(F) O preconceito pode representar apenas uma postura passiva, como, por exemplo, o fato de um usuário considerar uma variedade linguística feia ou inferior. A discriminação, por sua vez, assume uma postura ativa, em que o usuário recrimina e busca impedir os usos linguísticos que julga inadequados ou errados.

(F) Do ponto de vista linguístico, todas as variantes são igualmente válidas e corretas.

(F) Há duas formas de combater o preconceito linguístico e nenhuma delas implica suplantar as variedades não cultas. Isso, na verdade, é ampliar o preconceito contra esses usos. As formas viáveis são: a) conscientizar os usuários para a validade de todos os usos, que não devem ser alvos de discriminação ou preconceito; b) tornar o aluno capaz de empregar as variedades linguísticas esperadas para cada contexto de uso (desde que ele queira);

(V)

Conclusão

As diferentes variantes e variedades da linguagem, embora sejam todas válidas de um ponto de vista linguístico, são julgadas socialmente adequadas, inadequadas, ou ainda, certas e erradas. A noção de adequação/inadequação parte da ideia de que a seleção dos usos linguísticos deve se dar em conformidade com o contexto; a de certo/errado, no entanto, parte de uma visão equivocada de língua, que seria constituída apenas da norma-padrão. Por trás dessa última ideia, costuma-se atribuir prestígio aos usos considerados corretos e estigmatizar os considerados errados.

É importante ressaltar que a concepção de erro linguístico é o principal fator que motiva o preconceito e a discriminação na linguagem. Trata-se de uma percepção que deve ser socialmente combatida, assim como ocorre com as demais manifestações do preconceito, conforme preconiza o artigo 3º da Constituição da República Federativa do Brasil.

Resumo

Nesta aula, buscamos levá-lo a identificar, distinguir e combater os fenômenos do preconceito e da discriminação na linguagem. Para definir *preconceito linguístico*, recorremos ao conceito de Leite (2008, p. 24): “é a discriminação silenciosa e sorrateira que o indivíduo pode ter em relação à linguagem do outro: é um *não-gostar*, um *achar-feio* ou *achar-errado* um uso (ou uma língua), sem a discussão do contrário, daquilo que poderia configurar o que viesse a ser o bonito ou o correto. É um não-gostar sem ação discursiva clara sobre o fato rejeitado”. Por sua vez, entendemos a *discriminação linguística* como *uma atitude de não admitir a variedade linguística divergente e, por isso, recorre a um discurso metalinguístico violento e agressivo, em que os usos sociais diferentes do esperado pelo enunciador são vistos como uma ameaça à língua e, por isso, devem ser combatidos*.

Uma vez que o combate a quaisquer formas de discriminação é um compromisso constitucional, é importante que se pensem em maneiras de prevenir e combater os referidos fenômenos. Para isso, devemos reconhecer, sobretudo, que:

- a) todos os usos linguísticos são válidos de um ponto de vista linguístico e gramatical;
- b) o que a gramática tradicional chama de erro é, na verdade, variação, um fenômeno natural que impacta todas as línguas e todos os seus usuários;
- c) a motivação para o preconceito é social, e não linguística, uma vez que aceitamos as variantes empregadas pela elite cultural e linguística, mas não as demais, mesmo quando aquelas desviam do que prescreve a gramática normativa.

As variantes e as variedades são suscetíveis a uma escala de valor, que compreende usos mais estigmatizados e outros mais prestigiados. O valor tem uma correspondência direta com o poder social e econômico de seus usuários. Sob essa perspectiva, usos associados às classes dominantes são variantes de prestígio, ao passo que aqueles associados às classes não dominantes são estigmatizadas.

Além das ações deliberadas para o combate ao preconceito e à discriminação na linguagem, cabe à escola prover aos alunos o acesso às variedades cultas e à norma-padrão, como meio de dar-lhes condições de fazer uso delas nos contextos em que são normalmente exigidas. Esse ensino,

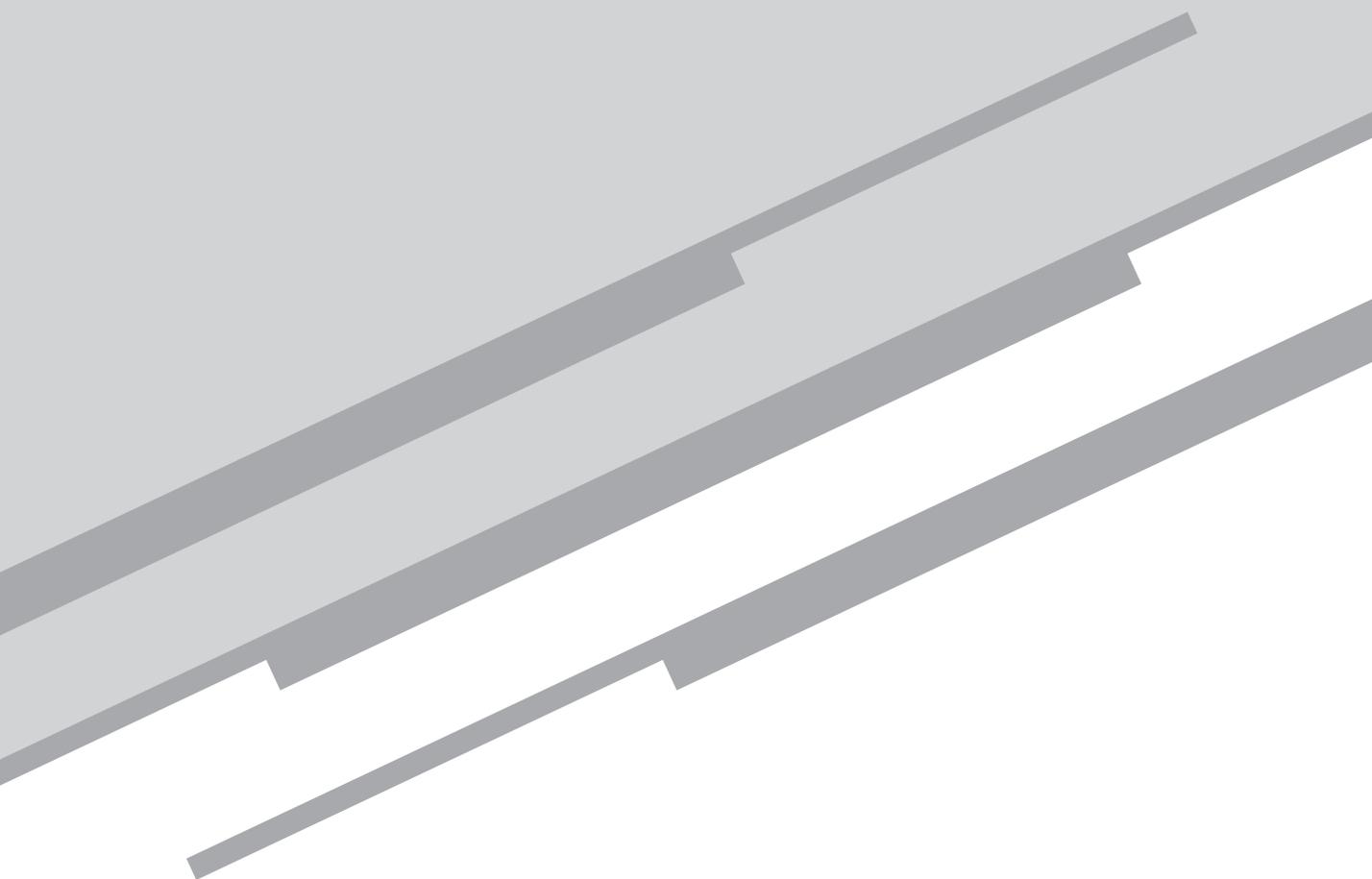
no entanto, deve ser feito com criticidade, dando ao aluno o direito de subverter a “regra” e empregar a variedade de sua comunidade de fala em diferentes situações de comunicação, se assim o desejar.

Referências

- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Parábola, 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna. A Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. SENADO FEDERAL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: SEP, 2015 [1988].
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- CARVALHO, Robson Santos; FERRAREZI Jr., Celso. *Oralidade na educação básica. O que saber, como ensinar*. São Paulo: Parábola, 2018.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- HOOKS, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. *Estudos Feministas*, v. 16(3), 2008.
- LEITE, Marli Quadros. *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade*. São Paulo: Ática, 1993.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle*. Variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola, 2005.

Aula 4

Norma-padrão e norma culta



Metas

Diferenciar a norma-padrão da norma culta, discorrer sobre suas origens e promover um olhar crítico sobre o tratamento que lhes é dado em gramáticas normativas.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. compreender o conceito de *norma* e diferenciar a norma-padrão da norma culta;
2. entender as motivações sociais que levaram a sociedade ao estabelecimento das normas linguísticas;
3. olhar criticamente os preceitos normativos, que, muitas vezes, indicam uma norma *curta*, a qual não reflete a ampla realidade dos fatos linguísticos.

Introdução

Como vimos em aulas anteriores, é relativamente comum o emprego intercambiável dos termos *norma-padrão* e *norma culta* como expressões sinônimas. Geralmente, quem faz o uso indistinto entre eles associa *norma* à noção de regra para o uso correto do idioma, na crença de que os usos desviantes da prescrição normativa constituem erros de gramática, ou a associa à ideia de adequação, sob a ótica de que as situações formais de comunicação, em especial aquelas mediadas pela modalidade escrita, pressupõem o emprego de um único tipo de registro.

Embora os estudos da Sociolinguística, desde a segunda metade do século XX, venham apresentando evidências de que as línguas humanas são heterogêneas por natureza, o mito da língua única e uniforme ainda é socialmente muito forte, na medida em que é discursivamente reforçado nos compêndios gramaticais, na mídia e, em certa medida, nos livros didáticos. De início, vejamos a seguinte consideração de Lucchesi (2015, p. 175):

É recorrente na introdução das gramáticas normativas uma confusão, que não é ingênua, entre “o ideal da expressão correta” e “as formas aceitas e usadas pelos grupos mais cultos da sociedade” (ROCHA LIMA, 1960, p. 9), ou seja, entre a *prescrição de um ideal de língua* e a *descrição do uso real da língua* por parte de um grupo social (seus usuários “mais cultos”). Assim, Domingos Cegalla (1977, p. XIX) afirma, na introdução de sua *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, que “a Gramática Normativa enfoca a língua como falada em determinada fase de sua evolução: faz o registro sistemático dos fatos linguísticos e dos meios de expressão” e “aponta normas para a correta utilização oral e escrita do idioma”. Já Evanildo Bechara (2001, p. 52) afirma que “a gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos”.

Como podemos notar, a noção de que apenas a norma-padrão é correta – cientificamente equivocada sob a ótica da Linguística – persiste, estando presente não só em uma edição antiga da “Novíssima Gramática Brasileira” (CEGALLA, 1977) como também em uma versão deste século da “Moderna Gramática Portuguesa” (BECHARA, 2001), um compêndio de grande referência nacional.

O mesmo ponto de vista é reforçado nas grandes mídias, sobretudo nos jornais de grande circulação, que, não raro, dedicam uma coluna ao ensino do chamado “português correto”. Os professores Pasquale Cipro Neto e Dad Squarisi são exemplos de profissionais que, ao longo de muitos anos, fizeram (e ainda fazem) carreira na mídia, dizendo o que deve e o que não deve ser considerado “bom português”. Pasquale, por exemplo, motivou a substituição da expressão “risco de vida”, tão comum e usual para os falantes de português, por “risco de morte”, declarando que o primeiro uso revelava um erro de falta de lógica dos falantes. Como é consultor de redações jornalísticas da Rede Globo, motivou a substituição sumária da primeira expressão pela segunda em todas as mídias dessa emissora. Já a professora Dad Squarisi, ao longo de muitos anos, teve uma coluna crítica de língua portuguesa intitulada “A última do português”, no *Correio Braziliense*, cujo objetivo era, segundo seu ponto de vista, avaliar o uso equivocado da língua portuguesa pelas autoridades brasileiras. Ambas as seções não apenas transmitiam informações sobre o uso culto ou padrão da língua portuguesa, mas também ajudavam a reforçar o preconceito contra outras variedades do português, interpretadas como equívocos ou vícios de linguagem.

No que diz respeito aos livros didáticos, embora eles abordem a questão da variação e do preconceito linguístico, essa visão costuma se restringir a capítulos específicos do material, sendo deixada de lado no restante. Vejamos o que diz Bagno (2015, p. 112) a esse respeito:

De fato, à primeira vista, parece que os novos livros didáticos deram um bom passo adiante no combate ao preconceito linguístico. Quase todas as coleções avaliadas e aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático em suas últimas edições trazem, em algum momento, uma discussão sobre variação linguística e preconceito linguístico. Nesses capítulos ou unidades, predomina um discurso progressista, em favor da não discriminação das pessoas pela linguagem, do respeito à diversidade cultural etc. No entanto, além desses textos sobre variação linguística deixarem muito a desejar do ponto de vista teórico (e principalmente terminológico, por causa da confusão permanente entre ‘norma-padrão’ e ‘norma culta’), o discurso aparentemente progressista é contradito e até anulado pelas páginas, muito mais numerosas, dedicadas à descrição exaustiva da doutrina gramatical mais tradicional e normativa possível.

Nesta aula, buscamos explicar, com mais detalhes, as diferenças entre a norma-padrão e a norma culta, entender as motivações que levaram

(e ainda levam) a sociedade a estabelecer normas linguísticas e olhar criticamente os preceitos normativos – sobretudo aqueles que abonam certos usos cultos, mas recriminam outros. Para esse fim, dividimos os núcleos conceituais desta aula em três seções: conceitos e tipos de norma linguística; origem da norma-padrão; norma culta ou norma curta?

Bons estudos!

Conceitos e tipos de norma linguística

Para iniciar esta seção, vamos retomar (e comparar) os conceitos de norma-padrão e norma culta, apresentados nas Aulas 1 e 2, conforme a perspectiva de Lucchesi; Lobo (1988) e Faraco (2008):

Para Lucchesi e Lobo (1988), a *norma-padrão* é uma norma subjetiva, na medida em que é o resultado do processo de seleção/idealização dos usos linguísticos. Trata-se da variedade indicada pelas gramáticas normativas, cujas prescrições de uso baseiam-se em regras do bem escrever (e, conseqüentemente, do bem falar), quase sempre calcadas na escrita literária de autores renomados da literatura. Já a *norma culta* é a norma objetiva, pois se refere à forma como os indivíduos plenamente escolarizados efetivamente fazem uso da língua em situações mais formais e monitoradas.

De modo análogo, Faraco (2008) concebe a *norma culta* como o conjunto de variedades linguísticas hegemônicas de uma sociedade, amplamente empregado pela mídia e pela população urbana, de classe social média-alta e elevado grau de instrução. Por sua vez, vê a *norma-padrão* como um construto histórico-social e cultural que envolve o apagamento das marcas dialetais mais perceptíveis, como política de uniformização da língua.

Como é possível observar, os conceitos de *norma culta* para Lucchesi e Lobo (1988) e Faraco (2008) se equivalem, mas há certas diferenças no que tange à definição de *norma-padrão*. Pesquisadores como Lucchesi e Lobo (1988) e Bagno (2012; 2015) sustentam a *norma-padrão* como uma idealização, uma espécie de abstração, pois não seria efetivamente empregada pelos falantes do português brasileiro, a despeito de sua presença nas gramáticas normativas. As evidências para isso constam dos atlas linguísticos elaborados a partir da investigação do NURC – Projeto Norma Urbana Culta –, ao revelarem que boa parte das prescrições normativas das gramáticas difere do uso que os brasileiros fazem do idioma em situações mais formais e monitoradas. Inclusive, podemos

inferir, na fala de Bagno (2012), que a norma-padrão seria uma espécie de ficção, diferentemente da variedade culta, que é objetiva e concreta. Nas palavras do autor (2012, p. 25),

a norma-padrão não é um modo de falar. Como o próprio termo *padrão* implica, trata-se de um modelo de língua, um ideal a ser alcançado, um construto sociocultural que não corresponde de fato a nenhuma das muitas variedades sociolinguísticas existentes em território brasileiro. Por ser uma *forma ideal*, no sentido platônico do termo, a norma-padrão não pertence ao mundo dos fenômenos, mas exclusivamente ao mundo das ideias, sendo, portanto, um *ser de razão*.

Essa visão crítica sobre a norma-padrão corresponde, de fato, à realidade brasileira – como veremos melhor na próxima seção –, já que, durante muito tempo da história do nosso país, a política linguística que predominou visava ao apagamento de aspectos vernaculares da variedade brasileira, sobretudo daqueles que resultaram das contribuições de substrato de línguas africanas às dimensões fonético-fonológicas e morfossintáticas da língua. Alguns exemplos desses fenômenos são as marcas do pretuguês, apresentadas na Aula 2, como a tendência em omitir as consoantes finais de palavras – *fazê, dizê* etc. –, a inclusão de segmentos sonoros que desfazem os encontros consonantais – *saravá, fulô* etc. – e a redução da concordância nominal, com marca de plural somente no determinante – *as casa, esses menino* etc. Além desses traços, socialmente estigmatizados, também eram rechaçadas variantes cultas do PB – cultas porque eram empregadas pelas classes dominantes –, como o emprego de pronome oblíquo átono no início de frase – *me dê um cigarro* –, a substituição de pronome oblíquo átono por pronome reto – *eu vi ele no cinema* –, entre outros usos. Em síntese, a norma-padrão tinha como base a variedade culta europeia do português, e não a brasileira.

Não obstante, essa realidade não é a mesma para todos os idiomas, pois existem casos em que a norma-padrão é objetiva e concreta. Como exemplo, Bortoni-Ricardo (2005) cita o norueguês, cuja norma-padrão é contextualmente condicionada, e não relacionada a classe, conforme defendem Giles e Powesland (1975). Na Noruega, os falantes dispõem de uma variedade padrão efetivamente posta em uso pelos falantes em situações que exigem mais formalidade. Ou seja, diferentemente do Brasil, as prescrições de uso que constam dos manuais são empregadas pelos falantes, não sendo, portanto, apenas uma idealização incompatí-

vel com a realidade dos fatos linguísticos. Em síntese, tomando por base a realidade da Noruega, podemos afirmar que lá *norma-padrão* e *norma culta* se equivalem.

Dessa maneira, a definição proposta por Faraco (2008) para *norma-padrão* nos parece mais adequada sob um ponto de vista amplo e científico. Isso se dá porque atribui à norma-padrão uma estratégia política de uniformização linguística, o que não deixa de ser verdade tanto no caso do Brasil quanto no da Noruega.

Uma outra reflexão proposta por Faraco (2008) e Bagno (2012) **é que a noção** de *norma linguística*, sob uma ótica científica, deve ser associada à ideia de *normalidade*, e não *normatividade*. Esta última propõe a existência de regras de uso, que devem ser respeitadas no processo comunicativo, pois não as respeitar é o mesmo que as infringir. Contudo, não adotamos mais essa perspectiva, que apresenta uma visão restrita do uso linguístico ao considerar apenas uma parte dos usos como corretos e adequados. Por isso, declara Faraco (2008, p. 37) que

é possível, então, conceituar tecnicamente norma como determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são *correntes*, *costumeiros*, *habituais* numa dada comunidade de fala. Norma nesse sentido se identifica com *normalidade*, ou seja, com o que é corriqueiro, usual, habitual, recorrente (“normal”) numa certa comunidade de fala (grifos nossos).

Também é importante ressaltar que a norma culta, ao representar o conjunto de variedades linguísticas hegemônicas de uma sociedade, também é diversa. De um lado, isso ocorre porque existem variantes cultas que se diferem regionalmente – como, por exemplo, o emprego de *tu* e das desinências número-pessoais correspondentes nos verbos em situações formais no Sul do país, ao passo que no Sudeste predomina o emprego de *você*, com suas respectivas marcas de concordância.

De outro, mesmo nos usos cultos, a heterogeneidade é percebida numa rede de relações sociais, mais especificamente, nas diferentes comunidades de prática. Segundo Eckert (2000), a *comunidade de prática* pode ser entendida como um agregado de pessoas que partilham experiências coletivas e, ao fazê-los, também compartilham as práticas linguísticas. Uma vez que estamos inseridos em diferentes comunidades de prática – trabalho, igreja, escola, sindicatos etc. –, comportamo-nos

como uma espécie de *camaleão linguístico* (cf. FARACO, 2008), selecionando as variantes conforme o contexto em que estamos inseridos. Isso significa que as variantes também podem ser observadas quando comparamos os usos entre dois ou mais contextos formais. Logo, não há uma norma culta, mas, sim, normas cultas, como defende Mattos e Silva (2004).

Bortoni-Ricardo (2005), para tratar da diversidade linguística do português do Brasil, propõe que as variedades podem ser distribuídas em três *continua* que se entrecruzam: o *continuum* rural-urbano, o *continuum* oralidade-letramento e o *continuum* da monitoração estilística. Trata-se de uma proposta com que concorda Faraco (2008, p. 48), que define a norma culta como “a variedade que está na intersecção dos três *continua* em seus pontos mais próximos do urbano, do letramento e dos estilos mais monitorados”. Para sermos mais didáticos, representamos esses três *continua* logo abaixo:



Figura 4.1: Continua das variedades do português brasileiro.

Fonte: Adaptado da descrição de Bortoni-Ricardo (2005) e Faraco (2008).

Em síntese, podemos dizer que a norma culta brasileira se caracteriza pelos seguintes traços: empregada por falantes urbanos, mais escolarizados (com formação superior) e utilizada em situações mais monitoradas. Isso significa que as variantes que se localizam na extremidade direita dos *continua*, nos três critérios, devem ser consideradas cultas.

Vale ressaltar que as escalas dos *continua* também são ajustáveis à modalidade e às comunidades de prática, e não somente à região do país – como vimos na análise entre *tu* e *você*, anteriormente. Sendo assim, a norma culta falada não é necessariamente a mesma que a norma culta escrita. Como ilustração, podemos pensar nas prescrições normativas para a colocação pronominal do português, aplicáveis somente no registro escrito. Um jornalista, por exemplo, ao escrever uma matéria, evitará iniciar períodos com pronome oblíquo átono. Nesse tipo de contexto, empregará a ênclise, e não a próclise – dirá, por exemplo, “ameaçaram-nos”, e não “nos ameaçaram”. No entanto, não hesitará em utilizar a próclise no contexto de oralidade, mesmo quando em uma situação formal.

Como pudemos notar nesta seção, a heterogeneidade e a diversidade linguística podem ser observadas mesmo em uma variedade linguística específica, em situações mais formais. Como vimos, embora empreguemos o termo *norma culta* no singular, ela está longe de ser uma variedade uniforme da língua. Na verdade, no que tange ao uso concreto da língua, nada pode ser considerado totalmente estável, uniforme e homogêneo.



Norma *inculta* existe?

Na expressão *norma culta*, o adjetivo *culta* não deve ser usado como indicador de cultura de seus usuários, sob a hipótese de que os demais seriam “incultos”, “ignorantes”, ou “falariam errado”. Trata-se de uma designação criada pelos usuários dessa norma, associada às práticas socioculturais do letramento em sentido amplo. Isso nada tem a ver com a noção própria de cultura, dado que não há povos sem cultura nem há usos linguísticos que possam ser considerados cientificamente errados.

Atividade 1

Atende ao objetivo 1

Observe a definição de *gramática normativa* extraída do site “Toda Matéria” (www.todamateria.com.br/gramatica/): “*gramática normativa* é sinônimo de norma culta. Ela estabelece os usos certos e errados em oposição ao uso popular”.

Questão

Por que podemos afirmar que o conceito acima apresenta uma perspectiva equivocada sobre a noção de *norma*?

Resposta comentada

O conceito presente no enunciado apresenta uma perspectiva equivocada sobre a noção de norma porque entende norma-padrão e norma culta como sinônimas. Além disso, trabalha com a concepção de que os usos linguísticos se distinguem em certos e errados, o que é um ponto de vista ultrapassado sob a ótica da Linguística. É mais adequado dizer que a norma-padrão, numa concepção mais moderna, prescreve os usos linguísticos mais adequados para as situações linguísticas consideradas mais formais, que exigem mais monitoramento estilístico.

Origem da norma-padrão

A elaboração de instrumentos linguísticos normativos como política de uniformização da língua teve início na Europa no final do século XV, “impulsionada pela necessidade política de se alcançar certa unidade linguística nos Estados Centrais que então se constituíam” (FARACO, 2008, p. 74). Isso se deve à transição do feudalismo para o capitalismo, que levou as sociedades a uma centralização da política e da economia, bem como a uma tentativa de unificação da língua nacional.

Nesse período, surgiram diversas gramáticas e dicionários, que visavam à implantação de uma norma inflexível, correlacionada à ideia de normatividade, de lei, de transmissão do uso “correto” da língua. A primeira gramática em língua moderna – A Gramática do Castelhana, de Antonio de Nebrija, publicada em 1492 –, por exemplo, já tinha o intento de estabelecer uma política linguística muito próxima à ideia que hoje temos de norma-padrão, uma vez que já buscava atenuar a diversidade linguística regional e social no território da Espanha. Em Portugal, as duas primeiras gramáticas foram publicadas em 1536 e 1540, respectivamente, a *Grammatica da Lingoagem Portuguesa*, de Fernão de Oliveira, e a *Gramática da Língua Portuguesa*, de João de Barros.

No Brasil, a implementação da norma-padrão ocorreu tardiamente, na segunda metade do século XIX. De acordo com Faraco (2008, p. 80), inclusive, “o caso brasileiro é particularmente exemplar nesse sentido, em especial porque o padrão foi construído, já na origem, de forma excessivamente artificial”. Isso se deu dessa maneira porque nossa norma-padrão não representava a variedade culta do português brasileiro, isto é, a linguagem urbana comum (cf. PRETI, 1997), mas, sim, uma variedade lusitana da modalidade escrita presente em algumas obras de autores românticos.

A escolha pelo modelo lusitano se deu, nessa época, como uma forte reação, por parte dos intelectuais portugueses e da coroa portuguesa, ao movimento linguístico de vanguarda liderado por José de Alencar, que defendia um abrasileiramento da nossa expressão escrita. Segundo esses intelectuais, a opção por uma língua vernacular brasileira, distinta da praticada em Portugal, era um equívoco, já que, em seu ponto de vista, “os autores brasileiros escreviam mal, desconheciam a língua e cometiam erros de gramática” (FARACO, 2015, p. 22).

No entanto, José de Alencar insurgiu-se contra essa perspectiva dos “puristas”, uma vez que enxergou a fragilidade presente em seus argumentos. Embora defendessem a variedade lusitana como norma, regra, e indicassem os autores românticos portugueses como modelos linguísticos, pareciam não se dar conta de que esses mesmos autores desviavam, muitas vezes, da norma portuguesa em suas obras, isto é, das prescrições normativas do uso “correto” da linguagem. Tratava-se, portanto, de um argumento claramente paradoxal, segundo Lucchesi (2015), o que motivou José de Alencar a um embate com os gramáticos puristas, conforme podemos observar em seu discurso a seguir (LUCCHESI, 2015, p. 176):

O mais interessante, porém, é a maneira de argumentar dos puristas. Às vezes, quando se trata de uma nova palavra ou locução, repelem-na pela razão peremptória de que não se encontra nos clássicos. Outras vezes, intrometem-se a criticar os clássicos, determinando o que se deve imitar e o que se deve evitar. Manifesta contradição: ou prevalece a respeito do estilo a razão da autoridade, e nestes casos eles são os mestres, respeitai-os, ou prevalece a autoridade da razão, e neste caso a razão é de opinião: à vossa contraponho a minha.

Segundo Faraco (2008), a forte reação a uma proposta de norma-padrão abasileirada se deve ao conservadorismo de nossa elite letrada, que, de um lado, busca equiparar-se aos cidadãos brancos e europeus e, de outro, distinguir-se do caráter multirracial e mestiço do Brasil. Por esse motivo, manifestavam-se contrariamente à implementação de uma língua vernacular brasileira da mesma maneira que se insurgiam contra os fenômenos linguísticos identificados como ‘português de preto’ ou ‘pretoquês’, por eles interpretado como “uma língua de negros boçais e de raças inferiores [...], entendida como sinônimo de corrupção, degeneração, desintegração” (FARACO, 2008, p. 79).

Lucchesi (2015, p. 179) nos mostra como essa visão preconceituosa era forte no Brasil do século XIX, sendo retratada, inclusive, no discurso de instalação da Academia Brasileira de Letras, em 1897, proferido por Joaquim Nabuco:

A raça portuguesa, entretanto, como raça pura, tem maior resistência e guarda assim melhor seu idioma; para essa uniformidade de língua escrita devemos tender. Devemos opor um embaraço à deformação que é mais rápida entre nós; devemos reconhecer que eles são os donos das fontes, que as nossas empobrecem mais depressa e que é preciso renová-las indo a eles. [...] Nesse ponto tudo devemos empenhar para secundar o esforço e acompanhar os trabalhos do que se consagrarem em Portugal à pureza do nosso idioma, a conservar as formas genuínas, características, lapidárias, da sua grande época [...]. Nesse sentido nunca virá o dia em que Herculano ou Garret e os seus sucessores deixem de ter toda a vassalagem brasileira. (*apud* Pinto, 1978:197-8).

Embora todo esse embate tenha ocorrido há mais de um século, suas consequências são percebidas até hoje, posto que as gramáticas normativas contemporâneas ainda insistem na prescrição de algumas regras/usos

que não correspondem às práticas de linguagem observáveis na variedade culta do português brasileiro. Como ilustração, podemos citar o tratamento dado aos pronomes, tanto na morfologia quanto na sintaxe.

Na morfologia, as gramáticas ainda mantêm “vós” e as outras formas correspondentes no paradigma dos pronomes pessoais, muito embora esses elementos sejam obsoletos. Seria importante, sim, que as gramáticas falassem de sua existência, já que é uma variante histórica, presente em documentos com os quais lidamos ao longo da vida, mas sem a necessidade de insistir na memorização das desinências verbais de número e pessoa que lhe correspondem.

Na sintaxe, os compêndios também seguem a variedade europeia, no sentido de negar o uso de próclise no início de frase – por exemplo, *me dá um cigarro* –, de exigir o emprego de pronomes oblíquos átonos na função de objeto – por exemplo, *eu o vi* – e no de não prever, por exemplo, a elisão de objetos na sentença – por exemplo, *Você comeu o bolo? Sim, eu comi* Ø. No entanto, essas são características da sintaxe do português europeu, e não do brasileiro. São inúmeras as evidências de que esses usos não constituem, por exemplo, a fala culta brasileira, como mostram os dados coletados pelo NURC. É nesse sentido que podemos dizer que nossa norma-padrão é artificial, importada, e que não reflete a realidade brasileira. Nossa norma-padrão deveria corresponder a uma uniformização dos usos cultos do português brasileiro, e não do europeu. A prescrição de uma norma muito distante da nossa realidade, empregada somente em contextos altamente monitorados, só serve para reforçar cada vez mais a ideia de que só em Portugal se sabe português.

Por esse motivo, vários linguistas brasileiros, como Lucchesi (2002), defendem a criação de uma nova norma-padrão brasileira, caracterizada pela incorporação dos fenômenos linguísticos próprios do PB. Segundo Faraco (2008), já há algumas tentativas a esse respeito nas gramáticas contemporâneas, na medida em que já observamos, em boa parte desses documentos, o tratamento de vários fenômenos cultos do PB, sobretudo com base na escrita de autores contemporâneos. Todavia, isso não ocorre de maneira sistemática, de modo que “nossas melhores gramáticas atuais estão, assim, num meio termo entre ‘os excessos caprichosos’ da norma-padrão (para usar a feliz expressão de Evanildo Bechara – cf. notas 55 e 56) e as descrições sistemáticas da norma culta” (FARACO, 2008, p. 81).

Em contrapartida, Faraco (2008) discorda de que precisamos mesmo da criação de uma norma-padrão brasileira – cf. seção *norma-padrão*:

precisamos dela (FARACO, 2008, p. 83). Para o estudioso, há diversas evidências empíricas que revelam tendências de nivelamento das variedades cultas brasileiras, em virtude das dinâmicas que envolvem as sociedades contemporâneas: as relações comerciais e sociais fazem as variedades urbanas interagirem entre si, o que resulta em uma linguagem urbana comum. Sob esse ponto de vista, a própria norma culta pode ser tomada como modelo, padrão.

Diante desses fatos, talvez possamos mesmo abrir mão de projetos padronizadores, direcionando nossas energias para o que efetivamente interessa: de um lado, a descrição e a difusão das variedades cultas/comuns/standard faladas e escritas; e, de outro, o combate sistemático aos preceitos da norma *curta* que, em nome de uma norma-padrão artificialmente fixada, ainda circulam entre nós, quer na desqualificação da língua portuguesa do Brasil, quer na desqualificação de seus falantes (FARACO, 2008, p. 86).



Norma culta, comum ou *standard*

A norma culta é também conhecida na literatura por outros termos, tais como: *norma comum* ou *norma standard*.

Infelizmente, a maior parte de nossas gramáticas que se intitulam *normativas* não trazem uma descrição ampla e sistemática dos usos cultos do português brasileiro. Via de regra, abonam alguns usos cultos e rechaçam (ou ignoram) outros, o que não é uma postura científica. Afinal, uma gramática voltada para a descrição da norma culta não deve emitir juízos de valor sobre os fenômenos linguísticos, mas, sim, descrever os usos realizados por usuários mais escolarizados, em contexto urbano e em situações linguísticas mais monitoradas.

Uma exceção a essa “regra” é a “Gramática da norma de referência”, de publicação mais recente (VIEIRA e FARACO, 2022), cuja descrição ampla e diversa busca ser fiel aos diferentes usos cultos da linguagem. Como ilustração desse aspecto, vejamos, logo abaixo, uma consideração

feita pelos autores (2022, p. 28) ao criticarem as gramáticas normativas brasileiras que rejeitam a variação de regência em alguns verbos, como em *desobedecer*, por exemplo. Embora seja empregado na variedade culta como verbo transitivo direto – “pandemias são epidemias que *desobedecem* certos padrões de contágio” – ou transitivo indireto – “pandemias são epidemias que *desobedecem a* certos padrões de contágio” –, apenas o último uso é abonado pelas gramáticas normativas. Sobre esse fato, os autores tecem a seguinte crítica:

Tal prescrição, *simplista e cientificamente infundada*, consiste num lastimável equívoco normativo e se repete com um conjunto grande de verbos, cuja regência mais conservadora, geralmente aquela prescrita em antigas gramáticas tradicionais de língua portuguesa, aparece como a *única* possibilidade permitida na escrita formal. Acontece que essas gramáticas espelham *a norma-padrão portuguesa do século 19*, evidentemente distante, em espaço e tempo, da *norma-padrão brasileira do século 21* (VIEIRA e FARACO, 2008, p. 28 - grifos dos autores).

Cabe frisar, no entanto, que isso não significa que somente essa gramática cataloga os usos cultos do idioma. O ponto, aqui, é que ela o faz sistemática e deliberadamente, diferentemente das outras gramáticas do tipo normativo, que mesclam variedade culta brasileira com norma-padrão portuguesa do século XIX, como bem apontam os autores. Além da “Gramática da norma de referência”, também é possível ter um bom referencial dos usos cultos do português em gramáticas descritivas (embora elas não se restrinjam a essa variedade do português), como, por exemplo, a “Gramática do Português Revelada em Textos” (NEVES, 2018), a “Gramática do Português Brasileiro” (CASTILHO, 2014) e a “Gramática Pedagógica do Português Brasileiro” (BAGNO, 2011).

==== **Atividade 2** =====

Atende ao objetivo 2

Leia o poema abaixo, de Oswald de Andrade, para responder à questão:

Pronominais

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro.

Questão

Após a leitura do poema, podemos inferir que Oswald de Andrade critica a prescrição normativa da gramática quanto à colocação pronominal? Justifique.

Resposta comentada

Sim, é possível inferir a crítica de Oswald de Andrade. Há uma clara valorização do uso da próclise no início de frase, fenômeno próprio da sintaxe do PB. A valorização da variedade brasileira da língua portuguesa pode ser evidenciada não somente pela presença da próclise no início do último verso, como também pela forma como ele qualifica seus usuários: “mulato sabido”, “bom negro e bom branco”.

Norma culta ou norma curta?

A expressão *norma curta* é cunhada por Faraco (2008) como uma crítica às gramáticas normativas cujas prescrições não dão conta do uso culto do idioma. Vejamos como o estudioso conceitua esse fenômeno (FARACO, 2008, p. 94):

Trata-se de um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/standard.

E assim a avalia:

Ela não passa de uma sùmula grosseira e rasteira de preceitos normativos, em geral, do purismo exacerbado que, infelizmente, se alastrou entre nós desde o século XIX. A norma *curta* é a miséria da gramática (*ibidem*. Grifo do autor).

De acordo com o estudioso, pode-se evitar a *norma curta* por meio da consulta a bons dicionários e boas gramáticas modernas. Nesse sentido, é certamente muito recomendável que o leitor interessado nesses documentos procure indicações de pessoas mais experientes. Mas além dessa estratégia, há uma outra, de caráter discursivo. Via de regra, as boas gramáticas apresentam um discurso flexível e ponderado quanto ao uso da língua, em que os autores sugerem determinados usos em lugar de outros, e não trabalham sob a ótica do certo e errado. Isso se dá dessa maneira porque as boas gramáticas são redigidas por profissionais com uma boa formação linguística, que sabem que a língua é heterogênea e diversa.

Em contrapartida, os defensores da *norma curta* tendem a ser inflexíveis, a fazer declarações categóricas, muitas vezes raivosas, sobre os usos que desviam do que consideram o português correto. Como ilustração desse fenômeno, leiamos o texto *Pancadaria ao som de Vivaldi*, publicado em 11 de março de 1995 no *Correio Braziliense*, na coluna *A última do português*, assinada pela professora de língua portuguesa Dad Squarisi:

Pancadaria ao som de Vivaldi (Dad Squarisi)

Embalado por *Glória*, de Vivaldi, vai ao ar o programa eleitoral gratuito do PT. Começa tropeçando na crase: *Em cumprimento a Lei 6.339*. Continua apresentando um show de luta livre em que falantes e gramática se enfrentam de Norte a Sul, de Xapuri, no Acre, aos Sete Povos das Missões, na fronteira com a Argentina.

A concordância foi nocauteada. Nem a reconhecida força aliada à limitada inteligência de Mike Tyson teria sido capaz de bater com tanta força. *A gente organizamos. Eles garante. O pessoal pegaram a ideia. As promessas de campanha começa a ser mudada. Trabalhadores metalúrgico do ABC. Movimento pelas direita.*

Os golpes vêm de todos os lados. As palavras mudam de significado (A polícia evadiu a igreja). Os verbos atropelam a regência (Assisti um jogo). A locução proporcional *à medida que vira na medida em que* na língua sorridente de Lucélia Santos. O milagreiro *através de* faz o Brasil saltar uma etapa no processo de desenvolvimento (O Brasil chega ao Primeiro Mundo através de carros importados).

A pancadaria, incessante, não poupa nem o narrador. Acharo que um sujeito era pouco, o simpático Sérgio Mamberti dobrou-o: *O Delfim ele havia tomado 34% dos ganhos dos trabalhadores.* O deputado paulista Djalma Bom seguiu-lhe a trilha: *O trabalhador ele nunca perde por fazer greve.*

Lula brilha com socos certos. Quer usar o sofisticado subjuntivo e dispara: *O dia que nós conseguirmos juntar tanta gente possivelmente nós mudemos a história do Brasil.* Esquece-se da subordinação do verbo ao sujeito e do adjetivo ao substantivo e denuncia: *As promessas de campanha começa a ser mudada. Há indícios muito forte de que mudou o governo.* De quebra, não se esquece de comemorar *os dois governador e os 49 deputado estaduais do partido.*

Mesmo os poucos textos escritos não escaparam. O marginalizado apostrofo, que não é termo essencial, nem integrante, nem acessório da oração, só pede uma vírgula. Que custava pô-la na faixa *Fora, Collor* ou no título do artigo *Não rias de mim, Argentina?*

Fonte: Scherre (2005, p. 75)

Como podemos notar, a coluna destila inúmeros preconceitos contra os usos linguísticos que destoam das descrições normativas. Vale ressaltar que parte das críticas se volta para usos que são tidos como cultos no português brasileiro, tais como: o uso de “através de” no lugar de “por meio de”, o emprego do verbo “assistir” como sendo transitivo direto (sem

preposição), bem como a topicalização presente em “O Delfim *ele* havia tomado 34% dos ganhos dos trabalhadores”. Esses dois últimos, embora não recomendados na escrita, são bastante frequentes na fala culta do PB.

Para Bagno (2011), essa noção restrita de *norma culta* (isto é, de *norma curta*) está associada à sociedade patriarcal e, para explicá-la, o estudioso faz um jogo analógico entre as noções de materno e paterno. De um lado, estaria a língua materna, da mãe, adquirida no seio da própria família e comunidade, de caráter oral e de elevado vínculo afetivo. De outro, estaria a língua paterna (a norma *curta*), a língua da Lei, de caráter normativo.

A língua paterna é a língua da Lei, sempre associada à figura do pai, inclusive nos postulados da psicanálise freudiana. A língua materna – língua de mulher – sofre na maioria das sociedades as mesmas depreciações dedicadas ao gênero feminino: é o lugar do “erro”, do “desvio”, do “frágil”, do pouco confiável, do instável, do inconvenientemente sensível e sensitivo. Ao pai cabe domar e domesticar esse idioma errático, conferindo-lhe regras, regimentos, registros, regências, regulamentos – palavras todas derivadas de *rex*, *regis*, ‘rei’, assim como *recto*, *direcção*, *correção*, *régua*. É a língua do direito (<*directu-*, ‘o que está reto’), erigida como lei linguística. A língua paterna é a língua da *erecção*, a língua do rei, pai da nação, símbolo do Estado (BAGNO, 2011, p. 100, grifos do autor).

É inegável que cabe ao professor de Língua Portuguesa ensinar, dentre outras coisas, a norma culta e/ou a norma-padrão do idioma. Afinal, existem muitas situações sociais – e também gêneros discursivos específicos – em que seu emprego é exigido. Sob esse ponto de vista, negar o acesso à norma é uma forma de dificultar ou impedir o acesso do aluno a novas posições na sociedade.

No entanto, a despeito dessa importância, é imprescindível que esse professor também tenha uma visão crítica sobre essa norma. Afinal, é necessário saber selecionar e avaliar adequadamente os materiais que nos servem como instrumento de trabalho (como as *gramáticas*, por exemplo), pois muitas vezes mais desinformam (porque se baseiam em regras obsoletas ou características do português europeu) do que informam.

Atividade 3

Atende ao objetivo 3

Abaixo, transcrevemos duas passagens que indicam a regência do verbo *implicar*, extraídas de duas gramáticas distintas. Leia-as para depois responder à questão.

Implicar

No sentido de trazer como consequência, acarretar, é verbo transitivo direto, isto é, constrói-se com objeto direto:

A assinatura de um contrato implica a aceitação de todas as suas cláusulas.

O desrespeito às leis implica sérias consequências.

O Congresso rejeitará medidas que impliquem aumento de impostos.

Fonte: Cegalla (2000, p. 441).

(11) Pandemias são epidemias que implicam grave ameaça à saúde pública global.

(11-a) Pandemias são epidemias que implicam em grave ameaça à saúde pública global.

A variação de regência do verbo “implicar”, no sentido de “ocasionar”, “acarretar”, se assemelha à variação do verbo “desobedecer”. Porém, a variante mais conservadora é a regência transitiva direta (...). Entretanto, tanto o período (11) quanto o período (11-a) estão adequados à norma-padrão brasileira de hoje.

Fonte: Vieira e Faraco (2022, p. 29)

Questão

A primeira descrição foi extraída da *Novíssima Gramática da língua portuguesa*, 42ª edição, de Domingos Paschoal Cegalla. A última, da *Gramática da norma de referência*, de Francisco Eduardo Viera e de Carlos Alberto Faraco. Empregando-se os conceitos vistos na última seção desta aula, é possível dizer que uma delas reflete a *norma curta* e outra a *norma culta*. Por quê?

Resposta comentada

Com base na discussão proposta na última seção desta aula, é possível dizer que a descrição de Cegalla corresponde à *norma curta* e a de Vieira e Faraco, à *norma culta*. Isso se justifica porque a primeira não corresponde ao emprego efetivo da regência do verbo *implicar*, que ocorre preposicionado em muitos contextos de língua mais monitorados. Já o segundo apresenta as duas possibilidades.

Atividade final

Atende aos objetivos 1, 2 e 3

Indique se as declarações são verdadeiras (V) ou falsas (F).

() Norma-padrão pode ser definida como o conjunto de variedades linguísticas hegemônicas de uma sociedade, amplamente empregado pela mídia e pela população urbana, de classe social média-alta e elevado grau de instrução.

() Norma culta pode ser definida como um construto histórico-social e cultural que envolve o apagamento das marcas dialetais mais perceptíveis, como política de uniformização da língua.

() A norma-padrão, no Brasil, pautada na variedade europeia, foi estabelecida como uma reação a um movimento linguístico de vanguarda que buscava implementar uma norma brasileira.

() A norma curta é um termo cunhado por Faraco (2008) com o objetivo de tratar de um conjunto de preceitos dogmáticos que não condizem com os usos cultos da língua portuguesa.

Resposta comentada

(F) A norma-padrão, na verdade, pode ser definida como um construto histórico-social e cultural que envolve o apagamento das marcas dialetais mais perceptíveis, como política de uniformização da língua.

(F) A norma-culta, na verdade, pode ser definida como o conjunto de variedades linguísticas hegemônicas de uma sociedade, amplamente empregado pela mídia e pela população urbana, de classe social média-alta e elevado grau de instrução.

(V)

(V)

Conclusão

Segundo os documentos educacionais oficiais, como PCN (1998) e BNCC (2018), o principal objetivo do ensino de língua portuguesa é o desenvolvimento da competência discursiva dos educandos. Sob esse ponto de vista, o aluno deve ser capaz de empregar as quatro habilidades linguísticas para a compreensão e produção dos diferentes gêneros discursivos, realizados nas modalidades oral e escrita e também nas diferentes semioses. Como sabemos, em muitas das situações de produção do discurso, é esperado (às vezes, até exigido) o emprego da norma-padrão ou da norma culta.

Dessa maneira, é imprescindível que o futuro professor de língua portuguesa tenha domínio das diferentes normas linguísticas e conheça suas fragilidades. Afinal, o docente precisa ser crítico na seleção de gramáticas, evitando abordagens que trabalham com um paradigma de “língua certa” e “língua errada”, na perspectiva próxima ao que chamamos aqui de *norma curta*.

Além disso, uma boa reflexão crítica depende inevitavelmente de uma formação linguística plural, que deve ser constantemente atualizada, haja vista que as línguas naturais estão em constante evolução. Afinal, à medida que a sociedade avança, surgem vários novos usos e parte deles tende a ser aceita como variantes cultas.

Resumo

Nesta aula, abordamos três conceitos: *norma-padrão*, *norma culta* e *norma curta*. Por *norma-padrão*, entendemos o construto histórico-social e cultural que envolve o apagamento das marcas dialetais mais perceptíveis, como política de uniformização da língua. Por *norma culta*, compreende-se o conjunto de variedades linguísticas hegemônicas de uma sociedade, amplamente empregado pela mídia e pela população urbana, de classe social média-alta e elevado grau de instrução.

No Brasil, é relativamente comum que as gramáticas utilizem um termo pelo outro – isto é, *norma-padrão* e *norma culta* como expressões análogas. Além disso, também é bastante presente a descrição de uma variedade culta falseada, na medida em que certas prescrições não correspondem ao uso efetivo da linguagem realizado pelas camadas mais cultas da sociedade ou correspondem só a uma das dimensões do uso. Para tratar desse último aspecto, Faraco (2008) elaborou o termo *norma curta*, que pode ser entendido como “um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/standard” (FARACO, 2008, p. 94).

A norma curta, em certa medida, pode ser vista como o resultado do preconceito linguístico para com a variedade brasileira do português. Como vimos, é recorrente a visão equivocada de que a língua boa e correta é a variedade europeia, o que leva muitos gramáticos e especialistas em língua portuguesa a negarem alguns usos brasileiros, sob o julgamento de que são feios, inadequados, impuros. Como sabemos, a norma culta é uma perspectiva científica da língua, isto é, não representa um juízo de valor, mas tão somente os usos linguísticos empregados pelas classes sociais urbanas, com maior grau de escolaridade, em situações que envolvem mais monitoramento estilístico.

Referências

- BAGNO, M. *O preconceito linguístico*. São Paulo: Parábola, 2015.
- _____. Norma Linguística, Hibridismo & Tradução. *Traduzires*, n. 1, p.19-32, 2012.
- _____. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós cheguem na escola, e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo:Parábola, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- CASTILHO, A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 17. Ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.
- ECKERT, P. *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Blackwell, 2000.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira*. Desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A (orgs.). *Pedagogia da variação linguística*. Língua, diversidade e Ensino. São Paulo: Parábola, p. 19-30, 2015.
- GILES, H.; POWESLAND, P. F. Speech style and perceived status: some conceptual distinctions. In: FILES, H.; POWESLAND, P.F. (orgs.). *Speech style and social evaluation*. London: Academic Press, 1975.
- LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas*. A polarização sociolinguística no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.
- LUCCHESI, Dante; LOBO, Tania. Gramática e ideologia, *Sitientibus*, Feira de Santana, ano v, n. 8, 1988, p. 73-81.
- MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. *O português são dois...* Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

NEVES, M. H. M. *A Gramática do português revelada em textos*. São Paulo: UNESP, 2018.

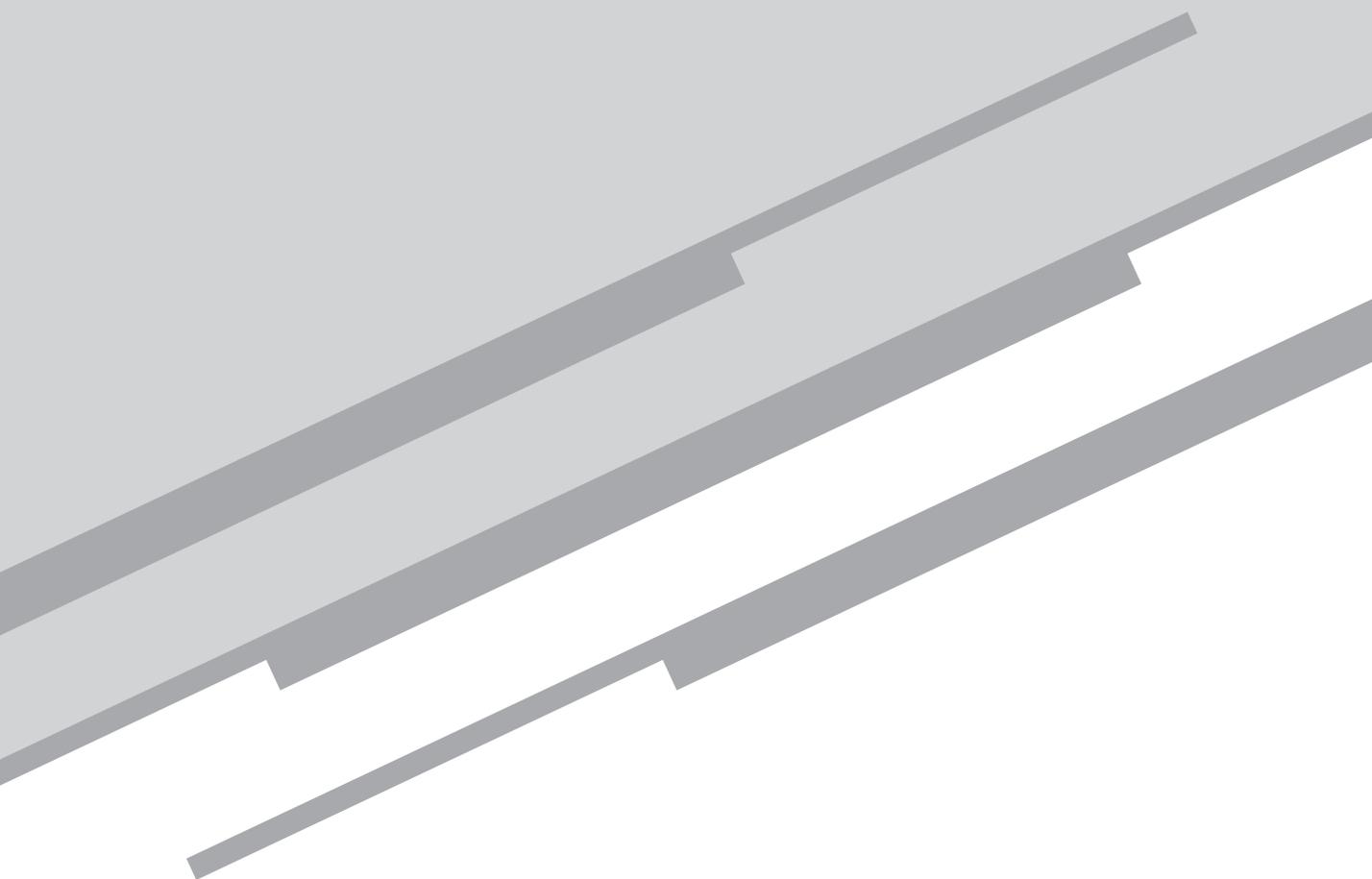
PRETI, D. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: PRETI, D. (Org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas, p. 17-27, 1997.

SCHERRE, M. M. P. *Doa-se lindos filhotes de poodle*. Variação Linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola, 2005.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. *Gramática da norma de referência*. Coleção escrever na universidade. São Paulo: Parábola, 2022.

Aula 5

Política e planejamento linguísticos



Monclar Guimarães Lopes/ Ivo da Costa do Rosário

Metas

Apresentar um panorama da política linguística no Brasil e abordar seus principais conceitos.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. compreender a função da política e do planejamento linguísticos;
2. compreender como se deu o processo de implantação, consolidação e expansão do português como língua oficial no Brasil;
3. identificar a importância das políticas linguísticas que visam à preservação e ao reconhecimento das línguas minoritárias, sobretudo as nativas;
4. reconhecer o estatuto de língua atribuído a libras e compreender as políticas linguísticas que a tornam disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores.

Introdução

Duas forças motrizes atuam continuamente sobre as línguas naturais: a centrífuga e a centrípeta. A primeira, também conhecida como *força de divergência*, promove a heterogeneidade linguística por meio da criação de novo material lexical ou da emergência de novas estruturas gramaticais. A segunda, também conhecida como *força de convergência*, busca assegurar a estabilidade do idioma por meio da valoração positiva e da prescrição dos usos linguísticos pertencentes à norma-padrão e/ou à norma culta. Bagno (2011) representa imagetivamente a atuação dessas duas forças da seguinte maneira:

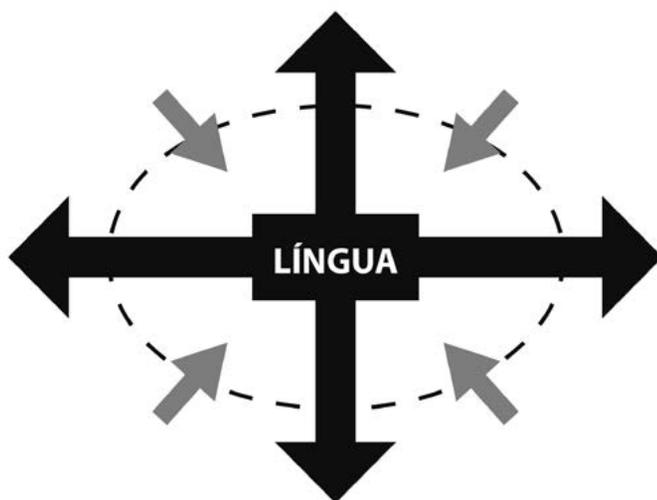


Figura 5.1: Forças centrífugas e centrípetas.

Fonte: Bagno (2011, p. 127).

Na **Figura 5.1**, as setas para fora representam a força centrífuga, natural a toda língua humana. Conforme sabemos, à medida que os seres humanos interagem verbalmente, a língua muda. De um lado, essas interações envolvem o contato entre diferentes variedades de uma mesma língua, ou entre idiomas distintos. De outro, os processos cognitivos, em busca de uma maior economia na produção e no processamento linguístico ou, ainda, de maior expressividade, motivam a emergência de novas estruturas gramaticais, que inicialmente surgem como variantes e posteriormente podem se consolidar como mudança.

As setas para dentro, por sua vez, representam a força centrípeta, que empurra continuamente a língua para o seu próprio centro, como uma forma de impedir a divergência. Em grande parte, essa força representa

uma ação política e social coercitiva sobre a língua, promovida pelas instituições sociais, como a escola, o Estado e os variados meios de comunicação, que prescrevem a variedade padrão e/ou culta como o modelo linguístico para a comunicação oficial.

Podemos dizer que nosso foco, na Unidade 1 (Aulas 1 a 4), estava na descrição da força centrífuga, dado que, na maior parte do tempo, tivemos como objetivo descrever por que a variação e a mudança são aspectos intrínsecos a todas as línguas humanas. Nesta unidade, por sua vez, nosso foco está na compreensão da segunda força. Queremos que você compreenda de que maneira e com que intenções as sociedades elaboram suas políticas linguísticas com o objetivo de intervir na forma ou na função das línguas.

Para esse fim, estruturamos esta aula em quatro seções: 1) política e planejamento linguístico: o que são e como distingui-los; 2) políticas para implementação, consolidação e expansão de uma língua oficial no Brasil; 3) políticas para reconhecimento e valorização das línguas minoritárias; 4) políticas para implantação e consolidação da Língua Brasileira de Sinais.

Bons estudos!

Política e planejamento linguístico: o que são e como distingui-los

O Brasil não é um país monolíngue. Segundo Oliveira (2010), além do Português, existem atualmente cerca de 170 línguas autóctones no território nacional – isto é, as línguas indígenas, originalmente faladas no país – e 30 línguas alóctones – transplantadas para cá nos processos de imigração, como o italiano, o alemão, o japonês etc. O fato de o português ter se consolidado como a língua nacional oficial, falada do Oiapoque ao Chuí, não é fortuito, mas o resultado de ações humanas deliberadas para esse fim.

Sobre esse aspecto, vale lembrar que, no Brasil, o português só se tornou língua “majoritária e hegemônica na entrada do século XX” (FARACO, 2016, p. 136). Isso significa que, desde a chegada dos portugueses em 1500 até o final do século XIX, predominava no país uma situação de amplo multilinguismo. Nesse sentido, a implementação, a consolidação e a manutenção do português como língua nacional são resultados da intervenção da política e do planejamento linguísticos.

Com base em Calvet (2007, p. 17), podemos definir a *política linguística* como uma série de decisões do poder estatal, normalmente estruturadas em forma de leis, que visam a intervir na forma e/ou na função das línguas. Uma nação pode estabelecer uma língua oficial – empregada na comunicação comercial, jurídica, escolar e midiática –, uma ou mais línguas internacionais – que passam a ser considerados objetos de ensino na educação básica, em virtude de seu caráter mundialmente hegemônico – e pode reconhecer uma ou mais línguas nacionais, como, por exemplo, as línguas autóctones faladas pelos povos nativos. No que tange à língua oficial, é comum que a política linguística vise não só a sua implantação e expansão, como também a sua preservação, recriminando as variedades não oficiais, como meio de impedir o avanço da mudança linguística (cf. HAUGEN, 1959). O *planejamento linguístico*, por sua vez, pode ser definido como a implantação da política linguística, isto é, representa o conjunto de estratégias empregadas pelo Estado para intervir nas línguas.

Kloss (1967 *apud* CALVET, 2007) distingue dois tipos de planejamento linguístico: o *planejamento de status* e o *planejamento de corpus*. O primeiro se relaciona às *funções* da língua e envolve, sobretudo, a *seleção* de uma língua como instrumento oficial de comunicação e sua *implantação*, que passa a ser adotada nas comunicações oficiais do Estado e se torna também objeto de ensino na educação básica. O último diz respeito às intervenções na *forma* da língua, que ocorre por meio de estratégias de padronização e expansão de seus usos. Envolve a *codificação* da língua – sua escrita gráfica, descrição de sua sintaxe e léxico etc. – e sua *modernização* – isto é, a sua expansão funcional, seja por meio da criação de léxico (para dar conta de terminologias necessárias às mais diversas áreas do conhecimento), seja por meio de seu desenvolvimento estilístico.

Lagares (2018) sintetiza os papéis desses dois tipos de planejamento no quadro abaixo:

Quadro 5.1: Papéis do planejamento de status e do planejamento de corpus

	FORMA	FUNÇÃO
SOCIEDADE (status)	1. Seleção	3. Implantação
LÍNGUA (corpus)	2. Codificação	4. Modernização

Fonte: Lagares (2018, p. 192).

Para que uma língua oficial seja implantada em território nacional, é preciso equipá-la, isto é, provê-la de recursos que garantam sua funcionalidade em diferentes contextos de uso, bem como garantir a sua apropriação e domínio por toda a população. Isso nos revela, portanto, uma outra característica importante sobre as línguas humanas: embora todas elas sejam perfeitamente adequadas nas situações em que são empregadas – e nisso se igualam –, elas não podem cumprir as mesmas funções de imediato. Uma língua indígena ágrafa, por exemplo, para que seja objeto de ensino na educação básica, precisa ser codificada. Tal procedimento envolve uma série de ações, como a identificação dos fonemas da língua, a escolha de um alfabeto, a descrição de sua morfossintaxe e de seu léxico etc. Paralelamente, se ela fosse eleita a língua oficial do país, por meio de um decreto, seria necessária a ampliação do vocabulário para atender às demandas sociais, como, por exemplo, dar nome aos termos da ciência e da tecnologia.

Por esse motivo, segundo Calvet (2007, p. 63), equipa-se uma língua por meio das seguintes estratégias:

- a) sua descrição fonológica, escolha do alfabeto e do sistema ortográfico;
- b) o desenvolvimento de seu léxico, para atender à linguagem das ciências, das técnicas e das comunicações especializadas;
- c) a descrição de sua morfossintaxe;
- d) a sua padronização. Depois desse primeiro estágio – o de equipamento das línguas (cf. CALVET, 2007) –, é preciso cuidar de sua implantação e consolidação no território nacional. Nesse caso, entra, sobretudo, o papel da escola e a força do Estado na exigência do uso dessa língua, em sua variedade padrão, nas comunicações oficiais e jurídicas.

Como podemos observar, a abordagem de Kloss (1967 *apud* CALVET, 2007) para o planejamento linguístico dá conta da descrição das estratégias para implantação, consolidação e expansão de uma língua oficial. O planejamento linguístico de línguas minoritárias, contudo, exige diferentes estratégias, tanto no que diz respeito ao *corpus* quanto ao *status*, já que essas línguas têm funcionalidades distintas. Nas próximas seções desta aula, veremos como a política e o planejamento linguísticos foram (e têm sido) pensados no Brasil no tratamento da língua portuguesa, das línguas indígenas e da Língua Brasileira de Sinais.

Atividade 1

Atende ao objetivo 1

1. Distinga *política linguística* de *planejamento linguístico*.

2. Leia o trecho do artigo 1º do Decreto-Lei no 1.545, de 25 de agosto de 1939, abaixo e, em seguida, responda à questão que segue.

Todos os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, e as entidades paraestatais são obrigados, na esfera de sua competência e nos termos desta lei, a concorrer para a perfeita adaptação, ao meio nacional, dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Essa adaptação far-se-á pelo ensino e pelo uso da *língua nacional*, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum.

Que tipo de planejamento linguístico é possível observar nesse decreto-lei: o de *status* ou o de *corpus*? Justifique.

Resposta comentada

1. A política linguística representa um conjunto de decisões que têm como objetivo intervir em uma dada língua, com vistas a torná-la oficial, ou ainda, preservá-la, como no caso das línguas autóctones. É possível ainda que a política linguística vise à implantação de uma língua,

como ocorreu no Brasil em relação à Libras. O planejamento linguístico, por sua vez, representa a execução dessa política. Há basicamente dois tipos de planejamento, segundo Kloss (1967 *apud* CALVET, 2007), na análise da implantação das línguas oficiais: o de *status* e o de *corpus*. O primeiro envolve a seleção de uma variedade da língua (normalmente de prestígio) e sua implantação no território nacional, sobretudo no processo educacional. O último envolve a codificação da língua, a criação de gramáticas e dicionários, além de sua modernização, para que a língua seja adequada para o uso nos mais diversos contextos.

2. O tipo de planejamento que é possível observar no Decreto-Lei no 1.545, de 25 de agosto de 1939, é o planejamento de *status*. O foco está na preservação do português como língua oficial do Brasil, que deve ser falada, inclusive, pelos estrangeiros que vivem no país. Vale lembrar que o referido Decreto-lei tem como motivação o elevado fluxo migratório para o Brasil no início do século XX, sobretudo dos povos oriundos da Ásia.

Pidgin

Língua composta da mistura de duas ou mais línguas como meio de comunicação. Normalmente, é um código espontâneo que nasce da necessidade da interação entre povos para fins comerciais. Foi muito comum a sua formação durante o período das expansões marítimas, nos séculos XV e XVI, entre os povos que estabeleciam relações de comércio.

Crioulo

Resultado da evolução de um *pidgin*. Enquanto o *pidgin* se destina a fins muito específicos – como as relações comerciais –, o crioulo é uma língua plena, utilizada em vários contextos. Normalmente, o crioulo se consolida como evolução do *pidgin* na passagem de gerações, sendo aprendido pelas crianças na fase de aquisição de linguagem.

Políticas para implementação, consolidação e expansão de uma língua oficial no Brasil

A partir do século XV, quando Portugal, assim como vários outros países europeus, expandiu seu território para outros continentes por meio de práticas de invasão, dominação e comércio, o português tornou-se uma língua internacional e chegou, inclusive, a ser considerada “uma das línguas francas entre as populações costeiras do Oceano Índico nos séculos XVI e XVII” (FARACO, 2016, p. 57).

Nesse período, no entanto, o português que circulava fora da Europa era composto por variedades muito distintas, como **pidgins** e **crioulos** de base portuguesa. Vejamos como a linguista portuguesa Dulce Pereira (2007 *apud* FARACO, 2016, p. 57) descreve o panorama linguístico dessa época:

São muitas as referências ao uso da “língua portuguesa”, em documentos oficiais e relatos de viagens dessa época. A designação de “língua portuguesa” que encontramos nesses textos encobre, por certo, variedades linguísticas muito diferentes: o português falado como língua materna pelos oficiais, soldados, comerciantes e marinheiros; o português escrito, tanto pelos portugueses como pelos outros europeus, em textos religiosos, cartas, relatos

e documentos oficiais; o português formalmente aprendido, em casos pontuais, por alguns membros dos povos com que os portugueses entravam em contacto; as múltiplas variedades, mais ou menos bem-sucedidas, usadas nas tentativas de comunicação informal entre os povos africanos e asiáticos e os europeus; uma forma de linguagem veicular (*pidgin*) mais estável e regular, resultante do uso continuado dessas variedades; os próprios crioulos, que durante muito tempo não foram reconhecidos como línguas autônomas, mas sim como formas “corrompidas de português” e, finalmente, variedades aportuguesadas de crioulo a que um dos pioneiros dos estudos crioulos, Hugo Schuchardt, no século XIX, chamava “meio-crioulo” e que resultavam de tentativa, por parte de alguns falantes, de demarcação em relação aos “vulgares falantes de crioulo”, através de uma aproximação em relação ao Português.

Segundo Monteiro (2010), parte dessa diversidade linguística fora do território europeu se deve ao fato de o interesse inicial de Portugal ser o império do comércio marítimo, e não necessariamente a apropriação das terras nem a dominação de seus povos:

No início do século XVI, aquilo que os portugueses dispunham era um conjunto muito diversificado e descontínuo de centros urbanos, fortalezas, feitorias e outras formas de domínio que visavam assegurar o controle da “navegação” e “comércio” cujo “senhorio” os reis portugueses reivindicavam como título seu por direito de conquista. E que mantinham, em larga medida, pela força, ou seja, por ameaça militar constante. Este conjunto de pontos nevrálgicos, com vários estatutos, num imenso espaço geográfico, tem sido comparado pelos historiadores a uma “rede” ou “nebulosa”, aliás com muitos antecedentes na região. Pouco tinham que ver, portanto, com o tipo de domínio territorial alargado, como era comum na Europa e também nos espaços tutelados pelas monarquias europeias nas Américas. (MONTEIRO, 2010, p. 218-219).

Como consequência, raras foram as intervenções linguísticas por parte de Portugal até a primeira metade do século XVIII. No caso do Brasil, embora a dominação dos povos nativos tenha se dado desde o início, a Coroa portuguesa deixou todas as decisões linguísticas que envolviam a catequização dos índios sob a responsabilidade dos padres jesuítas. Como consequência, esse processo, ocorrido no período de 1549 a 1600, se deu em língua local, e não em português.

Línguas gerais

Línguas francas faladas no Brasil entre o final do século XVII e início do século XX. Havia duas línguas gerais: a língua geral paulista, falada ao sul do país, e a língua geral amazônica ou nheengatu.

Os primeiros indícios de uma política linguística no Brasil com vistas à implantação do português como língua oficial ocorre na segunda metade do século XVIII, quando a Coroa portuguesa passa a enxergar o território brasileiro como altamente promissor do ponto de vista econômico e estratégico. Nesse período, veio a necessidade de garantir a demarcação e a consolidação das fronteiras do país, em especial a Amazônia, por meio do Tratado de Madrid (1750), e também de estabelecer o português como língua oficial do país (1759), em substituição às **línguas gerais**. A esse respeito, vejamos o sexto parágrafo do Diretório dos Índios de 1757, que representou um ambicioso projeto da Coroa portuguesa, “inspirada pela crença iluminista de que com régua e compasso era possível construir uma outra sociedade, desconsiderando as condições reais da sociedade existente” (FARACO, 2016, p. 97):

Sempre foi maxima inalteravelmente praticada em todas as Naçoens, que conquistaraõ novos Dominios, introduzir logo nos Póvos conquistados o seu proprio idioma, por ser indisputavel, que este he hum dos meios mais efficazes para desterrar dos Póvos rusticos a barbaridade de seus antigos costumes; e tem mostrado a experiencia, que ao mesmo passo, que se introduz nelles o uso da Lingua do Principe, que os conquistou, se lhes radica também o affecto, a veneração, e a obediencia ao mesmo Principe. Observando pois todas as Naçoens polidas do Mundo este prudente, e sólido systema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidáraõ os primeiros Conquistadores estabelecer nella o uso da Lingua, que chamaraõ geral; invenção verdadeiramente abominavel e diabólica, para que privados os Indios de todos aquelles meios, que os podiaõ civilizar, permanecessem na rustica, e barbara sujeição, em que até agora se conservávaõ. Para desterrar este perniciosissimo abuso, será hum dos principaes cuidados dos Directores, estabelecer nas suas respectivas Povoaçãoens o uso da Língua Portugueza, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e Meninas, que pertencerem ás Escolas, e todos aquelles Indios, que forem capazes de instrucção nesta materia, usem da Língua propria das Naçoens, ou da chamda geral; mas unicamente da Portugueza, na forma, que Sua Magestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observáraõ com total ruina Espiritual, e Temporal do Estado.

Apesar da criação dessa política linguística de caráter coercitivo no século XVIII, somente na entrada do século XX a língua portuguesa se torna majoritária e verdadeiramente hegemônica no Brasil. Inclusive,

podemos afirmar que, até o final do século XX, a política linguística que predomina é a de consolidação e da expansão da norma-padrão do português (como vimos na Aula 4), sob a concepção de que todos os outros usos são errados, uma espécie de depreciação do idioma pátrio. Como ilustração desse aspecto, transcrevemos, mais uma vez, um trecho do discurso de Joaquim Nabuco no ato da instalação da Academia Brasileira de Letras em 1897 (já apresentado na Aula 4):

A raça portuguesa, entretanto, como raça pura, tem maior resistência e guarda assim melhor seu idioma; para essa uniformidade de língua escrita devemos tender. Devemos opor um embaraço à deformação que é mais rápida entre nós; devemos reconhecer que eles são os donos das fontes, que as nossas empobrecem mais depressa e que é preciso renová-las indo a eles. [...] Nesse ponto tudo devemos empenhar para secundar o esforço e acompanhar os trabalhos do que se consagrarem em Portugal à pureza do nosso idioma, a conservar as formas genuínas, características, lapidárias, da sua grande época [...]. Nesse sentido nunca virá o dia em que Herculano ou Garret e os seus sucessores deixem de ter toda a vassalagem brasileira (LUCCHESI, 2015, p. 179).

Com o intuito de garantir uma norma-padrão semelhante à variedade europeia do português, algumas estratégias de planejamento de status foram empregadas no Brasil até boa parte do século XX. Como exemplo, podemos citar a constituição de gramáticas normativas e o ensino de língua portuguesa com foco na prescrição de normas, bem como a depreciação das variedades não cultas do português, muito presentes no discurso midiático, sobretudo nos jornais, em cujas páginas era comum a existência de seções destinadas à avaliação negativa dos usos linguísticos que desviavam do padrão.

Somente com o advento da Sociolinguística, na metade do século XX, e, sobretudo, com o avanço de seus estudos, que uma nova visão sobre língua começa a surgir, reconhecendo todas as línguas naturais e suas variedades como igualmente válidas e adequadas para os fins sociais a que se destinam. É exatamente esse viés científico da Sociolinguística que vai abrir espaço para o reconhecimento e valorização das línguas minoritárias, como veremos nas próximas seções.

Atividade 2

Atende ao objetivo 2

Leia o trecho abaixo, de Bernardo Soares, heterônimo de Fernando Pessoa, para responder à questão:

Não tenho sentimento nenhum político ou social. Tenho, porém, num sentido, um alto sentimento patriótico. Minha pátria é a língua portuguesa. Nada me pesaria que invadissem ou tomassem Portugal, desde que não me incomodassem pessoalmente. Mas odeio, com ódio verdadeiro, com o único ódio que sinto, não quem escreve mal português, não quem não sabe sintaxe, não quem escreve em ortografia simplificada, mas a página mal escrita, como pessoa própria, a sintaxe errada, como gente em que se bata, a ortografia sem ípsilon, como escarro directo que me enoja independentemente de quem o cuspiu.

Sim, porque a ortografia também é gente. A palavra é completa vista e ouvida. E a gala da transliteração greco-romana veste-ma do seu vero manto régio, pelo qual é senhora e rainha.

(PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego*. São Paulo: Ática, 1982, p. 13)

1. De acordo com Faraco (2016, p. 241), a língua transformada em pátria, no discurso de Fernando Pessoa, falseia o conceito de língua, pois a toma como uma entidade abstrata, etérea e atemporal. Essa concepção de língua se aproxima ou se afasta da ideia da política de língua única defendida no Brasil há até bem pouco tempo? Justifique.

2. Na sua opinião, a concepção de língua de escritores consagrados do passado, como a de Pessoa, continuam a influenciar a nossa visão social de língua?

Resposta comentada

1. A perspectiva de Fernando Pessoa se aproxima do mito de língua única, na medida em que parece desvencilhar a realidade concreta e heterogênea – social, cultural e política – da língua. Trata-se de uma concepção em que a língua seria uma entidade destacada dos seus usuários e, por isso, teria vida e existência própria. Na verdade, a língua é um produto dos seres humanos e é suscetível à constante variação e mudança.

2. Resposta pessoal. A intenção da questão é levar o aluno a refletir no quanto as concepções de língua de autores consagrados da literatura continuam a influenciar os discursos em favor de uma língua única. Essa talvez seja uma das forças que, em alguma medida, desaceleraram a disseminação da visão científica sobre a heterogeneidade linguística.

Políticas para reconhecimento e valorização das línguas minoritárias

A história das políticas linguísticas voltadas para o reconhecimento e a valorização das línguas minoritárias, como as indígenas, é bastante recente. Antes, as políticas que predominavam eram aquelas que apresentavam princípios assimilacionistas, em que os índios eram integrados à ordem sócio-histórica, cultural e econômica da sociedade brasileira. Nesse sentido, o entendimento de que sua diversidade cultural e linguística é um direito fundamental é bem mais atual, bem como as políticas voltadas para esse fim.

Segundo Grupioni (2001), o índio só tem assegurado o seu direito de permanecer índio – com suas línguas, culturas e tradições – na Constituição de 1988, em cujo artigo 231 se lê:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

É a partir desse artigo da Constituição que a língua, a cultura e a tradição indígenas passam a fazer parte das políticas públicas brasileiras. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e o Plano Nacional da Educação, por exemplo, posteriores à Constituição de 1988, abordam o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, orientada, sobretudo, pelo uso de suas línguas originárias.

Como discutimos na seção 1 desta aula, para que uma língua indígena – originalmente ágrafa e de tradição oral – se transforme em componente curricular, além da elaboração de políticas linguísticas, é necessário um planejamento de *corpus*, isto é, é preciso promover o seu equipamento.

Vejamos, abaixo, as considerações de Calvet (2007, p. 62) sobre esse tipo de ação:

Pode parecer estranho aplicar o termo “equipamento” às línguas, sobretudo depois que nos distanciamos de uma concepção instrumental da língua (...). Entretanto, este termo é absolutamente apropriado, principalmente se nos lembrarmos do primeiro sentido do verbo *equipar*: “Prover uma embarcação do necessário para cumprir o serviço ou realizar missão, guarnecer”. De fato, se todas as línguas são iguais aos olhos dos linguistas, essa igualdade se situa num nível de princípios, isto é, num nível extremamente abstrato. Mas, na realidade, todas as línguas não podem cumprir, igualmente, as mesmas funções. Por exemplo, é claro que uma língua ágrafa não pode ser veículo de uma campanha de alfabetização, que se terá dificuldades em ensinar informática numa língua que não disponha de vocabulário computacional, ou ensinar gramática numa língua que não disponha de uma taxonomia gramatical, que uma língua falada por uma minoria da população de um país dificilmente poderá ser escolhida como língua de unificação desse país etc. Se, entretanto, por razões políticas, se desejar utilizar essas línguas nessas funções, será necessário reduzir seus déficits, equipá-las para que possam desempenhar seu papel.

Ainda de acordo com Calvet (2007), esse procedimento envolve a elaboração de um sistema de escrita e isso implica algumas ações, tais como: uma descrição fonológica – para que se conheçam os fonemas da língua –, a seleção de um tipo de escrita e de alfabeto (caso a escrita seja alfabética), bem como de um sistema ortográfico. Nesse caso, no entanto, nem sempre é necessária a inclusão de novos elementos no léxico,

porque esse tipo de intervenção não visa a alterar a funcionalidade da língua. Esse tipo de procedimento só seria essencial se a língua indígena fosse utilizada como instrumento para o ensino das demais disciplinas, pois isso exigiria um vocabulário que desse conta de atender às linguagens técnicas de cada área.

No que tange à descrição do sistema gramatical, Gomes (2019) ressalta que, em se tratando das línguas indígenas brasileiras (LIBs), essa ação não deve ser pensada tendo como parâmetro o português brasileiro, uma vez que as LIBs apresentam um comportamento gramatical particular, com um conjunto de especificidades incomuns às línguas europeias. Vejamos, como ilustração, o caso da língua Kamaiurá (da família tupi-guarani):

- a. oposição entre fonemas oclusivos surdos [p, t, k] e consoantes nasais [m, n, ɲ]. Nas línguas europeias, os fonemas oclusivos surdos [p, t, k] se opõem às oclusivas vozeadas [b, d, g], seus pares homorgânicos. No entanto, estas últimas inexistem em Kamaiurá;
- b. diferença na constituição das pessoas do discurso. Há dois pronomes de primeira pessoa do plural: uma que inclui o “eu”; outra que a exclui, como podemos ver abaixo:
 - 1a. (jene) ja-maraka
(nós incl.) 1.a incl-cantar
'(nós, incluindo você) cantamos'
 - 1b. (ore) oro-maraka
(nós Excl) 1.a excl-cantar
'(nós, excluindo você) cantamos'

(GOMES, 2019, p. 17)
- c. os pronomes designativos de *posse* dividem-se em três subclasses semânticas, havendo uma classe específica para as coisas *inalienáveis* (termos que exprimem relações de parentesco e partes de um todo), para as *alienáveis* (como utensílios domésticos, ferramentas e armas) e outra para as *não possuíveis* (como pessoas, plantas, animais e fenômenos naturais).

Em razão desses fatos, Gomes (2019) argumenta que o tratamento linguístico, sobretudo o gramatical, deve levar em conta as especificidades das LIBs, inclusive a dinâmica morfológica das palavras, o que

pode impactar, inclusive, na quantidade de classes gramaticais. Por esse motivo, orienta que a análise gramatical deve partir do reconhecimento dos mecanismos inerentes e funcionais da língua. Uma boa estratégia, segundo o estudioso (2019, p. 20), é que a descrição se assente na busca de respostas a perguntas do tipo:

- Quais são as classes lexicais na língua?
- Quais são as classes gramaticais na língua?
- Como as classes lexicais se comportam na língua?
- Como as classes gramaticais se comportam na língua?
- O que acontece com os nomes e verbos em termos morfológicos?
- O que acontece com os nomes e verbos em termos sintáticos?
- O que acontece com os nomes e verbos em termos fonético/ fonológicos?

Cabe ressaltar que todas as estratégias supracitadas nesta seção servem não apenas para garantir o direito dos povos indígenas à própria língua, como também ajudam na preservação e revitalização dessas línguas. Esse efeito pode ser percebido nas ações que envolvem seu registro e sua documentação, evitando que elas se percam com o tempo, da mesma maneira que ocorreu com a grande maioria das línguas indígenas brasileiras. A esse respeito, estima-se que, antes da chegada dos portugueses, havia cerca de mil línguas indígenas faladas no Brasil. Hoje restam somente cerca de 170.

===== **Atividade 3** =====

Atende ao objetivo 3

Leia o trecho abaixo, extraído do texto de Luís Donisete Benzi Grupioni (SEF/MEC), para responder à questão:

A atual LDB substitui a Lei n. 4.024, de 1961, que tratava da educação nacional. No que se refere à Educação Escolar Indígena, a antiga LDB nada dizia. A nova LDB menciona, de forma explícita, a educação escolar para os povos indígenas em dois momentos. Um

deles aparece na parte do Ensino Fundamental, no artigo 32, estabelecendo que seu ensino será ministrado em Língua Portuguesa, mas assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Ou seja, reproduz-se aqui o direito inscrito no artigo 210 da Constituição Federal.

A outra menção à Educação Escolar Indígena está nos artigos 78 e 79 do Ato das Disposições Gerais e Transitórias da Constituição de 1988. Ali se preconiza como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes também acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. Para que isso possa ocorrer, a LDB determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, que contem com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e tenham como objetivo desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. A LDB ainda prevê a formação de pessoal especializado para atuar nessa área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados.

(GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do nacional ao local, do Federal ao Estadual: as leis e a educação escolar indígena. In: MAFAN, M. A. (Org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 2001)

1. A LDB estabelece que a educação escolar indígena será ministrada em língua portuguesa, e não em língua indígena, cujo emprego é restrito às aulas em que esta língua é componente curricular, de forma análoga ao que ocorre no ensino das línguas estrangeiras: o Estado tem o dever de ofertar “uma educação escolar bilíngue e intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena”. A partir dos conhecimentos adquiridos nesta aula sobre o planejamento de *corpus* e o planejamento de *status*, levante hipóteses: por que o Estado não estabelece que o ensino escolar indígena será ministrado em língua nativa?

Resposta comentada

1. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno levante hipóteses coerentes que dialoguem diretamente com os conceitos de planejamento de *corpus* e o de *status*. Sobre esse aspecto, cabe lembrar que as línguas têm funcionalidades diferentes (*status* distintos). O português, por exemplo, já comporta um léxico que atende à linguagem da ciência e das técnicas, fato linguístico que não está presente nas línguas indígenas. Sendo assim, para que o ensino das disciplinas fosse ministrado em língua indígena, seria necessário um grande aporte no léxico dessas línguas (Isto é, mais uma ação mobilizada pelo planejamento de *corpus*). Paralelamente, seria imprescindível garantir que os professores de todas as disciplinas dominassem a respectiva língua nativa. Além disso, não deixa de ser importante que os povos indígenas tenham proficiência na língua portuguesa, até mesmo porque, se assim o desejarem, devem ter acesso a todos os bens públicos e espaços públicos fora de sua comunidade.

Políticas para implantação e consolidação da Língua Brasileira de Sinais

Embora a Língua Brasileira de Sinais (Libras) exista desde o século XIX, seu reconhecimento como meio legal de comunicação e expressão dos surdos é relativamente recente – Lei nº 10.436/2002. Como consequência, somente em 2005 surgem as primeiras ações de planejamento linguístico que visam a garantir os direitos educacionais dos surdos, como, por exemplo, a obrigatoriedade da disciplina de Libras nas licenciaturas e na fonoaudiologia.

Sua origem é atribuída ao professor francês Ernest Huet, surdo desde os 12 anos de idade, que veio ao país para dar início à educação de surdos, a convite do Imperador D. Pedro II. A língua de sinais desenvolvida por Huet era uma junção de sinais existentes do francês com outros sinais utilizados pelo abade L'Épée, de cujo método Huet era adepto. Sua atuação inicial se deu na fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, hoje conhecido como INES ou Instituto Nacional de Educação de Surdos.

A Libras é usada em todo território nacional e não possui uma localização geográfica específica. Seu uso é mais frequente nas grandes metrópoles e, sobretudo, nos locais onde “há concentração de surdos brasileiros que compartilhem espaços comuns, tais como escolas, associações, *pontos de encontro de surdos*, igrejas, entre outros” (QUADROS, 2019, p. 25).



Pontos de encontro de surdos

Segundo Quadros (2019, p. 25),

Pontos de encontro são locais pré-combinados entre surdos fixados em dias específicos da semana e em locais específicos. Em todos os centros urbanos, os surdos já contam com seus pontos de encontro. Por exemplo, em Florianópolis, o ponto de encontro é no Mercado Público às sextas-feiras, no final de tarde. Em São Paulo, vários *shoppings* são pontos de encontro em horários já pré-fixados. Em Porto Alegre, o ponto de encontro histórico é na Rua dos Andradas que mudou da frente das Lojas Americanas para o *shopping* da Rua dos Andradas, por ser mais seguro.

Trata-se de uma língua visual-espacial, na medida em que emprega uma modalidade que mobiliza o corpo, as mãos e os espaços (na produção linguística), e a visão (na compreensão linguística). Também é uma língua que atua em mais de uma modalidade, tanto “oral” (visual-espacial) quanto escrita. Quanto à estrutura, a Libras apresenta todos os níveis de análise linguística, tal como aponta Quadros (2019, p. 25-26):

- unidades mínimas (‘fonemas’), que se combinam para formar palavras;
- padrões prosódicos;
- suas palavras se combinam para formar enunciados;
- os enunciados apresentam proposições que podem ser analisadas do ponto de vista semântico, pragmático;
- seus usos apresentam questões de ordem sociolinguística.

Apesar de a primeira escola para surdos ter sido fundada no século XVIII, na França, a Linguística só começa a se interessar pelas línguas de sinais na década de 1960 com o trabalho seminal de Stokoe (1965), que apresentou uma análise descritiva da língua de sinais americana. Até então, todos os estudos linguísticos versavam exclusivamente sobre a análise de línguas de tradição oral, sob a crença de que somente estas tinham o estatuto de língua, com seus diversos níveis de análise.

Antes, era comum que as línguas de sinais recebessem a designação de “linguagem de sinais”, com base na concepção equivocada de que os sinais seriam gestos universais facilmente entendidos por qualquer pessoa. Não haveria, nesse caso, propriamente uma língua, mas, sim, uma única linguagem, empregada de maneira análoga por qualquer pessoa no mundo.

Hoje, as pesquisas linguísticas evidenciam que existem várias línguas de sinais, todas autônomas em relação às línguas faladas em cada país. Inclusive, assim como as línguas de tradição oral, as línguas de sinais distribuem-se em troncos, organizados com base em sua genealogia. A Libras, por exemplo, pertence ao tronco da LSF (língua de sinais francesa). Já a LGP (língua gestual portuguesa) origina-se da STS (língua de sinais sueca). Isso significa que a Libras e a LGP são línguas completamente distintas, com estruturas gramaticais e léxico distintos.

No Brasil, as políticas linguísticas para o ensino de Libras são uma conquista da FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos –, que só passou a ser liderada por surdos em 1987, quando Ana Regina Souza e Campello foi eleita presidente. Nesse período, a principal agenda da FENEIS foi o reconhecimento legal da Libras, fato que se deu na criação da Lei nº 10.436/2002. Em 2005, surgem as primeiras ações que visam ao cumprimento da referida lei, previstas no Decreto nº 5.626/2005, tais como:

- (1) a formação de profissionais da área de Libras (professores, tradutores e intérpretes);
- (2) a educação bilíngue para surdos, que prevê a aquisição da Libras e seu ensino como L1 e, como L2, o ensino de língua portuguesa;
- (3) ações que garantem o acesso dos surdos a diferentes espaços da sociedade na sua própria língua, Libras.

(QUADROS, 2019, p. 28)

Como consequência desse decreto, a disciplina de Libras consta das

matrizes curriculares de todos os cursos de formação de professores, em todas as universidades do Brasil. Além disso, o referido decreto motivou a elaboração de outras ações de planejamento linguístico, a saber:

- (a) os tradutores de Libras passam a atuar na produção de materiais em Libras;
- (b) os professores de Libras passam a ter formação e a atuar no ensino de Libras para alunos surdos (L1) e alunos ouvintes (L2);
- (c) os alunos surdos começam a contar com professores bilíngues, fluentes em Libras, para lhes garantir o acesso à educação básica;
- (d) a Libras aparece na mídia, em programas de televisão, nos programas eleitorais, em vinhetas informativas (tais como a que informa a idade mínima para assistir a programas de TV), em programas religiosos e assim por diante.

(QUADROS, 2019, p. 29)

Conforme é possível observar, as políticas linguísticas para implantação e consolidação da Língua Brasileira de Sinais incidiram, especialmente, sobre seu planejamento de *status*, na medida em que se dedicaram a ampliar a cultura da língua, por meio de estratégias que lhe dão mais visibilidade e, ao mesmo tempo, garantem uma acessibilidade mais ampla do público surdo.

══════════════════ **Atividade 4** ══════════════════

Atende ao objetivo 4

1. De que maneira as imagens abaixo corroboram a ideia de que a Libras é uma língua plena, como as de tradição oral?

Flexão aspectual



(48d) 1ENTREGAR2-3a-3b-3c
[distributivamente]



(49) 1IR3b++
[várias-vezes]



(50) 1GASTAR
(duas-mãos)++[intensamente]

Flexão de número



(51a) CASA
[uma casa]



(51b) CASAS+
[duas casas]



(51) CASAS++
[muitas casas]

Fonte: Quadros (2019, p. 72)

Resposta comentada

1. Como é possível observar nas imagens, a Libras, da mesma maneira que as línguas de tradição oral, apresenta um sistema gramatical. Nas imagens acima, podemos notar alguns aspectos flexionais da morfologia, como as noções de aspecto e de número.

Atividade final

Atende aos objetivos 1 a 4

Julgue as declarações como sendo (V) verdadeiras ou (F) falsas.

() As políticas linguísticas estão associadas às decisões de intervenção na língua; o planejamento linguístico, às ações de intervenção.

() As políticas linguísticas que predominaram por mais tempo na his-

tória do Brasil foram aquelas que visavam à expansão e à consolidação de uma norma-padrão.

() Desde o período da chegada dos portugueses ao Brasil, existiam políticas linguísticas para a valorização das línguas indígenas. É exatamente por esse motivo que os índios, no século XVI, foram catequizados em sua língua nativa.

() Língua de sinais e linguagem de sinais são expressões análogas, podendo uma ser utilizada no lugar da outra.

Resposta comentada

(V)

(V)

(F) Os índios foram catequizados em sua língua nativa porque a Coroa portuguesa deixou a catequese dos índios sob a responsabilidade dos padres jesuítas. No entanto, não havia nenhuma política de preservação das línguas autóctones. Inclusive, por esse motivo, a grande maioria das línguas indígenas desapareceu sem deixar registros.

(F) A expressão “linguagem de sinais” era empregada anteriormente, quando predominava a crença de que havia apenas uma “linguagem de sinais”, de uso universal. Hoje, emprega-se o termo “língua”, pois se entende que as línguas de sinais têm a mesma complexidade e estatuto das línguas de tradição oral.

Conclusão

Durante a maior parte da história recente da humanidade, as políticas linguísticas empregadas no mundo tinham caráter coercitivo, como meio de atender aos interesses hegemônicos dos países europeus. Inicialmente, as ações de implantação, consolidação e expansão do idioma oficial, em sua variedade padrão, intentavam a conquista e o domínio de novas terras e mercados. Posteriormente, já nas sociedades modernas, a manutenção de uma língua padrão assumiu mais uma conotação de *status* social positivo, distinguindo os cidadãos cultos, pertencentes à elite intelectual e econômica, dos demais povos.

Hoje, no entanto, embora os efeitos das políticas linguísticas coercitivas ainda sejam socialmente percebidos, uma nova visão política predomina: a da valorização da diversidade linguística, seja pelo reconhecimento das diferentes variedades do português, seja pelo reconhecimento das línguas minoritárias, como as indígenas e a Língua Brasileira de Sinais.

Resumo

Nesta aula, tratamos das políticas linguísticas, que representam uma forma de intervir no curso natural das línguas. Vimos que as ações políticas surgem como uma estratégia para atender aos interesses hegemônicos das sociedades, no que diz respeito à conquista de novas terras e à expansão de seus mercados.

Nesse sentido, a *política linguística* pode ser definida como as decisões do poder estatal, normalmente estruturadas em forma de leis, que buscam intervir na forma ou na função das línguas. Para garantir sua implementação, um *planejamento linguístico*, isto é, um plano de ação, precisa ser elaborado.

Segundo Kloss (1967 *apud* CALVET, 2007), as ações do planejamento linguístico podem ser de dois tipos: a de *status* e a de *corpus*. O primeiro está associado às funções da língua e envolve a seleção de uma variedade linguística, bem como sua implantação e disseminação, para que essa variedade atenda aos variados contextos de uso, como, por exemplo, as linguagens técnicas, jurídicas e da ciência. O último está associado às intervenções na forma da língua, que partem da codificação linguística, até sua modernização, quando é necessária, por exemplo, a ampliação de seu léxico.

No que tange ao Brasil, as políticas linguísticas são elaboradas tardiamente por parte da Coroa portuguesa, já que apenas no século XVIII o nosso território passa a ser considerado promissor do ponto de vista econômico e estratégico. A primeira política linguística documentada está expressa no Diretório dos Índios de 1757, o qual torna obrigatório o uso de português no Brasil e proíbe o uso das línguas gerais.

No final do século XX, com a publicação da Constituição Cidadã, novas políticas linguísticas foram criadas, sobretudo em valorização à diversidade cultural do Brasil. A partir de então, são criadas leis educacionais, como a LDB – Lei nº 9.394/1996 –, que estabelece a educação escolar indígena e torna o ensino das línguas nativas obrigatório.

Mais recentemente, no início do século XXI, por intermédio das lutas da FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – em busca de representatividade da população surda, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) passou a ser reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dos surdos. Como consequência, novas políticas públicas foram criadas visando a garantir a implantação e a consolidação de sua língua, como o Decreto nº 5.626/2005, que torna obrigatória a formação de profissionais da área de Libras, bem como torna obrigatório o ensino de Libras nas licenciaturas e na Fonoaudiologia.

Referências

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

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola, 2016.

GOMES, Antonio Almir Silva. Interculturalidade e decolonialidade na educação escolar indígena. In: GOMES, A. A. S. (Org.). *Ensino de línguas e educação escolar indígena*. Série Ensino de Línguas em Contexto Indígena – ELCIND. Macapá: UNIFAP, 2019, p. 14-29.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do nacional ao local, do Federal ao Estadual: as leis e a educação escolar indígena. In: MARFAN, M. A. (Org.). *Congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

HAUGEN, E. Planning in Modern Norway. *Anthropological Linguistics*, 1/3, 1959.

LAGARES, Xoán. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

MONTEIRO, N. G. Idade Moderna (séculos XV-XVIII). In: RAMOS, R. et al. (Org.). *História de Portugal*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2010, p. 197-435.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: Monolinguismo e Preconceito Linguístico. *Revista Linguagem*, 11. ed., nov./dez. 2010. Disponível: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao11/artigo12.pdf>. Acesso em: 01 maio. 2022.

PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego*. São Paulo: Ática, 1982.

QUADROS, Ronice Müller de. *Libras*. Série linguística para o ensino superior. v. 5. São Paulo: Parábola, 2019.

STOKOE, William. *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*. New York: Gallaudet Press, 1965.

Aula 6

Parâmetros, diretrizes e base curricular comum para o ensino de Língua Portuguesa

Meta

Apresentar uma proposta de ensino de Língua Portuguesa centrada no texto com base nas orientações e diretrizes dos PCN, das DCN e da BNCC.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. distinguir o papel dos três documentos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a saber: PCN, DCN e BNCC;
2. entender por que o ensino de Língua Portuguesa tem o texto como sua unidade básica;
3. reconhecer que a gramática, em uma perspectiva enunciativo-discursiva de ensino de língua, assume um papel instrumental.

Introdução

Até o final do século XX, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil se confundia com o ensino de gramática normativa e teórica. Inclusive, era relativamente comum que os livros didáticos dessa disciplina empregassem o termo *gramática* em seu título e que suas unidades fossem organizadas em torno dos eixos da Fonologia, da Morfologia e da Sintaxe. Nesse período, o texto assumia um papel de menor relevância na educação escolar, muito em virtude de uma concepção linguística vigente à época, que conferia maior valorização à gramática normativa.

Segundo Koch e Travaglia (2002), antes da virada pragmática nos estudos da linguagem, iniciada na década de 1970, predominava uma concepção de texto como *decodificação de ideias*. Nessa perspectiva, de um lado, via-se a comunicação como um mero processo de transmissão do pensamento (uma mensagem) de um emissor para um receptor, por meio de um canal (que poderia ser oral ou escrito) e um código (a Língua Portuguesa). De outro, acreditava-se que os sentidos do texto estavam todos manifestados em sua superfície (ou cotexto), de modo que, para compreendê-lo, bastava conhecer o código. Portanto, para entender a modalidade escrita, bastava saber ler, isto é, decodificar as letras em fonemas, sílabas e palavras. Sob esse ponto de vista, depois da alfabetização, o conhecimento das regras gramaticais e o domínio do léxico comporiam os instrumentos necessários para a compreensão e a produção dos mais variados textos.

Contudo, em uma visão mais moderna, concebe-se o texto como *um processo de interação*, que envolve três instâncias: *o autor, o texto e o leitor*. Essa perspectiva apoia-se em uma noção de natureza discursiva, cujos sentidos estão manifestados para além de sua superfície. Uma vez que os textos são construtos sócio-históricos e culturais, sua compreensão e sua interpretação dependem, dentre outras coisas, do conhecimento de mundo de seu leitor, o qual se apoia nas pistas que o texto dá para a construção de sentidos. Portanto, essa visão pauta-se na existência de um leitor ativo, que não apenas decodifica a língua, mas que infere, que relaciona um texto com outros textos e discursos, que consegue desvelar sentidos aparentemente ocultos.

Além disso, essa visão mais moderna de texto compreende que tanto a competência leitora quanto a escritora estão associadas às práticas de letramento, isto é, ao domínio dos gêneros textuais, que se distinguem entre si quanto à estrutura composicional, ao tema e ao estilo. Isso signi-

fica que, para redigir textos, não basta saber formular frases adequadas do ponto de vista normativo nem reconhecer as categorias gramaticais responsáveis por sua formação. Nesse sentido, um ensino de Língua Portuguesa que ainda persiste na transmissão quase exclusiva de conteúdos gramaticais tende ao fracasso, da mesma maneira que ocorreu em várias situações no passado.

Sobre esse tema, Bezerra (2007) aponta que, até a década de 1950, somente a elite econômica tinha uma educação culturalmente ampla e plural, ao passo que o restante da população tinha acesso somente à alfabetização, que constituía a educação primária da época. Como a elite já utilizava a variedade linguística de prestígio e participava de variadas práticas de letramento – tinha acesso a livros, teatros, cinemas etc. –, um ensino voltado para a transmissão de conhecimentos gramaticais em Língua Portuguesa surtia efeito, sobretudo porque era complementado por estudos de Latim, Retórica e Poética.

Não obstante, com a universalização da educação básica no Brasil, a partir desse período, a ineficiência desse método começou a se tornar evidente. O ensino de Língua Portuguesa centrado na prescrição normativa e na análise da estrutura linguística não surtia o mesmo efeito nas classes sociais mais baixas, que tinham práticas de letramento distintas – na verdade, praticamente nulas do ponto de vista dos gêneros adotados nas escolas. Inclusive, segundo os PCN (1998), esse fracasso pode ser mensurado

nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir (BRASIL, 1998, p. 17)



Estágios da educação básica

Até 2005, a alfabetização fazia parte da educação infantil. Nesse período, o Ensino Fundamental era constituído de oito séries distribuídas em dois segmentos: o Primário, que ia da 1ª à 4ª séries;

o Ginásio, que ia da 5ª à 8ª séries. Depois desse período, a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, alocou a classe de alfabetização no Ensino Fundamental, que passou a compreender, portanto, um período de nove anos: 1º a 5º anos – 1º Segmento do Ensino Fundamental; 6º a 9º anos – 2º Segmento do Ensino Fundamental.

Após a redemocratização do país na década de 1980, cujo apogeu está caracterizado tanto na instalação da Assembleia Nacional Constituinte, em 1987, quanto na publicação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, tornou-se imperiosa a elaboração de políticas públicas que visassem a garantir a todo cidadão brasileiro seus direitos básicos. Um desses direitos é o acesso à Educação, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho – artigo 205 da CRFB (1988). Afinal, somente por meio da educação ampla e universal é possível atingir um dos objetivos fundamentais da República: “erradicar a pobreza e a marginalidade, bem como reduzir as desigualdades sociais e regionais” – artigo 3º da CRFB (1988).

É nesse cenário que começa a se configurar uma série de políticas públicas que visam a melhorar a educação brasileira, fundamentadas na Lei nº 9.394 de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nesta aula, trataremos de três documentos produzidos nesse momento histórico e ainda vigentes, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tratar desse tema, dividimos o conteúdo desta aula em três seções: 1) PCN, DCN e BNCC: o que são e como distingui-los; 2) o texto como unidade básica; 3) o lugar da gramática.

Bons estudos!

PCN, DCN e BNCC: o que são e como distingui-los

Nesta seção, buscamos fazer uma descrição bastante sucinta do papel de cada um desses documentos, distinguindo-os um do outro.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgiram um ano depois da criação da LDB – Lei nº 9.394/1996. Constituem uma ampla coleção, cujo objetivo principal é apresentar referenciais para a renovação e reelaboração da proposta pedagógica e curricular das escolas. Nesse sentido, assumem um papel orientador, e não normativo, para a educação básica.

No que tange aos PCN de Língua Portuguesa do 2º Segmento de Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), as orientações partem da contextualização da educação pública no Brasil – dos resultados insuficientes da educação brasileira no final da década de 1990, no que diz respeito aos elevados índices de analfabetismo e de evasão escolar, bem como do baixo desempenho nas habilidades de leitura e escrita – e avançam para as concepções de sujeito da aprendizagem, língua e ensino que se defendem como política pública no Brasil, todas elas devidamente fundamentadas em uma série de pesquisas linguísticas desenvolvidas tanto no país quanto no exterior.



Parâmetros e componentes curriculares

Há Parâmetros Curriculares Nacionais específicos para outros componentes curriculares, como Matemática, Geografia, História, Língua Estrangeira, Arte, Ciências Naturais, Educação Física. Vale ressaltar que essa especificidade também está nos segmentos de ensino, de modo que temos, por exemplo, PCN de Língua Portuguesa para o 1º e 2º Segmentos do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Todos esses documentos estão disponíveis para acesso público no portal do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/>.

A coleção está articulada com os princípios constitucionais, na medida em que busca a redução das distâncias sociais por meio do acesso

à educação de qualidade, atribuindo uma maior responsabilidade social à escola e aos profissionais que lidam com públicos mais carentes, conforme é possível notar na passagem a seguir:

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. *Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos* (BRASIL, 1998, p. 19, grifo nosso).

Sob esse ponto de vista, os PCN de Língua Portuguesa deixam claro que a centralidade do ensino deve estar nas necessidades específicas dos estudantes. Isso significa que se defende uma visão de avaliação formativa, em que o conhecimento prévio do estudante exerce um papel fundamental no planejamento e no fazer pedagógico. Trata-se de uma perspectiva cíclica de avaliação, fundamentada nas ações de *diagnóstico* → *ensino* → *novo diagnóstico*. Nessa abordagem, só se avança para uma próxima fase, isto é, um novo conteúdo, quando efetivamente se aprende.

Em síntese, os PCN de Língua Portuguesa tratam, dentre outras coisas:

- de uma concepção fundamentada numa perspectiva discursiva de linguagem;
- da centralidade do texto, considerado a unidade básica do ensino;
- do desenvolvimento da competência discursiva como o principal objetivo no ensino de Língua Portuguesa;
- do trabalho com o texto a partir da perspectiva dos gêneros, garantindo-se uma seleção ampla e diversa, nas diferentes modalidades e variedades linguísticas;
- de uma visão de gramática contextualizada, em que se valoriza a abordagem epilinguística (associada ao uso efetivo da linguagem) em relação à metalinguística (associada ao domínio da gramática teórica);
- do entendimento de que a língua portuguesa, assim como qualquer outra língua natural, apresenta inúmeras variedades, todas corretas e válidas do ponto de vista linguístico;
- do combate ao preconceito linguístico;

- da valorização do texto oral, e não só do texto escrito;
- de uma série de sugestões didáticas e avaliativas para o tratamento dos diferentes conteúdos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) surgem dois anos depois da criação da LDB – Lei 9.394/1996. Visam a estabelecer as competências e diretrizes para a Educação Básica e fundamentam a elaboração dos projetos político-pedagógicos, dos currículos e dos conteúdos mínimos para a formação comum, estando assegurada a autonomia de cada escola em sua proposta pedagógica.

Diferentemente dos PCN, que são referenciais, as DCN são normas e, por isso, estabelecem objetivos e metas a serem perseguidos em todos os níveis da Educação Nacional. Seus objetivos gerais são os seguintes:

- garantir uma formação nacional comum aos estudantes por meio da sistematização de princípios e diretrizes da Educação Básica;
- promover a reflexão crítica e fomentar a elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico (PPP) nas escolas;
- direcionar os cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da Educação, os sistemas educacionais da educação pública e privada.

No que tange à elaboração do projeto político-pedagógico (PPP), segundo as DCN, as escolas devem ter como princípios norteadores de suas ações pedagógicas (BRASIL, 1998, p. 4):

- os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática;
- os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Ainda sobre o PPP, insta mencionar que as DCN também estabelecem que suas propostas devem partir de um reconhecimento de seus atores, isto é, deve-se entender quem são seus alunos, professores e demais profissionais, com o objetivo de reconhecer sua diversidade e pe-

culiaridades no que diz respeito às variedades étnicas, à faixa etária, às variações socioeconômicas e culturais e às suas condições psicológicas e físicas. Esse mapeamento visa ao planejamento de estratégias que ajudem a prevenir e combater discriminações e exclusões no interior das escolas, “devidas ao racismo, ao sexismo e a preconceitos originados pelas situações socioeconômicas, regionais, culturais e étnicas” (BRASIL, 1998, p. 5). Paralelamente, estabelecem que as escolas

deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento, de linguagem e afetivos, como consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado, através de ações inter e intrassubjetivas; as diversas experiências de vida dos alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de *diálogo*, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas de constituição de conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã (BRASIL, 1998, p. 5).

No que diz respeito especificamente ao currículo, as DCN estabelecem a necessidade da constituição de uma *Base Nacional Comum*, responsável por indicar um conjunto de conteúdos mínimos das áreas do conhecimento articulados aos aspectos da vida cidadã. Para além da Base Nacional Comum, as DCN citam a elaboração de uma *Parte Diversificada*, esta, já a cargo de cada sistema de ensino ou escola, a qual envolve a inclusão de conteúdos complementares no currículo, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (refletidas no PPP), e de maneira integrada à Base Nacional Comum. Vale ressaltar, ainda sobre esses aspectos, que as DCN instituem a preponderância da Base Nacional Comum, a qual deve ser substancialmente superior na distribuição de conteúdos em relação à Parte Diversificada.

Dito isso, podemos agora esclarecer algumas semelhanças e diferenças entre os PCN e as DCN. Ambos os documentos direcionam as discussões pedagógicas nas escolas, a produção de livros e materiais didáticos, bem como o sistema de avaliação educacional.

No entanto, podemos afirmar que as DCN se voltam para a macrodimensão educacional – na medida em que normatizam as políticas de formação comum dos alunos, formação continuada dos profissionais

da educação, elaboração do projeto político-pedagógico das escolas, bem como de seus currículos, pautados tanto em uma Base Nacional Comum quanto em uma Parte Diversificada –, ao passo que os PCN se voltam para a microdimensão educacional – já que versam sobre os objetivos, conteúdos e métodos de cada componente curricular.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Embora a elaboração de uma Base Nacional Comum já estivesse prevista como política pública nas DCN (1998) – como acabamos de ver –, sua constituição ocorreu somente em 2018, por meio da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sua principal função, como fica claro em seu título, é estabelecer um currículo nacional comum para cada um dos componentes curriculares, organizados em torno das quatro áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias.

Em virtude da distância temporal entre a publicação das DCN (1998) e da BNCC (2018), ela se fundamenta em novos marcos legais. Tem como base a LDB (Lei nº 9.394/1996), uma versão atualizada das DCN (2010) – que inclui “a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (Parecer CNE/CEB no. 7/2020) –, a Lei 13.005/2014 – que estabelece um Plano Nacional de Educação (PNE) – e a Lei 13.415/2017 – que define a constituição de uma Base Nacional Comum Curricular alicerçada nos objetos de conhecimento, nos direitos e objetivos de aprendizagem, bem como no desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores.

Na Base, a *competência* é definida “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)” e a *habilidade*, “como práticas cognitivas e socioemocionais” (BRASIL, 2018, p. 8). As atitudes e os valores estão previstos nas práticas socioemocionais das habilidades, pois, embora não constituam os objetos de conhecimento dos componentes curriculares propriamente ditos, são imprescindíveis para a formação integral do estudante, na resolução de “demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Há dez competências gerais da Educação Básica, que perpassam todos os componentes curriculares, a saber (BRASIL, 2018, p. 9-10):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e de vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar, com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Como é possível inferir a partir da análise da competência 5, a BNCC (2018) recebe contribuições bastante recentes das tecnologias da informação (que inexistiam na época da publicação dos PCN), dentre as quais destacamos: a) *as pedagogias ativas*, que privilegiam a problematização e fomentam a descoberta e a criação coletiva por meio da comunicação digital; b) o desenvolvimento do *pensamento computacional*, que pode ser definido como uma estratégia usada para desenhar soluções de maneira eficaz tendo a tecnologia como base; c) o *protagonismo estudantil*, que prioriza uma abordagem pedagógica para o desenvolvimento de alunos autônomos, colaborativos e socialmente responsáveis, capazes de compreender seu papel no mundo, bem como traça percursos individuais de aprendizagem de acordo com seu projeto de vida; d) a *curadoria de informação*, que valoriza o cuidado e o zelo com a qualidade e confiabilidade dos conteúdos na pesquisa e na disseminação de informações, sobretudo da esfera digital.

Além das competências gerais, a BNCC apresenta uma série de competências específicas e de habilidades, pensadas para cada um dos componentes curriculares. Para o componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, são dez competências específicas e um conjunto de aproximadamente 170 habilidades distribuídas em nove anos de instrução; no Ensino Médio, são sete competências específicas e um conjunto de 54 habilidades distribuídas em três anos de instrução. Por fim, cabe frisar que essas competências e habilidades são distribuídas por cinco diferentes campos de atuação: campo da vida cotidiana/pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública.

documentos. Para dar conta desses dois aspectos, dividimos o restante desta aula em duas seções: nesta – *o texto como unidade básica de ensino* –, buscamos mostrar as bases linguísticas que sustentam a centralidade do texto no ensino; na próxima – *o lugar da gramática* –, procuramos situar os leitores sobre como desenvolver um trabalho com a gramática em uma abordagem centrada no texto.

Para iniciar essa discussão, observemos o trecho a seguir:

O dia está bonito, pois ontem encontrei seu irmão no cinema. Não gosto de ir ao cinema. Lá passam muitos filmes divertidos (KOCH, 2003, p. 18).

Acima, temos uma sequência de três frases. Todas elas são bem formadas do ponto de vista gramatical. No entanto, não constituem um texto, mas somente uma sequência de frases aleatórias, uma vez que são incoerentes. A despeito da presença de elementos coesivos – “pois” estabelece uma relação de explicação entre as duas orações no primeiro período; o elemento “cinema”, no primeiro período, é retomado por meio de repetição no segundo período e substituição por pronominalização no terceiro –, a sequência fere a função precípua da linguagem, que é a comunicação. Por esse motivo, os estudiosos da Linguística do Texto (cf. CHAROLLES, 1988; BEAUGRANDE e DRESSLER, 1981; MARCHUSCHI, 1983; dentre outros) definem a coerência como o fator mínimo de textualidade. Isso significa que, independentemente de sua extensão, só uma unidade que possua coerência global pode ser considerada texto.

Isso nos mostra que a habilidade de construir frases bem formadas e encadeá-las uma após a outra não é suficiente para os usuários da língua, uma vez que a construção de sentidos depende de fatores que se apresentam, na maioria das vezes, em unidades superiores à frase. Além disso, cabe mencionar que a habilidade de ordenar frases de forma coerente também não é suficiente do ponto de vista comunicativo. Como ilustração desse aspecto, vejamos mais dois exemplos:

- a) Numa classe de 6º ano, um aluno vira para o outro e pede:
 - Por obséquio, meu digníssimo colega, poderia fazer-me a gentileza de emprestar-me um lápis? Devolvê-lo-ei assim que concluir a minha redação.
- b) Um recém-graduado em engenharia civil entrega um bilhete em uma construtora conceituada em sua cidade. No bilhete, consta a se-

guinte informação: “Olá! Meu nome é Manuel Soares. Sou engenheiro civil e gostaria de saber se há vagas na sua empresa. O meu telefone é (31) 4555-4550”.

Como podemos notar, tanto em (a) quanto em (b), temos textos, na medida em que podem ser considerados coerentes do ponto de vista comunicativo. Não obstante, são inadequados sob a ótica da situação discursiva. No primeiro caso, emprega-se um registro extremamente formal, inesperado para aquele contexto; no segundo, seleciona-se um gênero inadequado do ponto de vista social para aquele fim comunicativo. Afinal, o mais adequado seria que o Manuel Soares entregasse um currículo na respectiva construtora.

Os três exemplos supracitados servem para ilustrar por que o ensino de Língua Portuguesa não deve se resumir à formação de frases gramaticalmente corretas nem à produção de sequências de frases coerentes do ponto de vista comunicativo. Na verdade, deve ter como base a perspectiva dos gêneros, assim definidos por Bazerman (2006, p. 23):

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar.

Como podemos notar, são os gêneros que regulam a comunicação humana, pois, para cada situação de comunicação, escolhemos o gênero mais adequado. Se desejo uma vaga numa empresa, redijo um *currículo*; se desejo socializar os resultados de minha pesquisa, redijo um *artigo científico* ou apresento um *painel* ou uma *comunicação* em congresso etc.

Segundo Bakhtin (1992), os gêneros se caracterizam por três aspectos:

- a) estrutura composicional;
- b) tema;
- c) estilo.

Por *estrutura composicional*, compreendemos os elementos que compõem cada gênero, bem como suas partes componentes – numa carta, por exemplo, há data, vocativo, mensagem, despedida e assinatura; por

tema, entendemos os conteúdos previstos para aquele gênero – uma bula de remédio, por exemplo, está restrita a assuntos da esfera médica; por *estilo*, compreendemos o tipo de registro empregado, tanto no que diz respeito à seleção vocabular quanto ao tipo de variedade linguística – na ocorrência, por exemplo, percebemos que o aluno se equivoca quanto ao estilo.

Sob esse ponto de vista, um ensino de língua que tem o texto como sua unidade básica é estruturado na abordagem dos gêneros e trabalha com uma perspectiva enunciativo-discursiva de língua. Por isso, compreende que, sendo a principal função da língua a comunicação, seu principal objetivo deve ser o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes. Isso significa que, à medida que avançam na Educação Básica, os alunos devem expandir suas práticas de multiletramentos, por meio da apropriação progressiva dos gêneros textuais dos diversos domínios discursivos, expressos nas diferentes modalidades e semioses, pertencentes a variadas manifestações culturais.



Letramento e multiletramentos

Por *letramento*, entende-se o resultado da ação de compreender e produzir os mais variados gêneros de texto como prática social de linguagem. Diferencia-se da alfabetização – que representa a tecnologia do ler e do escrever –, porque é contínuo: à medida que nos desenvolvemos, tornamo-nos mais hábeis nos gêneros que já conhecemos e aprendemos outros novos.

Os *multiletramentos*, por sua vez, representam uma atualização do conceito de letramento. O termo foi cunhado pelo Grupo de Nova Londres e tem como objetivo incluir as múltiplas semioses (visual, verbal, sonora, espacial etc.) e as diversas manifestações culturais.

Nessa perspectiva, o trabalho com o texto ganha mais relevância do que o trabalho com a gramática, que passa a ser considerada em sua instrumentalidade. Isso significa que na maior parte do tempo, nas aulas de

língua portuguesa, deve-se investir nas atividades de leitura e produção de textos. Nessa abordagem, a estrutura da língua (a gramática) e a das outras semioses (visual, verbal, sonora, espacial etc.) são tratadas, prioritariamente, de forma contextual, isto é, descritas com base nas funções que assumem nos textos.

Atividade 2

Atende ao objetivo 2

Leia o trecho abaixo para responder à questão:

Eva vê a uva.

Vovô vê o ovo.

A ave voa.

O Ivo viu a uva.

Fonte: VIANA, Francisco. *Cartilha: leituras infantis*. 48 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1945 [1895].

Antigamente, era muito comum a criação de “textos” para as cartilhas de alfabetização a partir do método fônico. No entanto, hoje, essa estratégia é considerada ultrapassada e inadequada, na medida em que grande parte dessas unidades não são, de fato, textos. Explique essa afirmação com base no “texto” acima.

Resposta comentada

O trecho acima não é considerado um texto, em virtude de sua artificialidade. Além de não circular fora do espaço escolar, é incoerente. A frase “a ave voa” não apresenta relação de sentido com a ação de “ver”, expressa nas demais linhas (ou versos). O único motivo de estar ali é o fato de duas de suas palavras serem formadas pelo grafema “v”, cuja forma representa o fonema que está sendo ensinado à classe naquele momento. Trata-se de um “texto” empregado como pretexto para ensinar a relação grafema/fonema. Inclusive, haveria o mesmo efeito, por exemplo, se o professor empregasse frases soltas com a mesma finalidade.

O lugar da gramática

Muito embora, desde 1998, os PCN assumam a centralidade do texto como unidade básica do ensino de Língua Portuguesa, não é incomum que alguns professores persistam em considerar a gramática como seu objeto principal. Isso se deve ao fato de que a mudança de paradigmas é sempre lenta e gradual. Muitas vezes, inclusive, seu trajeto é confuso. Hoje, podemos identificar três tipos de abordagem de ensino de Língua Portuguesa que destoam do que preconizam as orientações oficiais: uma primeira, ainda presa às velhas práticas, na defesa de que saber português é sinônimo de saber gramática; uma segunda, em que equivocadamente se emprega o texto como mero pretexto para a transmissão de conhecimentos gramaticais; uma terceira, em que se defende que não se deve mais ensinar gramática na escola, só texto.

Vale lembrar, com base no que vimos na Aula 3, que é impossível a comunicação em qualquer língua natural sem gramática. Nesse sentido, qualquer falante de português, para se comunicar, seleciona e ordena palavras de acordo com as possibilidades do léxico e das regras da morfossintaxe. Por isso, ninguém diria uma frase como “bola a chutou menino o”, por exemplo. Na verdade, quando dizemos que alguém não sabe gramática, o que queremos declarar, quase sempre, é que essa pessoa não emprega adequadamente a norma-padrão ou a norma culta da língua.

Como também vimos na Aula 4, o ensino da norma-padrão ou da norma culta é imprescindível na Educação Básica e, inclusive, isso consta tanto nos PCN quanto na BNCC. Todavia, diferentemente do que faz grande parte das gramáticas escolares, é muito mais adequado que os fenômenos que envolvem o estudo da norma sejam analisados na dimensão do uso, isto é, que tenham como base os textos reais. Vejamos dois exemplos como ilustração.

a) As *ameaças* dos bombardeios da Otan *provocou* um agudo incremento das atrocidades provocadas pelo exército e forças paramilitares sérvias - *Correio Braziliense*, 26/04/1999 (SCHERRE, 2005, p. 49).

b) A primeira questão central que este procedimento levanta é a de saber se é admissível (...) induzir o público a apreciar (...) um projeto que é fase integrante de um outro mais vasto, *cujos efeitos* sobre a vida desse mesmo público é completamente *diferente* – dado jornalístico, registrado por Peres & Moia (1995: 457) (SCHERRE, 2005, p. 50).

Nas ocorrências acima, temos duas inadequações quanto à concordância verbal. Como podemos observar, são dois dados pertencentes à esfera jornalística, que deveriam obedecer à norma. No entanto, transgride-se a regra geral de concordância verbal, que estabelece que o verbo deve estar flexionado em número e pessoa de acordo com as propriedades do núcleo do sujeito. Sob essa ótica, o adequado, à luz da norma, seria:

- a) *As ameaças dos bombardeios da Otan provocaram;*
- b) *cujos efeitos sobre a vida desse mesmo público são completamente diferentes.*

Vale ressaltar que o trabalho com dados reais de uso permite ao estudante não somente identificar os desvios da norma-padrão, mas também elaborar hipóteses sobre o que os motiva. Afinal, por que um usuário da língua com elevado grau de letramento, como um jornalista, comete o desvio de concordância acima? Há alguma relação entre a distância do núcleo do sujeito e o verbo? Será que o mesmo desvio seria cometido se núcleo e verbo estivessem contíguos, isto é, lado a lado? É interessante notar, além disso, que o equívoco não passou despercebido somente pelo jornalista que redigiu o texto, como também por seus revisores, o que traz boas evidências para um estudioso da língua de que o desvio representa um uso natural na língua portuguesa. No caso, é favorecido pelo distanciamento sintático entre os elementos.

Outras vezes, quando dizemos que alguém não sabe gramática, queremos declarar que ela desconhece sua metalinguagem, isto é, não consegue identificar as categorias gramaticais a que pertencem as palavras da língua. Há quem acredite que esse tipo de conhecimento não seja necessário, mas isso não é necessariamente verdade. Como ilustração, vejamos dois exemplos:

c) ... o delegado José Carlos Ribeiro Franco, da 18ª DP (Praça da Bandeira), deu ontem por encerrado as investigações e encaminhou o inquérito para a 3ª. Vara Criminal. ... (*Jornal do Brasil*. Caso Maria Alice em juízo. Rio de Janeiro, 8 mar. 1989. P. 5, Cidade) (SCHERRE, 2005, p. 21).

d) Discurso da Lina ela falando no MASCULINO (me doando por inteiro!). Se ela se confunde imagina as outras pessoas que não conviveram com ela anos, se fosse os participantes teria ela fazendo VT! – Dado do Twitter – <http://twitter.com/FabyFernandes06/status/1512773731940188160> - acesso em 16 de abril de 2022.

Nos dados acima, o emprego da concordância conforme as prescrições normativas depende, em grande parte, do reconhecimento das categorias sintáticas da língua. No primeiro caso, provavelmente o redator atribui ao sintagma “por encerrado” uma função adverbial, quando, na verdade, tem função predicativa (*deu por encerradas as investigações*). No segundo caso, a usuária do Twitter acredita que a ex-participante do BBB, Lina da Quebrada, teria errado na concordância de *por inteiro*. Sob seu ponto de vista, uma vez que Lina se identifica como uma mulher trans, deveria dizer “me doando por inteira”. Não obstante, o uso está de acordo com a norma-padrão, pois o termo tem função adverbial, podendo ser substituído, por exemplo, por “completamente” (*me doando completamente*).

Além desses casos que envolvem o emprego da norma-padrão ou da norma culta do idioma, o domínio da metalinguagem (isto é, de uma gramática teórica) também é importante em outras circunstâncias, como na fruição estética de alguns textos. Vejamos, como exemplo, o conto *Circuito Fechado*, de Ricardo Ramos.

Circuito Fechado (Ricardo Ramos)

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço. Relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos, jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, blocos de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia. Água. Táxi, mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Qua-

dros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

Fonte: <https://revistamacondo.wordpress.com/2012/02/29/conto-circuito-fechado-ricardo-ramos/> - Acesso em 16 de abril de 2022.

Como podemos notar, trata-se de um texto composto, exclusivamente, por sintagmas nominais, com o claro predomínio dos substantivos. É sobretudo por esse aspecto formal – bastante particular – que o referido texto assume um efeito estético. Nesse sentido, sua fruição depende, em grande medida, do reconhecimento por parte do leitor dessas características.

Por conseguinte, com base nos argumentos apresentados nesta seção, é possível inferir que o domínio da gramática – tanto em sua perspectiva normativa quanto teórica – é importante ao ensino de Língua Portuguesa. A grande diferença, no entanto, passa pelo entendimento de que a gramática está a serviço do texto, “é um dos componentes da linguagem. Não é o único nem o mais importante” (ANTUNES, 2014, p. 24).

Visando ao ensino de uma gramática contextualizada, tanto os PCN quanto a BNCC priorizam uma abordagem epilinguística, cujo foco reside no emprego consciente da estrutura linguística para fins comunicativos. No entanto, esses documentos oficiais não excluem um trabalho paralelo com a abordagem metalinguística, sobretudo com os alunos mais experientes, em estágios mais avançados do desenvolvimento linguístico. Sobre esse aspecto, fechemos esta seção com uma passagem dos PCN, em que se faz uma importante consideração sobre essas duas abordagens:

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais (BRASIL, 1998, p. 31).

Atividade 3

Atende ao objetivo 3

Observe um trecho de texto publicado na *Revista Veja* em 1991. Em seguida, responda às questões:

“O presidente americano (...) produziu um espetáculo cinematográfico em novembro passado na Arábia Saudita, onde comeu peru fantasiado de marine no mesmo bandejão em que comiam os soldados americanos”.

1. No trecho, há uma estrutura sintática que, em virtude de sua posição, pode resultar em uma ambiguidade de sentido. Identifique-a e explique em que consiste a ambiguidade.

2. De que maneira o conhecimento da sintaxe aplicado ao segmento analisado na questão 1 está a serviço do texto?

Resposta comentada

1. A estrutura sintática responsável pela ambiguidade é “fantasiado de marine”, que exerce a função de predicativo. Pela sua posição, pode atuar como um predicativo do sujeito, referindo-se ao presidente (sentido mais provável), ou como um predicativo do objeto, referindo-se ao peru.

2. O reconhecimento da ambiguidade sintática permite ao produtor de textos evitá-la, por meio de estratégias de reordenação dos constituintes. A ambiguidade seria desfeita, por exemplo, se deslocássemos o predicativo para o início do trecho: “o presidente americano, fantasiado de marine, produziu um espetáculo cinematográfico em novembro passado na Arábia Saudita, onde comeu peru no mesmo bandejão em que comiam os soldados americanos”.

Atividade final

Atende aos objetivos 1, 2 e 3

Julgue as declarações abaixo como sendo (V) verdadeiras ou (F) falsas:

() Os PCN e as DCN servem como referenciais para a educação e, nesse sentido, assumem papel orientador, ao passo que a BNCC tem caráter normativo e regulatório.

() A BNCC tem como principal objetivo estabelecer uma formação nacional comum aos estudantes, por meio da indicação dos conteúdos mínimos para cada componente curricular, distribuídos pelos diferentes estágios da Educação Básica.

() A BNCC fundamenta-se nos objetos do conhecimento, direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes, alcançados por meio do desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores.

() No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, o principal objetivo é a aquisição de conhecimentos gramaticais normativos e teóricos.

() O trabalho com textos deve ser centrado na perspectiva dos tipos textuais: narração, descrição, injunção, exposição e argumentação.

Resposta comentada

(F) Apenas os PCN servem como referenciais para a educação e assumem papel orientador (não obrigatório). Ao contrário, tanto as DCN quanto a BNCC têm caráter normativo e regulatório.

(V)

(V)

(F) O principal objetivo no ensino de Língua Portuguesa é o desenvolvimento da competência discursiva, que ocorre na dimensão do texto.

(F) O trabalho com textos deve ser centrado a partir da perspectiva dos gêneros, e não apenas dos tipos textuais.

Conclusão

A educação brasileira tem como alicerce uma série de marcos legais, devidamente articulados com os princípios e objetivos constitucionais, como o artigo 3º da CRFB (1988) – que estabelece como objetivo fundamental a erradicação da pobreza e da marginalidade, bem como a redução das desigualdades sociais e regionais – e o artigo 205 – que assegura o direito à educação, ao longo de toda a vida, com vistas ao desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Por esse motivo, é imprescindível a existência de políticas públicas eficazes – como as estabelecidas nos PCN, nas DCN e na BNCC –, que visem a estabelecer uma formação nacional comum e de qualidade a todos os cidadãos brasileiros.

Nesse sentido, é muito importante que todos os profissionais da educação conheçam as propostas contidas nesses documentos. Aos docentes de Língua Portuguesa, especificamente, cabe dominar a visão sobre língua, texto e gramática à luz das teorias linguísticas mais recentes, conhecer os objetivos gerais e específicos do componente curricular, saber aplicar métodos modernos de ensino, bem como avaliar adequadamente os resultados de aprendizagem.

Resumo

Nesta aula, vimos que o ensino de Língua Portuguesa mudou substancialmente no final do século XX. Grande parte dessa mudança está associada à criação de políticas públicas que visam a estabelecer parâmetros, diretrizes e uma base curricular comum para a Educação Nacional.

Em um primeiro momento, buscamos descrever a função e as diferenças entre três documentos norteadores para a Educação Básica: os PCN, as DCN e a BNCC. Vimos que os PCN foram os primeiros documentos oriundos da LDB (Lei nº 9.394/1996), criados com o objetivo de orientar a prática pedagógica. Por isso, apresentam referenciais teóricos que nos ajudam a pensar as concepções de sujeito da aprendizagem, língua e ensino, fomentam reflexões pedagógicas articuladas às teorias linguísticas recentes e apontam caminhos metodológicos e avaliativos para o componente curricular Língua Portuguesa. Já as DCN têm função normativa e visam a estabelecer diretrizes para planejar: a formação nacional comum dos estudantes; a formação inicial e continuada dos professores; a elaboração dos projetos político-pedagógicos das esco-

las. A BNCC, por sua vez, é a concretização de um dos objetivos das DCN, pois estabelece um currículo nacional comum para cada um dos componentes curriculares, nos diferentes segmentos e anos/séries da Educação Básica.

Em seguida, tratamos da centralidade do texto no ensino de Língua Portuguesa. Sobre esse aspecto, tratamos da adoção de uma perspectiva de texto pautada em gêneros, bem como do objetivo principal no ensino de Língua Portuguesa, que é o desenvolvimento da competência discursiva dos educandos. De acordo com a BNCC, esse objetivo é alcançado por meio da perspectiva dos multiletramentos, que prevê a apropriação progressiva dos diversos gêneros de texto da modalidade oral e escrita, bem como de textos de diferentes semioses, pertencentes aos diferentes domínios discursivos e às variadas manifestações culturais.

Por fim, discutimos o lugar da gramática em uma abordagem de ensino centrada no texto. Vimos que o conhecimento gramatical – tanto normativo quanto teórico – continua sendo relevante. No entanto, assume uma dimensão mais utilitária quando parte do uso, isto é, dos textos reais. Sob esse ponto de vista, prioriza-se a abordagem epilinguística, cujo foco reside no emprego consciente da estrutura linguística para fins comunicativos, em relação à abordagem metalinguística, que corresponde ao reconhecimento das categorias da fonologia, morfologia e sintaxe, conforme estabelecidas pela gramática teórica.

Referências

- ANTUNES, I. *Gramática contextualizada*. Tirando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. *Introduction to text linguistics*. Nova York: Longman, 1981.
- BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 37-46.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEB, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. Trad. Paulo Otoni. In: GALVES, C.; ORLANDI, E.; OTONI, P. (Orgs.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988, p. 39-85.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2003.

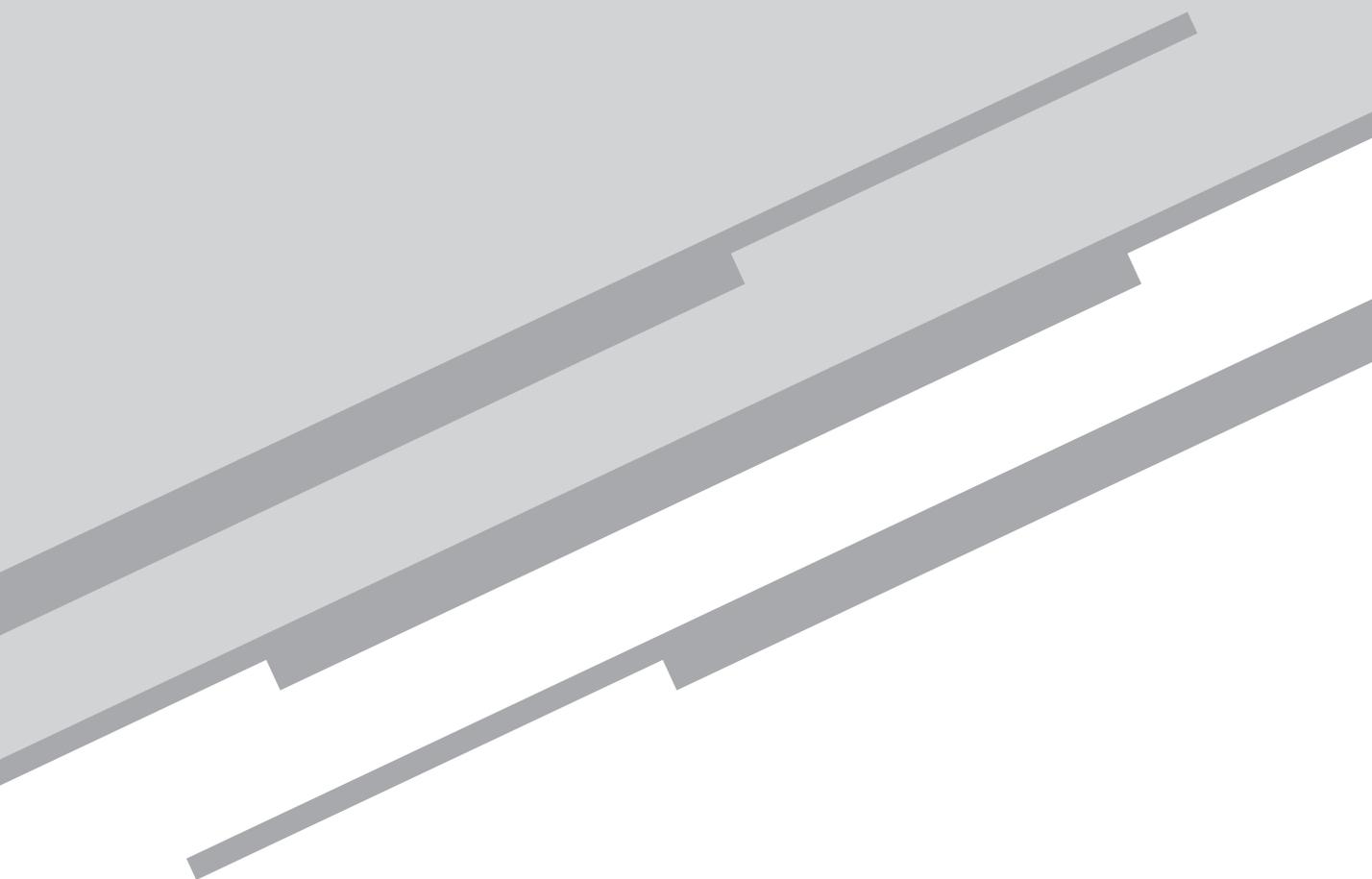
KOCH, I. G.V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: EDUFPE, 1983.

SCHERRE, M. M. P. *Doa-se lindos filhotes de poodle*. Variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola, 2005.

Aula 7

BNCC: avanços e retrocessos



Meta

Discutir avanços e retrocessos relativos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. reconhecer os avanços teóricos da BNCC para o componente curricular Língua Portuguesa, no que tange à curadoria da informação e aos multiletramentos;
2. compreender algumas das críticas dirigidas à BNCC, no que tange à questão do protagonismo, aos itinerários formativos e às restrições impostas por um padrão de proposta curricular.

Introdução

Na Aula 6, vimos que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), desde sua primeira versão de 1998, estabelecem que o currículo escolar deve ser dividido em duas partes: uma *Base Nacional Comum* (BNC), que prescreve o conjunto de conteúdos mínimos das áreas do conhecimento articulados aos aspectos da vida cidadã, e uma *Parte Diversificada* (PD), que complementa os conteúdos da BNC com base nas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (refletidas no PPP). Sob esse ponto de vista, a primeira é de responsabilidade do Estado, tem caráter normativo e, por isso, deve ser integralmente implementada nos currículos da Educação Básica; a última está a cargo de cada escola ou sistema de ensino e deve refletir as necessidades e os anseios educacionais de sua comunidade.

Não podemos negar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por ter sido elaborada vinte anos depois dos PCN, traz alguns avanços, sobretudo de ordem teórica. No que diz respeito ao componente curricular Língua Portuguesa, por exemplo, podemos citar o tratamento dado à curadoria de informação e aos multiletramentos – temas muito relevantes para o mundo contemporâneo, no qual predominam os gêneros digitais.

Entretanto, a BNCC também é alvo de inúmeras críticas. Embora a prescrição de conteúdos mínimos tenha sido decidida democraticamente pelo Fórum da Educação na Constituinte na década de 1980 e constitua um dos objetivos constitucionais para a Educação – cf. Artigo 210 da CRFB –, há, de um lado, especialistas (brasileiros e estrangeiros) que discordam da prescrição de um currículo comum, estabelecido pelo Estado; e, de outro, estudiosos que, embora concordem com a existência de uma base, opõem-se à versão atual da BNCC.

Nas próximas seções desta aula, exploraremos um pouco mais as qualidades e os problemas da BNCC. Por isso, dividimos o conteúdo em duas seções. Na seção *Avanços da BNCC*, trataremos dos tópicos que mencionamos no início deste texto, a saber, a curadoria da informação e os multiletramentos. Na seção *Retrocessos da BNCC*, contextualizaremos, de forma breve, as críticas em torno da existência de uma Base ou do modo como sua versão atual foi aprovada e, em sequência, discutiremos dois pontos que são comumente problematizados: a noção de protagonismo e de itinerários formativos, bem como as restrições impostas pela nova prescrição curricular, no que se refere à formação, à produção de materiais e às avaliações nacionais.

Bons estudos!

Avanços da BNCC

Quando os PCN foram lançados, no final da década de 1990, o acesso à internet comercial ainda era bastante limitado no Brasil. Segundo a Embratel, naquele período, o país contava com menos de 1000 domínios, cerca de 2,1 milhões de usuários e a velocidade média da internet era de 28,8 kbps. Hoje, também de acordo com a Embratel, temos mais de 4 milhões de domínios, 152 milhões de usuários e a velocidade média de conexão é de 55,18 MB/s, o que equivale a 55.180 kbps – isto é, 2000 vezes mais rápida.

A popularização da internet não só tornou o acesso à informação mais democrático – é possível ter acesso a grande parte do conhecimento produzido no mundo com um *smartphone* em mãos –, como também motivou a criação de diversos novos gêneros de texto: *e-mail*, *blog*, *vlog*, *podcast*, *tweet*, *videoconferência*, *webnário*, *fóruns*, *chats*, *mensagens instantâneas* etc. Sobre esse último aspecto, cabe frisar que a internet também popularizou a produção de conhecimento e a sua disseminação. Hoje, qualquer cidadão comum consegue, com poucos recursos, criar um canal em uma rede social e divulgar seu conteúdo a diversas pessoas.

Embora essa nova dimensão de acesso à informação, bem como de sua produção, seja muito positiva, ela também traz inúmeros problemas. Dentre eles, destacamos a criação e disseminação de informações falsas. Na história recente do Brasil e de diversas outras partes do mundo, temos visto o impacto das *fake news* na construção de narrativas que visam a distorcer a realidade dos fatos, com o claro intuito de manipular a opinião pública. Veja, abaixo, um texto como ilustração.

É falso que ‘The Washington Post’ tenha publicado capa chamando Bolsonaro de ‘melhor presidente de todos os tempos’

Bolsonaristas espalham uma montagem grosseira de um panfleto satírico que nunca foi publicado no jornal dos Estados Unidos



Figura 7.1: Verifica Estadão: The Washington Post não considerou Bolsonaro o melhor presidente de todos os tempos.

Fonte: Samuel Lima. O Estadão. 04 de outubro de 2021. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/washington-post-bolsonaro-capa-melhor-presidente/>. Acesso em: 27 maio 2022.

A referida *fake news* circulou nas redes sociais e nos aplicativos de telemensagem no final de 2021, período em que o presidente Bolsonaro era diariamente criticado na mídia brasileira e estrangeira pela má condução no combate à Covid-19. A estratégia empregada pelos grupos de apoio ao referido presidente era a de confundir a população quanto à veracidade dos fatos, por meio da circulação de informações que contradiziam o que estava na mídia oficial. Nesse caso, a *fake news* consistia em implantar a narrativa de que as ações do presidente eram exemplares. Logo, cabe aí um silogismo: se a informação do Washington Post é verídica, as notícias veiculadas nas outras mídias seriam caluniosas, criadas com a clara intenção de difamar o presidente e seu governo. Nesse embate em que a contradição está sempre presente, as pessoas tendem a acreditar nas notícias mais próximas às suas crenças, já que cotidianamente circulam várias notícias com versões diametralmente opostas do mesmo fato.

A maior dificuldade no combate às *fake news* está associada à sua maciça quantidade. Diariamente, inúmeras notícias falsas são fabricadas e circulam nas bolhas algorítmicas das redes sociais, levando a esses usuários uma visão distópica ou fragmentada da realidade. Como visam a manipular a opinião pública, sobretudo no campo político, esse ma-

terial é fabricado com o objetivo de alcançar uma rápida disseminação e adesão entre o público. Para esse fim, entram as “fazendas de cliques”. Esse termo é comumente empregado para fazer referência a estabelecimentos em que diversos *bots* simulam pessoas reais, curtindo e compartilhando informações ao grande público. Trata-se de uma estratégia inicialmente utilizada por empresas para popularizar suas páginas ou apps, mas que tem sido recentemente empregada para fins políticos. Como essas publicações acabam recebendo muitas curtidas e mensagens de apoio, viralizam e convencem mais facilmente um grande público. Abaixo, segue uma ilustração de uma fazenda de cliques na China.



Figura 7.2: Fazenda de cliques.

Fonte: Olhar Digital. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2017/05/29/noticias/imagens-revelam-como-funcionam-as-fazendas-de-cliques-na-china/>. Acesso em: 28 maio 2022.

Por serem muito nocivas à estabilidade política e econômica dos países, o Brasil hoje conta com oito órgãos para aferição de *fake news*:

1. Fato ou Fake;
2. Comprova;
3. Agência Pública Truco;
4. Aos fatos;
5. Agência Lupa;

6. Fake Check;
7. Boatos.org;
8. E-farsas.

Embora eles sejam muito importantes, sua eficácia ainda é bastante limitada por conta das bolhas sociais, já que os algoritmos entregam apenas conteúdos que agradam seus usuários. Ou seja, não há garantia de que os usuários saibam que a notícia que curtiram na rede é, na verdade, uma *fake news*.

Outro problema que preocupa muito os especialistas são as *deepfakes*. Com o avanço tecnológico, a inteligência artificial tem se tornado cada vez mais capaz de criar conteúdos em imagem e som muito semelhantes ao real. Existe um aplicativo chamado *Face App*, por exemplo, que permite que você substitua o rosto de uma celebridade famosa ou personagem de cinema pelo seu. Assim, você pode “tornar-se” o Homem-Aranha, a Mulher-Maravilha, ou o Jack Sparrow. O aplicativo não chega a ser um problema, pois conseguimos perceber que o vídeo é uma montagem. Isto é, sabemos, AINDA, distinguir a realidade da ficção. No entanto, já é possível elaborar vídeos tão fidedignos, que temos dificuldade de saber se estamos diante de um vídeo real ou criado por uma inteligência artificial, já que a reprodução do rosto em movimento e da voz humana são muito verossímeis. A imagem abaixo, por exemplo, é extraída de um vídeo criado por inteligência artificial.



Figura 7.3: Obama ou inteligência artificial?

Fonte: Site Gulf Business. Disponível em: <https://gulfbusiness.com/deepfakes-novel-trend-or-novel-threat/>. Acesso em: 28 maio 2022.

De acordo com Souza e Santaella (2021), as *deepfakes* têm um potencial nocivo ainda maior que as *fake news*, já que não temos condições de avaliar, recorrendo apenas ao nosso sistema perceptual, se estamos diante de um vídeo verdadeiro ou falso. Chesney e Citron (2019 apud SOUZA; SANTAELLA, 2021) realizaram uma pesquisa sobre *deepfakes* em que celebridades eram representadas em vídeos pornográficos. Sobre isso, os estudiosos (2019 apud SOUZA; SANTAELLA, 2021, p. 33) tecem a seguinte observação:

A gama de falsificações digitais hiper-realistas de imagens, vídeo e áudio [...] implicará, mais cedo ou mais tarde, uma perturbadora gama de usos maliciosos. Não somos de forma alguma os primeiros a observar que *deepfakes* irão migrar muito além do contexto da pornografia, com grande potencial de danos.

Não só em virtude de *fake news* e *deepfakes*, mas também devido ao fato de a internet ser um terreno livre – cada pessoa posta o que quiser –, a BNCC trabalha com a **curadoria de informação**, que mobiliza um conjunto de habilidades que podem tornar o estudante capaz de selecionar e filtrar informações na rede. A Base argumenta que, embora o jovem tenha facilidade em navegar e encontrar informações na internet, é necessário que a escola o ajude a interpretá-las de forma crítica:

Ser familiarizado e usar (a internet) não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, *nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web*. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. Passamos a depender de curadores *ou da curadoria própria*, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades (BNCC, 2018, p. 68, grifos nossos).

A curadoria de informação envolve não apenas a seleção de informação para uso próprio, como também a responsabilidade sobre a informação que se passa adiante e a postura assumida nas redes. Envolve, nesse sentido, uma dimensão ética:

A viralização de conteúdos/publicações fomenta fenômenos como o da pós-verdade, em que as opiniões importam mais do

Curadoria de informação

“Exercício contínuo cujo objetivo é identificar rapidamente a importância de determinado conteúdo. Em resumo, ela faz a distinção do que vale ou não a pena ser lido e absorvido”, segundo o grupo Personalité.

Fonte: <https://personaliteservicos.com.br/dicas/curadoria-de-informacao/#:~:text=Curadoria%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20um,pena%20ser%20lido%20e%20absorvido.> – Acesso em: 28 maio 2022.

que os fatos em si. Nesse contexto, torna-se menos importante checar/verificar se algo aconteceu do que simplesmente acreditar que aconteceu (já que isso vai ao encontro da própria opinião ou perspectiva). As fronteiras entre o público e o privado estão sendo recolocadas. Não se trata de querer impor a tradição a qualquer custo, mas de refletir sobre as redefinições desses limites e de desenvolver habilidades para esse trato, inclusive refletindo sobre questões envolvendo o excesso de exposição nas redes sociais. Em nome da liberdade de expressão, não se pode dizer qualquer coisa em qualquer situação. Se, potencialmente, a internet seria o lugar para a divergência e o diferente circularem, na prática, a maioria das interações se dá em diferentes bolhas, em que o outro é parecido e pensa de forma semelhante. Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença (BRASIL, 2018, p. 68).

Para além da curadoria de informação, é imprescindível que o indivíduo contemporâneo à era digital seja proficiente na leitura e produção dos gêneros que envolvem as novas tecnologias e as novas culturas, o que nos leva ao conceito de **multiletramentos**.

De acordo com o Grupo de Nova Londres, os multiletramentos envolvem muito mais do que o domínio das diferentes semioses e culturas que permeiam os novos gêneros. As novas tecnologias da informação e da comunicação romperam, em grande parte, os limites do público e do privado, bem como do local e do global. Antes, as informações eram disseminadas para a população quase exclusivamente pela mídia – jornal, rádio e tevê; hoje, qualquer pessoa com acesso à internet pode produzir conteúdos que serão consumidos por milhões de usuários. Nesse sentido, a internet tem democratizado tanto o consumo quanto a produção de informação, dando voz social a pessoas de diferentes classes sociais e faixas etárias. Como ilustração, podemos citar o canal Pobreton, de Antonio Jefferson Azevedo, jovem de 23 anos, que conta hoje com mais de 1 milhão de seguidores, e a página de Pietra Quintela, atriz de 11 anos, no Instagram, com cerca de 3 milhões de seguidores.

Multiletramentos

Conceito cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL), motivado pela diversidade de mídias, linguagens e culturas introduzidas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação e que amplia a perspectiva dos letramentos – o domínio progressivo na leitura e produção de textos em diferentes gêneros – às múltiplas semioses (visual, verbal, sonora, espacial, gestual etc.) e culturas.



Figura 7.4: Antonio Jefferson Azevedo é criador do canal Pobretion no Instagram.
Fonte: [instagram.com/pobretion](https://www.instagram.com/pobretion)



Figura 7.5: Canal do Instagram de Pietra Quintela, atriz de 11 anos.
Fonte: [instagram.com/pietraquintela](https://www.instagram.com/pietraquintela)

O trabalho com as outras semioses – para além da linguagem verbal – torna-se também relevante para o ensino de língua portuguesa. Da mesma maneira que a linguagem verbal, as demais semioses também são constituídas de uma estrutura de sentido. Por esse motivo, o denominado eixo da análise linguística – já presente nos PCN – passa a comportar também a análise semiótica.

O *Eixo da Análise Linguística/Semiótica* envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma e composição) do gênero em questão. No caso dos textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc (BRASIL, 2018, p. 80).

De acordo com Lopes (2020b), durante muito tempo, a língua foi tomada como o objeto de aprendizagem por excelência nos estudos da linguagem. Sob esse ponto de vista, a imagem, o ritmo, a gestualidade, o movimento etc. eram quase sempre desconsiderados na análise dos textos multissemióticos. “A imagem, por exemplo, quase sempre era vista como uma espécie de decoração ou redundância dos conteúdos que já haviam sido expressos por meio da linguagem verbal” (LOPES, 2020b, p. 144).

Contudo, todas as semioses – isto é, todos os planos de expressão – pressupõem um plano de conteúdo. Os conteúdos veiculados pelas diferentes semioses, em um texto multissemiótico ou multimodal, por exemplo, podem ser redundantes, complementares ou contraditórios. Vejamos um exemplo:

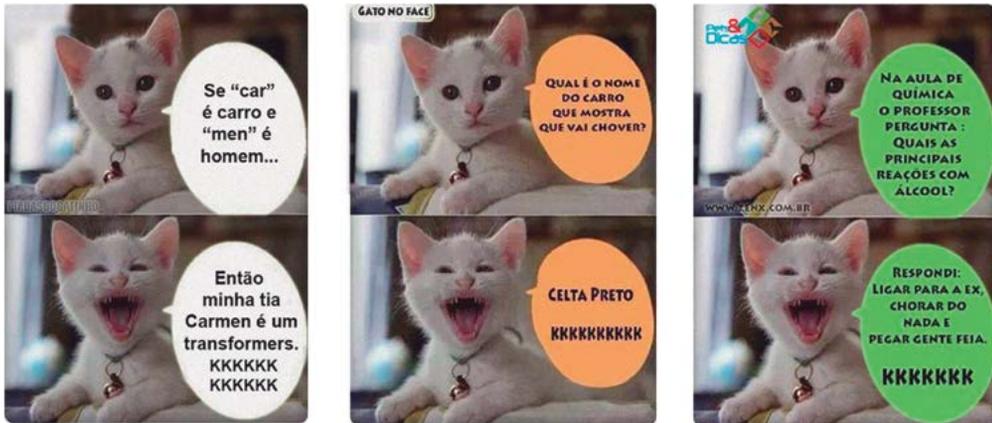


Figura 7.6: Memes do gatinho.

Fonte: <https://br.pinterest.com/mdanielsterraco/piadas-do-gatinho/>. Acesso em: 29 maio 2022.

Essas três piadas foram extraídas de uma página do *Pinterest* que apresenta, ao todo, 210 piadas a partir de uma mesma imagem. Podemos entender que o plano de expressão visual, nesse caso, já sugere o contexto do gênero *piada*, uma vez que o humor normalmente lida com uma quebra de expectativa, em que as pessoas se mantêm sérias em um primeiro momento – no caso, no primeiro quadro –, e riem quando a informação geradora do humor é apresentada – quadro 2. Portanto, podemos compreender que há uma coerção por trás do plano de expressão visual da figura 7.6, na medida em que ela permite certos tipos de conteúdo, mas não quaisquer conteúdos. Nesse sentido, os dois planos de expressão – imagem e linguagem verbal –, nos referidos memes, são complementares.

Quando contraditórios, os conteúdos de dois planos de expressão costumam suscitar um efeito de arte, na medida em que surpreendem o enunciatário do texto. É o que ocorre com a *Propaganda Hitler*, um famoso comercial de publicidade da Folha de São Paulo, de 1987. Nessa publicidade, o plano de expressão verbal descreve uma espécie de herói, que obteve grandes conquistas para a Alemanha – “em seu governo, recuperou a economia, diminuiu o número de desempregados, elevou o PIB do país em 102%...” –, enquanto mantém oculta a identidade dessa personalidade no plano de expressão visual por meio do recurso de zoom. Só conseguimos entender que a descrição é sobre Hitler quando a narração é concluída. Assim, somos expostos a dois conteúdos contrários: do herói (a narração) e do anti-herói (a fotografia de Hitler, que nos remete àquilo que sabemos sobre sua biografia).



Figura 7.7: Hitler: propaganda da W/Brasil para a Folha de São Paulo (1987).

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3aeweCXBU0g&t=15s>. Acesso em 29 de maio de 2022.

Outro aspecto importante para a noção de *multiletramentos* é a questão da diversidade cultural:

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2018, p. 70).

A inserção da diversidade cultural na Base – para além da linguística, já presente nos PCN – visa à valorização da cultura produzida pelos diferentes estratos sociais e/ou regiões do Brasil e do mundo. É relativamente comum que apenas o cânone – usualmente produzido pela elite intelectual e econômica – seja visto como arte e/ou cultura. Sendo assim, somente por meio da promoção e valorização de textos de culturas diversas, podemos superar uma visão estereotipada de mundo e reconhecer as diversas alteridades. Como ilustração dessa reflexão, finalizamos esta seção com um fragmento de uma palestra da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2010), da mesma maneira que fizemos em Lopes (2020a). Em sua fala, a escritora reflete sobre os perigos em se ver o mundo sob uma única perspectiva, isto é, sob o olhar da cultura dominante:

Eu também fui uma escritora precoce, e quando eu comecei a escrever, aos sete anos, histórias a lápis com ilustrações em giz-de-cera que minha pobre mãe era obrigada a ler, eu redigia exatamente os mesmos tipos de história que eu vinha lendo: todos os meus personagens tinham olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam sobre o tempo, quão bom era o fato de haver, finalmente, sol. No entanto, eu vivia na Nigéria e nunca havia saído de lá. Nós não tínhamos neve, comíamos mangas e nunca falávamos sobre o tempo, porque isso não era necessário. [...].

Isso demonstra, eu penso, o quão impressionável e vulnerável eu era, particularmente quando criança, com as histórias que lia. Uma vez que todos os livros que lia continham personagens estrangeiros, eu me convenci de que os livros, por sua própria natureza, tinham de ter personagens estrangeiros e tinham de falar sobre coisas que eu não sabia identificar. Isso mudou quando eu descobri os autores africanos. Não havia muitos deles e eles não eram tão fáceis de achar quanto os livros estrangeiros (ADICHIE, 2010 *apud* LOPES, 2020b, p. 33).

==== **Atividade 1** =====

Atende ao objetivo 1

O que é curadoria de informação e por que ela é importante para a sociedade moderna?

Diferencie letramento de multiletramentos.

Resposta comentada

1. A curadoria de informação é a habilidade de identificar, selecionar e compartilhar conteúdos relevantes às suas necessidades. Envolve também a postura ética de saber filtrar e descartar informações prejudiciais, como as *Fake News*, por exemplo. É uma habilidade imprescindível ao

mundo moderno, sobretudo porque não existe controle de qualidade quanto aos conteúdos produzidos e compartilhados na internet. Afinal, todos os usuários são potenciais produtores de conteúdo, seja esse conteúdo bom ou mau.

2. O letramento representa o processo de aquisição de novos gêneros textuais ao longo da vida. Enquanto a alfabetização é um processo relativamente pontual, já que está associado ao domínio do processo de codificação e decodificação –, o letramento ocorre ao longo de toda a vida, uma vez que, à medida que experienciamos o mundo, aprendemos a ler e produzir novos gêneros, tornamo-nos mais proficientes em gêneros que já conhecíamos etc. A perspectiva dos multiletramentos, por sua vez, focaliza não só os variados gêneros, mas sua dimensão semiótica – gêneros constituídos por diferentes semioses – e cultural – no sentido de que valoriza textos produzidos por diferentes culturas.

Retrocessos da BNCC

Conforme apontamos na introdução, há dois grupos que discordam da Base: um que se opõe à existência de um currículo comum, estabelecido pelo Estado; outro que, embora seja favorável a uma base curricular comum, se insurge contra a versão atual da BNCC.

O primeiro argumenta que o currículo deve ser pensado integralmente dentro das escolas, sob responsabilidade de seus atores (cf. LOPES, 2018; MACEDO, 2018). Para isso, baseia-se em evidências empíricas, como, por exemplo: a) no fracasso da implementação de bases curriculares comuns em outros países, como o *Common Core* americano, que obteve resultados contrários aos esperados: no lugar de reduzir os níveis de desigualdade social e racial, tornaram-nos ainda mais evidentes (cf. RAVITCH, 2013), o que nos leva a concluir que um currículo homogêneo e ‘pasteurizado’ não permite tratar todos os públicos em suas necessidades específicas; b) no sucesso do modelo finlandês – considerado exemplar em todo o mundo –, em que o planejamento do currículo cabe integralmente às escolas. Segundo Sahlberg (2015), o excelente resultado da educação finlandesa está associado ao orçamento educacional adequado e à valorização do profissional da educação, tanto no que diz respeito à sua formação inicial e continuada quanto

à remuneração salarial e à carga horária adequada de trabalho, a qual permite ao professor dedicar-se exclusivamente a uma escola e a um grupo restrito de alunos.

Já o segundo grupo refuta não a ideia de uma base em si, mas a versão atual aprovada e homologada. Considera que o texto está atravessado por um discurso conservador, meritocrático, bem como por uma prática tecnicista, motivada pelos interesses do capital financeiro, que “participou” ativamente de sua elaboração, sobretudo em sua última versão, realizada durante o Governo Temer (2016-2018). Sobre esse aspecto, Peroni *et al.* (2019) apontam a existência de uma forte presença da iniciativa privada nos serviços públicos, que, em um contexto de crise do capital, busca redefinir “o papel do Estado para com as políticas sociais, com profundas implicações para a *democracia*” (PERONI *et al.*, 2019, p. 34).

Como evidência, as autoras (2019) revelam que a última versão da BNCC foi conduzida de maneira antidemocrática, já que o Comitê Gestor do MEC, responsável pela Base, desconsiderou o debate público que envolveu a revisão das primeira e segunda versões da BNCC e recorreu às avaliações financiadas pelo Movimento pela Base, coordenado pela Fundação Lemann, do qual participavam o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco e algumas instituições estrangeiras. A esse respeito, Macedo (2018) considera que a participação da iniciativa privada na Educação Básica revela, na verdade, seu interesse financeiro, e não propriamente a busca por uma educação de qualidade – até mesmo porque 80% dos estudantes brasileiros encontram-se nas instituições públicas.

Para dar materialidade a seu ponto de vista, a autora (2018) cita a participação, no Brasil, da MindLab, empresa parceira de instituições estrangeiras que atuaram na revisão da BNCC sob encomenda da Fundação Lemann. O serviço oferecido pela MindLab consiste na “formação de professores em ambientes informáticos para o desenvolvimento, entre outros, de jogos educativos voltados ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, um dos ‘novos’ conceitos presentes na BNCC” (MACEDO, 2018, p. 31). É importante ressaltar, ainda a esse respeito, que as habilidades socioemocionais entram na Base por ‘sugestão’ do Instituto Ayrton Senna (cf. PERONI *et al.*, 2019).

Dentro desse contexto, os pontos mais criticados na Base são aqueles que revelam sua sujeição aos anseios do mercado neoliberal. Destacamos, aqui, as noções de protagonismo e itinerários formativos e a vinculação do currículo prescrito pela Base à formação dos alunos, dos professores e à produção de materiais didáticos.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 14-15),

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e *o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção do projeto de vida* (grifos nossos).

Como podemos observar, na BNCC, o protagonismo não está somente associado à noção de autodidatismo – isto é, à capacidade de gerenciar a própria aprendizagem e se manter aprendendo ao longo de toda a vida –, como também às escolhas do projeto de vida, mais especificamente aos itinerários formativos. Em sua concepção, a ideia é, de fato, boa, já que os alunos poderiam escolher se vão concluir o Ensino Médio já com uma formação técnica e profissional ou, ainda, se pretendem ingressar no Ensino Superior. Neste último caso, já escolheriam o itinerário formativo adequado ao curso pretendido: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias ou ciências humanas e sociais aplicadas e suas tecnologias.

Lopes (2019, p. 66) explica que

[...] os itinerários formativos são incorporados pela resolução CNE/CEB n. 2/2012, que define diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, porém sem predefinição de quais são os possíveis itinerários a serem construídos. É proposto que a organização curricular desse nível de ensino ofereça *tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades étárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento* (p. 6) (grifos da autora).

O grande problema, segundo a especialista, é que, na prática, a teoria é falaciosa, pois não há ofertas plurais de itinerários formativos. As escolas, por exemplo, não estão prontas para oferecerem mais de um itinerário formativo, nem redes públicas de ensino estão preparadas para ofertarem todos os itinerários. Ou seja, a grande maioria dos alunos não poderá, de fato, escolher o itinerário que quer cursar, mas, sim, terá de cursar o itinerário disponível em sua escola e/ou município. Sob esse ponto de vista, um jovem que deseja cursar Filosofia ou Ciências Sociais, por exemplo, pode não ter acesso ao respectivo itinerário no Ensino Médio se essa oferta não existe em seu município.

Com a reforma do Ensino Médio, a proposta da organização dos currículos indica os itinerários formativos por áreas (...). Não há maior aprofundamento de como tais possibilidades podem ser entendidas, tendo em vista as práticas instituídas nas escolas. Não são consideradas as dificuldades para que as atividades sejam realizadas em distintas instituições ou mesmo as dificuldades para que uma mesma escola ofereça diferentes opções de itinerários formativos. É apontado apenas que em cada município deve haver oferta de mais de um itinerário formativo, que tais itinerários podem ser percorridos de forma concomitante ou sequencial, que deve haver atividades eletivas e de que são possíveis associações com outras instituições (LOPES, 2019, p. 66).

Com um pouco de perspicácia, podemos deduzir que a oferta insuficiente de itinerários formativos pode levar a um resultado totalmente diferente do que está previsto na teoria – e é possível que isso seja proposital. A tendência é que a oferta de itinerários esteja associada à demanda do mercado. Sobre esse aspecto, é possível fazer uma correlação com a primeira proposta do Governo para a Reforma do Ensino Médio, que tirava disciplinas como Sociologia e Filosofia do rol dos componentes curriculares obrigatórios (proposta que felizmente foi vencida pela luta popular). Afinal, a supressão de disciplinas e a não oferta de certos itinerários deixam implícito o desinteresse do mercado na formação de profissionais das ciências humanas.

Sobre esse aspecto, Peroni *et al.* (2019) declaram que há um processo de mercantilização em curso, em que o privado define o conteúdo da educação. Em seu ponto de vista, o principal interesse do mercado neoliberal sobre a educação é o de conseguir instituir uma cultura individualista e meritocrática, que atribua ao indivíduo a total responsabilidade

sobre seu destino. Na mesma esteira, Oliveira (2018, p. 56) afirma que

[...] a perspectiva meritocrática da educação, claramente assumida pelo governo nos modos como vem gerindo a política educacional do país – a BNCC é apenas uma de suas expressões – produz a exclusão social na medida em que responsabiliza as vítimas pelo fracasso que é do sistema, incapaz de se adaptar às necessidades e possibilidades de grandes segmentos da população, produzindo a exclusão ativamente por meio de reducionismos que a reafirmam e provocam, ou seja, fabricando-a pelo abandono dos mais frágeis e necessitados em nome do sucesso, atestado pelo bom rendimento dos mais fortes. Estamos aqui denunciando a falácia da igualdade de oportunidades nos sistemas unificados de currículo e avaliação. E a pergunta que se impõe: a quem interessa essa (des)igualdade?

A presença do pensamento neoliberal na educação, segundo Peroni et al. (2019), tem duas funções:

- (i) atender aos interesses do mercado na formação de recursos humanos que são do seu interesse;
- (ii) conter as tensões sociais consequentes do neoliberalismo, como o aumento do desemprego, a redução de políticas sociais de bem-estar social e a exacerbação da competitividade e do individualismo. Para esse fim, ao lado do discurso meritocrático e individualista – que responsabiliza unicamente o indivíduo pela sua sorte –, entra o discurso neoconservador, cuja função é reprimir o caos social, “colocando a casa em ordem”.

As autoras apontam, com base em Harvey (2008 apud PERONI *et al.*, 2019, p. 39), que o neoconservadorismo atua

[...] com valores morais centrados no nacionalismo cultural, na retidão moral, no cristianismo (de uma certa moralidade evangélica), nos valores familiares em questões de direito à vida, assim como no antagonismo a novos movimentos sociais, como o feminismo, os direitos homossexuais, a ação afirmativa e o ambientalismo (HARVEY, 2008, p. 94).

A previsão de como se darão os itinerários formativos é bastante vaga, tanto na resolução que a institui – Resolução CNE/CEB, n. 2/2012 – quanto na BNCC. Essa vagueza tem deixado a formulação de suas

propostas a cargo dos sistemas de ensino, sobretudo por instituições privadas que vêm atuando no apoio às políticas públicas educacionais, que defendem prioritariamente os interesses do capital. Como ilustração, Lopes (2019, p. 67) cita dois itinerários formativos: Itinerário Formativo Cultura Digital e Itinerário Formativo da Tríade Educacional. Ambos são organizados pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb) e mantidos pela Fundação Lemann, pela Fundação Roberto Marinho, pelo Itaú Social, pelo Instituto Natura e o Instituto Península. Também estão implicados nesses produtos ONGs, como Todos pela Educação, o Movimento pela Base e o Instituto Inspirare.

No que diz respeito ao currículo prescrito pela Base, muitas são as críticas, que tratam tanto da ruptura com a noção de disciplinas, conforme defendido por Grabowski (2018), quanto da construção de um currículo homogeneizante, que tira a autonomia dos professores, escolas e autores de livro sobre a gestão educacional. Discutiremos, aqui, algumas delas, tecidas na coletânea *BNCC na contramão do PNE: avaliação e perspectivas*, organizada pela ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação, vinculada à UnB.

Lopes (2018, p. 25) argumenta que a política de currículo universalista presente na Base opera “com uma imagem homogeneizante e negativa da escola”. Sendo assim, um dos papéis da BNCC é suprir o que falta à escola. Para a autora, na Base, apresenta-se um currículo comum, mas não se teoriza sobre ele. Não se diz o que se entende por currículo comum nem conhecimento comum. Paralelamente, o documento sustenta a ideia, genérica e taxativa, de que todos os estudantes e escolas são iguais (detêm os mesmos conhecimentos e participam da mesma realidade) e parte da premissa de que, sem a base, desenvolve-se uma desigualdade no sistema, por existirem propostas curriculares distintas em andamento. Sobre esse aspecto, a autora (2018, p. 25) defende que a existência de diferentes propostas curriculares

[...] não é um erro nem mesmo um problema. A pretensão de que todas as escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições

de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas.

Levando-se em consideração as diversas diferenças envolvidas na realidade de cada escola e de seus atores, podemos afirmar, em consonância com Lopes (2018, p. 25), que “não é possível que o currículo seja igual”. Para a autora (ibidem), “uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes”, em virtude do conhecimento de mundo e da realidade de seus atores. Além disso, exatamente por lidarmos com públicos distintos, pertencentes a realidades distintas, precisamos de currículos diferentes. Inclusive, isso está previsto textualmente nos PCN (1998, p. 19), quando afirmam que

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. *Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos* (grifos nossos).

O que está por trás da noção de “responsabilidade maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos” é que é preciso tratar os desiguais de modo diferenciado, perspectiva que está associada à visão de hipossuficiência na Constituição: é preciso que haja políticas que visem a superar as desigualdades sociais, e isso só é possível dando mais atenção àqueles que estão socialmente em desvantagem.

Sustentando-se nesse ponto de vista, Oliveira (2018, p. 57) defende que a educação deve prever uma pluralidade de trajetos e perspectivas:

A pluralidade do Brasil, ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade de possibilidades, de oferta de trajeto e de garantias de condições para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra. Para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! É inferiorizar alguns perante os outros. Reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades DIVERSAR/PLURAIS de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades. Os

pontos de partida são diferentes, para que o ponto de chegada seja o mesmo, do ponto de vista do exercício do direito de aprender, diferenciado apenas pelas opções, desejos e possibilidades dos diferentes sujeitos, é preciso que as trajetórias sejam, não só diferentes, mas tecidas em diálogo com a realidade na qual se inscreverão, ou seja, partam de onde se está e assegurem o direito a percursos distintos e escolhidos. Portanto, oferecer os mesmos conteúdos e materiais a alunos com diferentes experiências, conhecimentos, desejos e possibilidades de aprendizagem perpetua as desigualdades entre eles e desrespeita seus direitos, transformando-os em obrigações limitadas por normas que não os atendem.

Um outro ponto crítico subjacente à prescrição curricular da Base é que ela controla toda a produção e avaliação do conhecimento que chega à Educação Básica. Ela não apenas estabelece quais são os objetos de conhecimento que o professor, os sistemas de ensino e autores de livro devem ensinar, mas também como devem fazê-lo, já que a proposta é ancorada em competências e habilidades. Afinal, essas mesmas competências e habilidades serão empregadas nas avaliações nacionais e internacionais e servirão para o ranqueamento das escolas.

Para Aguiar (2018), a versão atual da Base rompe com princípios contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, pois tira das instituições educativas e escolas o protagonismo que devem ter sobre o currículo e sobre as propostas pedagógicas a serem adotadas.

É preciso pensar a educação em sua totalidade. Temos a convicção de que currículo, a partir de diretrizes nacionais, é definido nas instituições educativas e escolas, construído a muitas mãos, a partir das várias histórias de vida que fazem parte desse cotidiano. As concepções, saberes, conteúdos e as metodologias não fazem sentido se desconectadas daquele contexto. Os estudantes e os profissionais da educação devem ter assegurado seu protagonismo. É preciso refundar saberes, ampliando, verdadeiramente, o conhecimento de realidade, como delineado nos dispositivos legais e nas DCN para a Educação Básica.

A autora também entende que a proposta rompe com um dos princípios constitucionais para a educação – inciso III do Art. 206 da CRFB –, em que se garante o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. E, com isso, conclui que

[...] mesmo não sendo possível a constituição dessa homogeneidade curricular, via BNCC ou qualquer outra organização centralizada no currículo, insiste-se no projeto de uma base unificadora e homogeneizadora, sob o argumento de que a qualidade da educação depende desse projeto. Todavia, ao se construir tal projeto, pouco se problematiza a noção de qualidade de educação. A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Consequentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações.

Por fim, para fechar esta discussão, gostaríamos de apontar os impactos da BNCC sobre a formação de novos docentes. Em 2019, foi lançada uma nova resolução que articula a formação de professores (tanto inicial quanto continuada) às prescrições da Base – a Resolução CNE/CEB n. 2/2019. Sobre esse tema, Taffarel (2019), professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, considera que as políticas que vinculam a formação de professores à Base Nacional Comum são estratégias de silenciamento da universidade para que o capital domine. A estudiosa, ao avaliar um parecer do Prof. Dr. Mozart Neves Ramos, membro do Conselho Nacional de Educação e Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna, sobre novas políticas de formação docente para as universidades, faz o seguinte comentário sobre o documento:

Com sua visão idealista, formal, veiculada na imprensa burguesa, contribui para a alienação e suas formas, a saber social, econômica e intelectual. Contribui para firmar a ideologia da classe dominante, através do ocultamento, silenciamento e inversão. Contribui para firmar valores, propostas políticas da classe empresarial no campo da Educação no Brasil.

Poderíamos ainda acrescentar, ao discurso de Taffarel (2019), que a referida proposta silencia a universidade porque lhe tira a autonomia do que deve ser considerado objeto de conhecimento dentro das universidades. Isso representa não apenas uma estratégia de silenciamento, mas um impedimento para o avanço e disseminação do conhecimento e da ciência.

Atividade 2

Atende ao objetivo 2

Por que, segundo Lopes (2019), a perspectiva dos itinerários formativos, embora positiva na teoria, é desafiadora na prática?

Que argumento apresenta Aguiar (2018) para criticar a política universalista de currículo apresentada na BNCC?

Resposta comentada

1. Há duas razões apresentadas por Lopes (2019) no que diz respeito aos desafios por trás da implementação dos itinerários formativos: 1) tanto a resolução que prevê os itinerários – Resolução CNE/CEB n. 2/2012 – quanto a BNCC não apresentam uma proposta concreta para implementação dos itinerários formativos, que oriente as escolas e sistemas de ensino, o que deixa essa decisão sob responsabilidade das empresas que produzem materiais educacionais; 2) não há ações políticas que visem a garantir variabilidade na oferta dos itinerários. Os municípios, por exemplo, só têm a obrigação de oferecer dois dos cinco itinerários, o que rompe com a ideia original de projeto de vida, já que, nem sempre, o itinerário disponível vai ao encontro dos desejos estudantis.
2. Aguiar (2018) considera que é preciso tratar os desiguais de modo diferenciado. Nesse sentido, uma vez que as escolas e estudantes não são iguais, e não vivem uma mesma realidade, não cabe uma única proposta curricular, até mesmo para atender às especificidades de cada público.

Atividade final

Atende aos objetivos 1 e 2

Julgue se as declarações abaixo são (V) verdadeiras ou (F) falsas.

() Entende-se, por curadoria de informação, “o exercício contínuo cujo objetivo é identificar rapidamente sobre a importância de determinado conteúdo. Em resumo, ela faz distinção do que vale ou não a pena ser lido e absorvido”.

() Entende-se, por multiletramentos, a aquisição progressiva de novos gêneros textuais.

() A diversidade cultural representa uma das frentes da perspectiva dos multiletramentos, que prevê o tratamento de outras culturas para além do cânone, como a popular e a marginal, por exemplo.

() Os itinerários formativos representam estágios de profissionalização, oferecidos ao término do Ensino Médio.

() A BNCC prescreve não apenas um currículo mínimo para a Educação Básica, mas também regula as avaliações nacionais, a produção de material e a formação de docentes.

Resposta comentada

(V)

(F) A definição apresentada é a de letramentos. Por multiletramentos, devemos incluir, à aquisição contínua de novos gêneros, o trabalho com as múltiplas semioses e culturas.

(V)

(F) Os itinerários formativos representam a nova organização do Ensino Médio. Sendo assim, os itinerários formativos representam a própria formação dessa etapa de ensino, isto é, ocorrem ao longo dos três anos de formação.

(V)

Conclusão

As políticas educacionais devem ser orientadas por uma visão democrática, inclusiva e progressista de sociedade, que reflita os princípios e objetivos constitucionais. Paralelamente, devem refletir os avanços obtidos nos mais diversos campos do conhecimento.

Por esse motivo, temos de olhar com desconfiança quando a iniciativa privada deseja intervir nas políticas educacionais. Isso se deve, naturalmente, ao fato de que suas instituições normalmente buscam a manutenção de um projeto de sociedade em que o poder social e econômico seja restrito a uma pequena parcela da população.

Nesses casos, um bom termômetro é sempre ouvir os especialistas: afinal, o que dizem as universidades e instituições de pesquisa, em seu fazer científico, sobre as propostas e políticas em curso?

Resumo

Nesta aula, discutimos os avanços e retrocessos associados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No que diz respeito aos avanços, tratamos de duas novas abordagens presentes na Base para o componente curricular Língua Portuguesa, a saber: a curadoria da informação e os multiletramentos.

Numa sociedade imersa nos gêneros digitais, em que os conteúdos se proliferam em altíssima velocidade e cuja produção e disseminação ocorrem indiscriminadamente – qualquer pessoa pode produzir conteúdos, sejam eles fidedignos ou não –, é imprescindível que os cidadãos desenvolvam a *curadoria de informação*, que pode ser definida como a habilidade de selecionar conteúdos relevantes ao seu propósito, bem como a de produzi-los ou disseminá-los de forma ética, evitando a circulação de notícias falsas, por exemplo.

Uma vez que nessa era digital circulam textos cada vez mais diversos, produzidos por meio de diferentes semioses, amplia-se a perspectiva do letramento – que envolve a apropriação progressiva dos diversos gêneros textuais –, para a dos *multiletramentos*. Sob esse ponto de vista, além de conhecer os diversos gêneros, é importante também dominar as múltiplas semioses – linguagem verbal, gestual, visual, sonora etc. – e valorizar as diversas culturas.

No que diz respeito aos retrocessos, apresentamos as críticas tecidas em

relação à implementação e à gestão dos itinerários formativos, que lidam com uma perspectiva distorcida de protagonismo, e em relação às imposições da Base sobre o ensino (na Educação Básica e na Superior), sobre os materiais didáticos e avaliações nacionais.

Sobre os itinerários formativos, discutimos que, embora a proposta seja boa e interessante, sua constituição e implementação não estão descritas nos documentos oficiais. Como só há a indicação de quais são os itinerários, fica a cargo das empresas privadas, que trabalham na criação de materiais educacionais, estabelecer o que são esses itinerários. Paralelamente, a ideia de que os itinerários formativos vão ao encontro dos interesses dos alunos pode ser vista como uma falácia, na medida em que não há políticas que prevejam a obrigatoriedade da oferta de variados itinerários nem nas escolas nem nos municípios. Um município, se assim desejar, pode oferecer apenas dois dos cinco itinerários formativos, por exemplo. Sendo assim, a proposta mais tolhe os alunos do que oferta novas possibilidades.

Por fim, no que diz respeito ao currículo, vimos que as críticas se voltam para a sua rigidez, seu caráter homogeneizante e universalista. Estudantes distintos, advindos de realidades distintas, precisam de currículos também distintos. Ademais, uma vez que a BNCC rege todo o sistema de conhecimento em torno da Educação Básica – o que vai ser ensinado nas escolas, o que será ensinado nas universidades, a produção de materiais didáticos e o que vai ser cobrado nas avaliações nacionais –, em muitos aspectos, ela atua mais como um sistema de silenciamento e opressão, pois dificulta a progressão da ciência e sua disseminação.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018, p. 8-22.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa*. 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

GRABOWSKI, Gabriel. Entrevista concedida ao jornal Extra Clas-

se. In: CAMARGO, Gilson. *BNCC esvazia e precariza o ensino médio*. Jornal Extraclasse, 10 de dez. 2018. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2018/12/reforma-alteracao-estrutural-do-ensino-medio/#:~:text=A%20proposta%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20contida,a%20ser%20escolhidos%20pelos%20estudantes.> – Acesso em: 30 maio 2022.

LOPES, Monclar Guimarães. Fundamentos didático-pedagógicos da língua portuguesa: para quê, para quem e o que ensinar? In: ROSÁRIO, I. C.; LOPES, M. G. *Fundamentos e métodos para o ensino de língua portuguesa*. Rondônia: EDUFRO, 2020a, p. 13-36.

_____. Análise linguística e semiótica. In: ROSÁRIO, I. C.; LOPES, M. G. *Fundamentos e métodos para o ensino de língua portuguesa*. Rondônia: EDUFRO, 2020b, p. 127-156.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-27.

_____. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n.25, 2019, p. 59-75.

MACEDO, Elizabeth. “A base á a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018, p. 28-33.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018, p. 55-59.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n.1, jan./abr. 2019, p. 35-56.

RAVITCH, Diane. *Reign of errors: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. New York: Random House, 2013.

SAHLBERG, Pasi. *Finnish Lessons 2.0*. New York: Teachers College Press, 2015.

SOUZA, Carlos Eduardo de; SANTAELLA, Lucia. Deepfakes na perspectiva da semiótica. *TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cog-*

nitivas, n. 23, jan./jun. 2021, p. 26-44.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Base Nacional Comum para a formação de professores da Educação Básica (BNC-Formação): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. *Site SBgen*. Disponível em: <https://sbenq.org.br/base-nacional-comum-para-formacao-de-professores-da-educacao-basica-bnc-formacao-ocultar-silenciar-inverter-para-o-capital-dominar/> - Acesso em: 30 maio 2022.

Aula 8

Ortografia: aspectos teóricos,
históricos e políticos

Meta

Discutir aspectos teóricos, históricos e políticos concernentes à ortografia portuguesa.

Objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. conceituar ortografia e distinguir seus principais tipos;
2. conhecer, em linhas gerais, a história da ortografia portuguesa;
3. reconhecer pontos críticos em relação ao novo acordo ortográfico.

Introdução

É relativamente comum que as gramáticas normativas e teóricas tenham uma seção dedicada à ortografia, da mesma maneira que possuem outras relativas à fonologia, à morfologia e à sintaxe. Apesar desse fato, é importante esclarecer que a ortografia, sob um olhar científico, não é gramática.

A gramática é um sistema estruturado por regras de seleção e combinação de elementos – fonemas, morfemas, palavras –, que torna a comunicação verbal possível. Conforma-se naturalmente no seio das sociedades humanas a partir das interações sociais, especialmente as que ocorrem na modalidade oral. É por esse motivo que todas as línguas naturais – mesmo aquelas de sociedades sem tradição escrita – possuem uma gramática. A ortografia, por sua vez, pode ser entendida como um conhecimento “paralinguístico” (CAVALIERE, 2015, p. 149), “uma instituição social” (BAGNO, 2011, p. 372) ou, ainda, uma tecnologia da linguagem, cujo objetivo precípua é permitir a transcrição da língua falada, ainda que isso não seja feito de modo totalmente equivalente. Afinal, língua falada e língua escrita divergem em muitos pontos.

Uma vez que a fala é heterogênea por natureza, a implementação de um sistema ortográfico envolve decisões de ordem política. Afinal, o sistema a ser adotado é de base etimológica, fonológica ou, ainda, de um tipo misto? Na hipótese de ser o fonológico – considerado o mais simples e prático –, qual variedade linguística será escolhida como modelo? Será, por exemplo, a variedade empregada pela região mais rica do país ou daquela onde está o poder político?

Nesta aula, temos como meta discutir questões atinentes às dimensões teórica, histórica e política da ortografia do português. Por esse motivo, estruturamos nosso conteúdo em três seções, a saber:

1. aspectos teóricos da ortografia;
2. aspectos históricos e políticos da ortografia;
3. o Novo Acordo Ortográfico sob uma perspectiva crítica.

Bons estudos!

Aspectos teóricos da ortografia

A palavra *ortografia* é composta por justaposição. É formada por dois radicais gregos: *orthos*, cujo significado é *reto, direito, justo*; *graphein*, cujo sentido é *escrever*. Por isso, a ortografia é comumente definida como a escrita correta das palavras.

Cagliari (2015) considera esse conceito falho, porque a noção de *correção* não está associada à adoção de critérios científicos, mas, sim, a uma convenção social ou, ainda, a uma imposição legal. Sob esse ponto de vista, seria mais adequado definir a *ortografia* como *a escrita convencional das palavras* ou, ainda, nas palavras de Ribeiro (1910 *apud* CAVALIERE, 2015, p. 156), “um tratado da representação simbólica dos sons articulados”. Conforme Cagliari (2015, p. 17),

[...] escrever corretamente uma palavra significa escrever uma palavra com as letras a ela atribuídas pela tradição ou por leis específicas. Este é um dos objetivos da ortografia, mas, na verdade, nem é o principal. No caso do Brasil, ele mostra o sentido legal, exigido por lei. Assim, quem não escrever de acordo com a lei está cometendo uma contravenção e poderá ser penalizado com sanções.

A noção de convenção está relacionada ao fato de a ortografia – como um subsistema da escrita – representar uma espécie de tecnologia da linguagem. Surge como um meio de permitir a transcrição da fala. Embora hoje saibamos que o texto escrito não deva ser visto como uma mera representação do texto oral – dadas as suas diferenças estruturais e discursivas –, a ortografia mantém o seu propósito inicial de ser a representação gráfica de palavras originalmente empregadas na modalidade oral.

Nas línguas naturais, a ortografia pode ser constituída de unidades gráficas de diferentes naturezas – letras, **ideogramas**, caracteres etc. –, todas elas sem valor funcional. As unidades gráficas, de maneira semelhante aos fonemas, são destituídas de significação própria. Nesse sentido, uma letra A, por exemplo, “representa uma abstração de todas as formas que podem ser entendidas como a letra A” (CAGLIARI, 2015, p. 19), isto é, agrupa um feixe de sons da oralidade que pode ser representado por um mesmo elemento gráfico. Esse caráter abstrato inerente às letras – isto é, aos grafemas – é, em certa medida, semelhante ao que ocorre com os fonemas, a unidade básica da fonologia: nem a fonologia

Ideograma

Símbolo gráfico empregado no sistema de escrita ideográfico, em que cada elemento pode representar um objeto, uma ideia ou um conceito abstrato. Era comumente empregado em civilizações antigas, como a egípcia e a maia, por exemplo.

nem a ortografia têm o intuito de retratar a fala concreta dos falantes, mas, sim, a de neutralizar a variação linguística. Inclusive, esse é um dos motivos que torna a ortografia fonológica relativamente comum nas línguas humanas.

Ao longo da história, surgiram diferentes sistemas de ortografia, além do fonológico, que acabamos de mencionar. Iremos explorar três deles, de forma resumida, a saber:

- a) o fonético;
- b) o etimológico;
- c) o fonológico.

a. A ortografia fonética:

Segundo Henriques (2007, p. 45), na ortografia fonética, não “há preocupação de se escrever de acordo com a origem das palavras, fazendo prevalecer unicamente a maneira de pronunciá-las”. Isso significa que as palavras são transcritas da maneira como soam para aquele que escreve, havendo alterações em seu registro em consonância com as variações fonéticas.

Bagno (2011) afirma que esse foi o modelo principal adotado pelas línguas românicas até o início da Idade Moderna – Século XVI. Esses idiomas não possuíam uma ortografia unificada, normatizada, porque, “durante mais de mil anos (...), o latim foi a única língua estudada pelos intelectuais e empregada para a escrita de textos acadêmicos, científicos, religiosos etc.” (BAGNO, 2011, p. 371). Dessa maneira, o registro das línguas neolatinas, na escrita, era inspirado no alfabeto latino, mas sem nenhum rigor formal.

Como ilustração da variação ortográfica desse período, transcrevemos, respectivamente, dois trechos das primeiras gramáticas portuguesas: a Gramática da Lingoagem Portuguesa, de Fernão de Oliveira, de 1536; a Gramática da Língua Portuguesa, de João de Barros, de 1540. Os referidos trechos foram extraídos do *Corpus Tycho Brahe* (<http://www.tycho.iel.unicamp.br/corpus/index.html>) e neles é possível observar a diferença quanto à grafia da palavra destacada: *lingoagem* em (i), *linguagem* em (ii).

(i) *A Lingoagem e figura do entendimento: e assi e verdade ã a boca diz ãnto lhe manda o coração e não outra cousa: antes não deuia a natureza*

criar outro mais difforme monstro do ã são aq̃lles que falão o ã não tem na vontade.

(ii) Est'outras sílabas, quo, quu, não as há em nossa *linguagem*: cá dizemos, como, cume, e não, quomo, qume.

O fato de a ortografia fonética ter sido abandonada pelas línguas neolatinas depois de sua normatização não se deu por acaso. Trata-se de um modelo que gera muitas confusões entre as palavras. Castilho (2014, p. 92), por exemplo, enumera dez diferentes variantes para a palavra *igreja* durante o período do português arcaico: *ygreja*, *eygreya*, *eygleyga*, *eigreia*, *eygreia*, *eygreyga*, *igleja*, *igreia*, *igreha* e *ygriga*. A esse respeito, Bagno (2011, p. 379) diz que

[...] já avançado o século XVI, [...] começam a surgir confusões entre os dois membros de cada par, refletidas na escrita que mesclava ç com -ss- e vice-versa, z com -s- e vice-versa (exatamente como acontece hoje com as crianças em fase de alfabetização ou com as pessoas alfabetizadas precariamente).

Lagares (2018, p. 179), por sua vez, aponta que jamais houve um sistema de ortografia completamente fonético, já que, antes da existência de sistemas ortográficos normatizados, “o que havia eram diferentes ‘tradições de escrita’ relacionadas a *scriptoria* concretos, onde escrivães constituíam grupos de prática que reproduziam modos de fazer ligados à expressão escrita”. Logo, embora o modelo predominante fosse fonético, já havia certas convenções, que levavam os escreventes a empregarem uma grafia comum a certas palavras, em detrimento de outras possibilidades de registro.

b. A ortografia etimológica

A ortografia etimológica está associada à adoção de uma grafia que remonta a origem das palavras. No português, a letra *h*, por exemplo, é conhecida como uma letra etimológica por excelência. Como não tem valor fonético nem fonêmico, permanece na ortografia das palavras apenas por questões históricas, associadas à origem das palavras em que esse elemento está presente. É o que ocorre na palavra *homem*, por exemplo, cuja transcrição fonética é [ˈɔmẽy] e fonêmica é /ˈɔmeN/. Nos dois casos, não há, para o *h*, uma correspondência sonora. No entanto, não era assim no latim. *Homem* vem de *homo*, em que o *h*

apresenta um som aspirado, muito semelhante ao que ocorre na palavra *house*, do inglês.



Transcrição fonética vs. transcrição fonêmica

A *transcrição fonética* preocupa-se com a transcrição concreta da fala, no sentido de tentar representar os sons da maneira como são articulados. Por meio de suas unidades, os fones, possibilita captar a variação fonética. Uma palavra como *teatro*, por exemplo, pode ser realizada como [tʃi'atro], [tʃi'atrʊ], [tɛ'atro], [tɛ'atro] etc.

Por sua vez, a *transcrição fonêmica* – ou fonológica – busca representar os sons funcionalmente, com base nos traços distintivos da fala – isto é, os fonemas. Dessa maneira, neutraliza a variação fonética. Nesse sentido, a palavra *teatro* será transcrita por meio de uma única representação: /tɛ'atro/. Sob esse ponto de vista, as variações de pronúncia, por não acarretarem mudança de sentido, como as diferentes realizações de “t”, “e” e “o” acima, são desconsideradas.

Segundo Bagno (2011), o modelo etimológico é motivado pelo Renascimento Cultural na Idade Moderna, que reacende o apreço pelos valores estéticos da antiguidade clássica greco-romana.

Esse apreço se mostrará em todos os campos da vida cultural e intelectual: na arquitetura, na pintura e nas artes plásticas em geral, na literatura (com o cultivo dos gêneros literários e formas poéticas da antiguidade) e também nos estudos linguísticos. Com o fim do feudalismo e o fortalecimento dos Estados centralizados, as línguas nacionais serão valorizadas e receberão um forte investimento institucional, com o surgimento das academias de língua, a oficialização dessas línguas como idioma de Estado (com o pioneirismo de Portugal, onde isso já tinha sido feito em 1290) e, em resposta a isso, a gramatização, a ortografização e a normatização das línguas (BAGNO, 2011, p. 380).

Para Castilho (2014, p. 92), a adoção de uma escrita etimológica era relativamente mais fácil nesse período, já que as pessoas escolarizadas sabiam grego e latim. Dessa forma, não estranhavam grafias como *pharmaciacia*, *theologia* e *chimica* (próximas às suas correspondentes gregas *phármakos*, *theologia* e *chimeía*).

Não obstante, a implementação de um sistema ortográfico etimológico apresenta dificuldades, da mesma maneira que o modelo fonético. O eruditismo que motivou a adoção desse sistema na Idade Moderna resultou na adoção de muitas falsas etimologias, que impregnaram o modo de escrever a língua.

c. A ortografia fonológica

A ortografia fonológica tem como objetivo ser uma representação gráfica do som das palavras, mas de maneira distinta da abordagem fonética. O modelo fonológico estabelece uma forma oficial para cada palavra, sem considerar as eventuais variações fonéticas. É, por esse motivo, por exemplo, que a palavra *tia* não pode ser escrita de outro modo, como *tchia*, por exemplo.

Pode-se afirmar que esse é o sistema preferencial do português contemporâneo, até mesmo porque as reformas ortográficas realizadas no século XX buscaram, em grande medida, reduzir a complexidade do sistema ortográfico, em que predominava o modelo etimológico. Uma delas foi a proposta da ortografia simplificada, articulada entre a Academia Brasileira de Letras e a Academia das Ciências de Lisboa (cf. KEMMLER, 2015). O principal objetivo em fixar novas normas ortográficas, segundo a ABL, seria o de combater a “anarquia ortográfica”, como podemos observar no texto transcrito a seguir, publicado no *Jornal do Comércio*, em 15 de junho de 1901 (KEMMLER, 2015, p. 55).

ACADEMIA BRASILEIRA

Na última sessão ordinária dessa instituição literária o senhor Medeiros e Albuquerque propôs que fosse nomeada uma comissão para estabelecer várias regras tendentes a fixar a ortografia que deve a Academia usar em seu *Boletim*.

No estado atual de nossa língua, inspirando uma verdadeira anarquia ortográfica, cada qual escrevendo como lhe parece, procurando argumentos para demonstrar que sua ortografia é a

certa, nenhum serviço mais assinalado pode a Academia prestar do que esse de fixar normas para seu uso, a fim de que em suas publicações oficiais não apareça em cada trabalho uma ortografia diversa conforme o modo de ver do respectivo autor.

É muito provável, porém, que com a autoridade que tem a Academia, uma vez fixadas essas normas para seu uso, sejam elas também adotadas pelos Conselhos de Instrução Pública, pelas tipografias, pela imprensa e assim se terá dado um grande passo para a uniformização da escrita entre nós.

Agora que a Academia Real das Ciências de Lisboa está empreendendo o trabalho da reforma da ortografia portuguesa, é muito oportuna a iniciativa da Academia Brasileira.

O esforço conjunto das duas instituições pode produzir magnífico resultado, o que é sinceramente muito para desejar.

A proposta do senhor Medeiros e Albuquerque foi aprovada após curto debate em que fizeram observações os senhores Silva Ramos, José Veríssimo, Rodrigo Octavio e Inglês de Sousa.

O senhor Presidente nomeou para constituir a comissão os senhores Medeiros e Albuquerque, Silva Ramos e José Veríssimo, cujo trabalho, depois de impresso, será distribuído por todos os membros da Academia para ser devidamente estudado e resolvido assunto de tanta relevância.

Por fim, cabe frisar que, a despeito da existência desses três modelos ortográficos supracitados, dificilmente a ortografia de uma língua é constituída isoladamente por um deles. De acordo com Bechara (2015), no caso da ortografia portuguesa, ela foi composta, desde cedo, por quatro critérios, a saber: a pronúncia, a etimologia, o uso e o traço de distinção.

Pela pronúncia, entendia-se que a ortografia atenderia à maneira como se diz e se ouve a palavra, sem para isso se empregarem sinais que não se dizem, ou, consoante à lição de João de Barros: “A primeira e a principal regra na nossa ortografia é escrever todas as dições com tantas letras com quantas as pronunciamos, em por consonantes consoantes ociosas: como vemos na escritura italiana e francesa” (Barros, 1971).

Pela etimologia, a forma gráfica se relacionava com a sua origem, razão por que, como lembra Soares Barboza (1822:57), “admite letras, que presentemente não têm outro préstimo senão para mostrar a origem das palavras”. (...).

O critério de uso (entenda-se aqui o uso dos doutos, e não do vulgo) baseia-se na prática dos bons autores. Pela constante di-

vergência na prática deles, é dos critérios o mais precário e o de mais difícil sistematização, principalmente quando se afasta da pronúncia e da etimologia.

O quarto critério – o dos traços de distinção – há de se apoiar, tanto quanto possível, nos elementos oferecidos pela pronúncia e pela etimologia, e consiste em procurar distinguir graficamente vocábulos homófonos (BECHARA, 2015, p. 12).

Atividade 1

Atende ao objetivo 1

Relacione os trechos abaixo com o tipo de sistema ortográfico que melhor lhes representa:

(1) fonético (2) etimológico (3) fonológico

() Entra em curso o uso dos dígrafos CH (com valor de [k]), PH, RH, TH e do Y nas palavras de origem grega, e de CT, GM, GN, MPT nas palavras de origem latina, sem mencionar, é claro, o uso de consoantes duplas como MM, NN, PP, TT, LL etc (BAGNO, 2011, p. 380).

() As letras que se costumão muitas vezes trocar hūas por outras, em que se cometem mais vícios nesta nossa linguagem são estas que se seguem, convem a saber, c, s, z, e isto nace de não saberem muitos a diferença que há de hūas às outras na pronunciação. [...] E pera saber como se há de fazer esta diferença, entendão que quando pronunciarem qualquer dição com c, hão de fazer força com a língua nos dentes de-baixo, de maneira que fique algum tanto a ponta dobrada para dentro, e quando for com s porão a língua mais folgadamente pera cima, que fique soando a pronunciação à maneira de assovio de cobra [...]. [P.M. Gândavo, *Regras que ensinam a maneira de escrever a orthographia da língua portuguesa*, 1574] (BAGNO, 2011, p. 379).

() A letra L representa uma abstração, o fonema /l/, que se realiza concretamente no PB como [l], [ɫ], [ʋ] ou [ɮ], de acordo com sua posição na palavra e/ou com a origem regional do falante (BAGNO, 2011, P. 382).

Resposta comentada

(2) Os dígrafos e encontros consonantais citados fazem parte de palavras cuja ortografia revela sua origem etimológica, como em, por exem-

plo, *architectura, assumpto, athmosphera, bocca, chimica, chlorophylla, crança, cysne, Deos, diphthongo*.

(1) A noção de ortografia fonética, nesse trecho, pode ser recuperada por duas vias: (i) o período histórico, já que até o século XVI, predominou a ortografia fonética (fase anterior à sistematização); (ii) pela citação de que as letras eram comumente trocadas umas por outras, o que sugere a falta de sistematização.

(3) A resposta esclarece que a grafia está associada ao mecanismo da neutralização, próprio da fonologia. Assim a grafia busca ‘eliminar’ a variação fonética.

Breve história da ortografia do português

A história da ortografia do português pode ser compreendida em três fases: a fonética, a pseudoetimológica e a histórico-científica.

A fase da *ortografia fonética* corresponde ao período arcaico do português – séculos XIII até meados do século XVI (cf. VASCONCELOS, 1959), que antecede a sua normatização. Como vimos, a principal característica da ortografia fonética é “o fato de não haver a preocupação de escrever de acordo com a origem das palavras, fazendo prevalecer unicamente a maneira de pronunciá-las” (HENRIQUES, 2007, p. 45).

Nessa época, falava-se, na região de Portugal, uma outra variedade histórica, conhecida como galego-português, cuja evolução resultou tanto na língua portuguesa quanto na galega. Na canção trovadoresca abaixo, pertencente a esse período, podemos observar a variação ortográfica para os segmentos nasais palatais [ɲ] – nas palavras *gãar* e *compannia* (ganhar e companhia, respectivamente), hoje grafadas exclusivamente por meio do dígrafo NH:

Strela do dia (Cantigas de Santa Maria)

Ca ver faze-los errados
que perder foran per pecados
entender de que mui culpados

son; mais per ti son perdoados
da ousadia
que lles fazia
fazer folia
mais que non deveria.
Santa Maria
Strela do dia,
Mostra-nos via
Pera Deus e nos guia

Amostrar-nos debes carreira
por gãar em toda maneira
a ser par luz e verdadeira
que tu dar-nos podes senlleira;
ca Deus a ti a
outorgaria
e a queria
por ti dar e daria.
Santa Maria...

Guiar bem nos pod' o teu siso
mais ca ren pera Parayso
u Deus tem senpre goy' e riso
porá quen em el crer quisu;
e prazer-m-ia
se te prazia
que foss-a mia
almèn tal compannia
Santa Maria...

Fonte: <https://www.letras.com.br/schelmish/santa-maria-strela-do-dia>.
Acesso em 12 de junho de 2022. Observação: é possível ouvir a canção
nesse link.

A fase *pseudoetimológica* predominou do final do século XVI até o final do século XIX. Como vimos, sua principal motivação encontrava-se na floração dos estudos humanísticos do Renascimento Cultural, mais especificamente, na valorização da cultura clássica greco-latina. Dessa maneira, buscava-se registrar as palavras em conformidade com sua origem etimológica. Por isso, nesse período, havia no português vários dígrafos e encontros consonantais, hoje incomuns ao português, tais como: CT, GM, GN, MPT, MM, NN, PP, TT, LL, em palavras como *architectura, assumpto, chlorophylla, exgottar* etc.

O radical *pseudo*, presente na palavra *pseudoetimológica*, está associado ao fato de serem muitas as falsas etimologias presentes no período, que impregnavam muitas palavras com grafemas sem valor fonético ou fonológico. Isso era feito sob a falsa alegação de que esses elementos remontariam à história dessas palavras.

Dentre os defensores da ortografia etimológica, encontrava-se o professor José Ventura Bôscoli, que, no final do século XIX, interpunha-se contra os defensores das ortografias de base fonológica – também conhecidas como sônicas ou fonográficas. Segundo o estudioso (BÔSCOLI, 1885 *apud* FÁVERO e AGUIAR, 2015, p. 145):

Não há dificuldade no ensinar-se a escrever ethymologicamente. Basta, por exemplo, que o professor escreva o signal “ph” a par da letra “f”, e diga ao menino que ambos tem som idêntico; depois explicar-lhe-há que as palavras que começam por phono, photo, phito etc. escrevem-se com ph, porque são de origem grega, e, pela mesma razão, as que termimnam em grafo, phia etc. E não se diga mais, com alguns eruditos portugueses e brasileiros, que para isto seria mister que o menino aprendesse grego; o homem analfabeto e ignorante diz academia, necroterio, orgia, telegrama, telefone, etc. e não obstante, nem pelo cérebro lhe passou a ideia de que houvesse língua grega.

Não obstante suas observações, o referido ortógrafo reconhecia a existência de exageros etimológicos, sobretudo referentes à falta de fundamentação histórica. Isso pode ser observado na seguinte passagem (BÔSCOLI, 1885 *apud* FÁVERO e AGUIAR, 2015, p. 145):

A ethymologia extrema tambem apresenta inconvenientes, pelo menos o do ridiculo; e a prova está em que os que mais a precognizam não a seguem perfeitamente. O unico systema racional é o

misto. Toda a sciencia tem linhas divisórias; assim como sucede à Botanica na classificação das especies, do mesmo modo que a Geologia nos apresenta varias camadas terrestres, assim tambem o philologo na lingua que estuda descobre duas classes de palavras, especies ou camadas distintas: a popular ou natural e a erudita, de criação artificial.

A despeito de sua defesa pela ortografia etimológica, no final do século XIX, predominavam os estudiosos que defendiam um sistema de base fonológica e esse fato incorreu, posteriormente, no abandono do modelo prioritariamente etimológico de ortografia, como veremos no próximo tópico. A esse respeito, segue abaixo uma crítica contundente do ortógrafo José Jorge Paranhos da Silva, autor da obra *Sistema de Orthographia Brasileira* (1880):

Esta [ortografia etimológica], que se podia chamar também de fonografia desvairada, porque representa sons que há muitos séculos deixarão de viver, ou mesmo, sons que não sabemos exatamente como forão pronunciados, participa algum tanto da natureza da *jeroglyphica*; pois, como esta se ocupa imediatamente com as ideias; mas não tem, como ella, a vantagem da universalidade. Participa também da natureza da *phonographica*, pois também representam sons; mas não tem a vantagem de ensinar a o leitor os da lingoa de quem escreve, e sim pelo contrario a desvantagem de illudir, dando-lhe occasião de pensar que se devem pronunciar na lingoa viva os sons da lingoa morta. [O alvo da escrita fonográfica é] representar os sons, e tão somente os sons, que repetidos pelo leitor, teem de presentar as ideias (SILVA, 1880, p. x *apud* COELHO, 2015, p. 123).

Por fim, a fase *histórico-científica*, também conhecida como o período da ortografia simplificada, surgiu no final do século XIX, inicialmente a partir dos trabalhos de Adolfo Coelho, em 1868, e, posteriormente, com base nos estudos de Aniceto do Reis Gonçalves Viana, em 1904, (cf. HENRIQUES, 2007, p. 48), que prescrevia as seguintes alterações ortográficas para evitar os excessos etimológicos:

- a) Proscrição absoluta e incondicional de todos os símbolos de etimologia grega: TH, PH, CH (= [k]), RH e Y.
- b) Redução das consoantes dobradas e singelas, com exceção de RR e SS mediais, que têm valores peculiares.

c) Eliminação de consoantes nulas que não influam na pronúncia da vogal precedente.

d) Regularização da acentuação gráfica (HENRIQUES, 2007, p. 48).

Os princípios defendidos por Gonçalves Viana suscitaram uma reforma ortográfica, promovida pelo governo português. A nova ortografia simplificada tornou-se oficial em Portugal em 1911 e foi estendida ao Brasil em 1931, em um acordo estabelecido entre a Academia das Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras, na busca de uma ortografia comum para as duas variedades do português.

A despeito do acordo firmado entre Portugal e Brasil, a nova ortografia demorou a ser implementada em território nacional. Isso se deu porque, na década de 1930, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, imperava no país o desejo pela construção de uma língua nacional e popular, autônoma da variedade europeia. Esse fato pode ser observado na seguinte passagem de Rebelo Gonçalves (1947, p. ix *apud* COELHO, 2015, p. 116):

[...] em consonância com factos literários da significação do Indianismo e da famosa polémica entre José de Alencar e José Feliciano de Castilho sobre a liberdade de expressão brasileira, a Nação sentia a necessidade de afirmar por todas as formas a sua fisionomia original. Desde os primeiros anos da Independência dominava a moda dos nomes e sobrenomes indígenas, que deram os Acaibas, Iberês e Tupinambás ao nosso onomástico. *A ortografia não escapou a essa nacionalização impaciente: surgiu a ideia de uma ortografia nossa, brasileira – e fonética, ortografia que nos distinguisse da de Portugal, então etimológica* (grifos nossos).

O acordo de 1931 passou efetivamente a vigorar em 1943, depois de passar por uma revisão que resultou na Convenção Luso-Brasileira de 1943. Depois desse acordo, vieram outros. Em 1945, surgiu uma reforma ortográfica complementar à de 1931. Tratou-se de uma modificação tão profunda que equivalia a uma nova reforma. Ao todo, o acordo propunha 51 alterações ortográficas, dentre elas, podemos citar: a) a redução do alfabeto, autorizando K, W e Y somente para palavras estrangeiras; b) normatização dos ditongos orais e de sua acentuação; c) uso do acento agudo diferencial em *pára, péla, pólo*; c) regras de uso do acento grave; etc.

Em 1971, houve um novo acordo, com pequenas alterações no capítulo de acentuação gráfica. Dentre as alterações, constavam: a) a retirada

dos acentos diferenciais dos homógrafos (exceto *pode/pôde*); b) retirada das indicações de acento secundário nas palavras derivadas: *cafèzinho*, *sòmente*. Essas mudanças culminaram posteriormente, em 1981, na primeira publicação do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*.

Em 1990, o projeto de unificação da língua portuguesa – antes restrito às dimensões de Portugal e do Brasil – estende-se a mais seis países lusófonos: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Desde 2009, contamos com uma ortografia unificada entre esses países. No Brasil, a ortografia oficial pode ser consultada em três livros da Academia Brasileira de Letras, a saber: o *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (2009), o *Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (2011) e o *Vocabulário Onomástico da Língua Portuguesa* (1999).



Vocabulário Ortográfico de Língua Portuguesa

O Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP) está disponível para consulta on-line, no seguinte endereço: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>.

Atividade 2

Atende ao objetivo 2

1. Leia o trecho abaixo, de autoria do ortógrafo José Feliciano de Castilho e identifique o modelo de ortografia defendido por ele:

Dizem que êstas letras não pronunciadas difficultam o noviciado da leitura. Nem scei, nem me-importa. Dado, sem conceder, que assim acontecesse, que val na vida do homem esse relampago sos primeiros annos d'ella, quando a intelligência curta mal pôde entregar-se a mais elevadas applicações? 'Numa vida de cinquan-

ta annos, foram tomados dous com o apprendizado da leitura, e quarenta e oito com a propria leitura. Não sacrificuemos o duradouro ao ephemero, o util ao facil. As simplificações para leitura são expedientes que morrem, obtido que o resultado seja. Elevae um palacio; exteriormente o-circumdarão andaimes; outros por dentro servirão á pintura, e aos accessorios; mas, concluida que a obra seja, lançam-se ao fogo esses madeiros informes, não obstante haver sido devida a elles a erecção do monumento. Estragar uma lingua, para rapidez de leitura, sería, em vez de sacrificar os andaimes ao palacio, sacrificar o palacio aos andaimes (CASTILHO, 1860 *apud* FÁVERO e AGUIAR, 2015, p. 143).

2. A partir do século XX, no período histórico-científico, buscou-se uma ortografia simplificada e unificada. Explique essa afirmação.

Resposta comentada

1. José Feliciano de Castilho defende, no referido trecho, a ortografia etimológica. Isso pode ser percebido porque ele ataca a principal motivação que sustenta a ortografia de base fonológica, cujo principal argumento é a dificuldade para aqueles que aprendem a ler e a escrever. O estudioso considera que essa dificuldade pode ser vencida após os primeiros anos de estudo e que não há motivo de prejudicar a ortografia portuguesa em virtude disso. Como ilustração, recorre a uma metáfora: assim como não se justifica destruir os palácios e manter de pé os andaimes utilizados durante a construção, também não se justifica substituir a ortografia oficial por uma outra simplificada, sob a alegação de que ela é difícil para quem aprende a ler e a escrever.

2. A proposta de simplificação da ortografia, iniciada por Adolfo Coelho, em 1885, motivou uma reforma ortográfica do português. Consistia, basicamente, de princípios que visavam a simplificar os excessos etimo-

lógicos, priorizando os aspectos fonológicos. A referida reforma, no começo do século XX, motivou também a unificação do português. Inicialmente, essa unificação se deu entre Portugal e Brasil; mais recentemente, incluiu outros países falantes de português, como Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

O Novo Acordo Ortográfico sob uma perspectiva crítica

O Novo Acordo Ortográfico, vigente no Brasil desde 2009, foi implementado sob a alegação de que se buscava uma unificação da língua portuguesa falada em diferentes países. Segundo Bagno (2011), esse tipo de ação mostra uma equiparação equivocada entre língua e ortografia.

Para o autor, a adoção de uma ortografia comum não garante uma escrita comum entre os países. Entre a variedade brasileira e a europeia, por exemplo, há diferenças morfossintáticas substanciais. Sendo assim, quando lemos um texto em português europeu, não é só a ortografia que nos causará estranhamento. Como ilustração, transcrevemos o poema *A uns olhos negros*, de Garrett, escrito na variedade portuguesa, bem como sua versão brasileira, elaborada pelo ortógrafo José Jorge Paranhos da Silva no final do século XIX. Como é possível observar, as diferenças entre os textos não estão apenas na ordem da ortografia.

A uns olhos negros (idioma de Portugal)

Por uns olhos negros, negros

Trago eu negro curaçon;

De tanto pedir-lhes amores

E elles a dizer que não.

Nem mais eu quero outros olhos,

Negros, negros como são;

Que os azues dão muita esperança.

Mas fiar-me eu n'elles não!

Só negros, negros os quero;
 Que em lhes chegando a paixão,
 Se uma vez disserem – sim,
 Nunca mais dizem que não.

A uns olhos negros (idioma brasileiro)

Por causa de uns olhos negros
 Negro está meo coração
 De viver pedindo amores
 E elles só dizendo – não

Mas já não quero outros olhos,
 Mesmo assim como elles são:
 Os azues promettem muito;
 Mas eu não me fio não!

Só quero os negros, bem negros;
 Pois si lhes chega a paixão,
 Uma vez dizendo sim,
 Nunca mais dizem – não.

Fonte: FÁVERO e AGUIAR, 2015, p. 135-136.

Além disso, segundo o estudioso (2011), há um equívoco em se ter denominado o referido acordo como “reforma”, já que as modificações propostas afetaram menos de 1% das palavras do português brasileiro. Sob esse ponto de vista, só poderiam ser consideradas reformas as promovidas em 1911 e 1945, que alteraram profundamente a ortografia da língua. O único objetivo do Acordo Ortográfico mais recente foi o de desfazer algumas divergências que ainda existiam entre a variedade portuguesa e a brasileira.

Um outro ponto crítico sobre o novo acordo é que, em certa medida, algumas modificações propostas afetam a expressividade linguística. Bagno (2011, p. 383), como ilustração, cita a questão do hífen.

A eliminação do hífen nas palavras compostas com “não” impede a diferenciação que a pessoa que escreve pode desejar fazer entre a simples negativa de um ato e a negação de um conceito: uma coisa é “não querer”, outra coisa é o “não-querer”; “não poder” e “não-poder” são ideias profundamente distintas e, para marcar essa distinção, é imprescindível que “não-poder” seja graficamente visível como uma palavra só.

Paralelamente, Bagno argumenta que a falsa noção de que impera, hoje, no português uma ortografia de base fonológica ajuda a consolidar a ideia de que “a escrita representa a fala’ e, por conseguinte, ‘é preciso falar como se escreve” (BAGNO, 2011, p. 384). Nesse sentido, é preciso compreender que a ortografia oficial, uma vez que propõe um sistema único para todas as variedades da língua, explora uma série de critérios com o objetivo de neutralizar as eventuais variantes. Esses critérios estão transcritos abaixo:

- O critério *fonético* → as letras B, F, P e V representam sempre o mesmo som no PB, havendo portanto uma correspondência um-a-um entre letra e som;
- O critério *fonêmico* → a letra L representa uma abstração, o fonema /l/, que se realiza concretamente no PB como [l], [ɫ], [ʊ] ou [ɓ], de acordo com sua posição na palavra e/ou com a origem regional do falante;
- O critério *morfofonêmico* → o morfema -s de plural é um [s] em *meus cães*, mas é um [z] em *meus gatos*, podendo também ser um [ʃ] ou um [ʒ] nas variedades que apresentam o “s chiado”;
- O critério *etimológico* → escrevemos *mau*, com U, porque provém de *malu*, com síncope do [l] intervocálico; mas escrevemos *mal* com L porque provém de *male*, com apócope do [e], morfema latino formador de advérbios – no entanto, as duas palavras, na maioria das variedades linguísticas brasileiras, têm pronúncia idêntica; o emprego do H inicial só atende ao critério etimológico; as grafias *sessão*, *seção* e *cessão* também se devem exclusivamente à etimologia, assim como *cesta* e *sexta*;
- O critério *anacrônico* → apesar das reformas ocorridas ao longo do século XX, ainda escrevemos as vogais finais -E e -O, tal como eram pronunciadas antes do século XVIII; o falso ditongo OU, que também desapareceu da norma-padrão portuguesa e de todo o PB no mesmo período, e o CH que nas palavras escritas

até o século XV apresentavam a consoante [tʃ] e que hoje poderiam tranquilamente ser escritas com X;

- O critério *sociolinguístico* → a ortografia oficial se baseia em determinada(s) variedade(s) linguística(s) e não em outras, por isso não existe uma grafia para o “R caipira” [ʁ], para as vogais pretônicas abertas das variedades nordestinas presente em diversas variedades do PB, para o [dʒ] amplamente generalizado no PB ([ˈdʒia]) e assim por diante.
- O critério *político-ideológico* → desde o surgimento da imprensa na Alemanha, os substantivos em alemão são sempre grafados com letra inicial maiúscula, mesmo que sejam substantivos comuns: *die Frau* (‘a mulher’), *das Haus* (‘a casa’), *der Weg* (‘o caminho’). Essa regra era seguida também no norueguês. No entanto, depois que os exércitos nazistas ocuparam a Noruega por cinco anos, os noruegueses deixaram de usar a inicial maiúscula à moda alemã (BAGNO, 2011, p. 386-287).

Dos critérios apresentados por Bagno (2011), gostaríamos de retomar o *político-ideológico*, no que diz respeito, especificamente, às variedades tipológicas, isto é, às faladas nos países que adotam a língua portuguesa como idioma pátrio. Embora haja, na África, diversos países falantes de língua portuguesa – Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste –, suas variedades foram desconsideradas nas reformas e/ou acordos ortográficos durante maior parte do século XX. Além disso, ainda que tenham sido incluídos na proposta de unificação ortográfica mais recente, o Novo Acordo toma como modelo as variedades brasileira e europeia. Talvez seja essa a razão pela qual os países africanos ainda não implantaram efetivamente o Acordo, apesar de o terem assinado.

Por fim, um último ponto que também pode ser interpretado como relativamente crítico em relação às questões ortográficas no Brasil é que os acordos e/ou reformas ortográficas vêm, desde o início, sendo capitaneadas pela Academia Brasileira de Letras (ABL). Como sabemos, a maior parte dos membros da ABL não possuem formação linguística ou filológica. Sob esse ponto de vista, trabalhos dessa natureza seriam mais bem desenvolvidos sob a orientação de associações linguísticas ou filológicas, como a Academia Brasileira de Filologia – ou ABRAFIL –, por exemplo.

Atividade 3

Atende ao objetivo 3

Por que há críticas às novas regras de uso do hífen em língua portuguesa?

Resposta comentada

Porque parte das mudanças tira certo poder expressivo da língua. Um bom exemplo é o uso do hífen em palavras compostas. A proibição de seu emprego depois do “não”, por exemplo, pode impactar no projeto de texto do escritor. Como mostra Bagno (2011), dizer “não poder” e “não-poder” são coisas distintas, por exemplo. No primeiro caso, nega-se um verbo; no segundo caso, um substantivo.

Atividade final

Atende aos objetivos 1 a 3

Julgue se as declarações abaixo são verdadeiras (V) ou falsas (F):

- () A ortografia é comumente definida como a escrita correta das palavras, mas pode ser mais adequadamente descrita como a escrita convencional das palavras.
- () A ortografia fonética predominou no Brasil, uma vez que foi o principal modelo adotado do século XVI ao final do século XIX.
- () O período histórico-científico da ortografia, que resultou na ortografia simplificada, foi inicialmente motivado pelos estudos de Adolfo Coelho, em 1868.
- () No Brasil, as universidades e órgãos de filologia, como a ABRAFIL, são os principais responsáveis pela articulação dos acordos e/ou reformas ortográficas.

() As reformas e/ou acordos ortográficos podem ser considerados estratégias eficazes para a unificação da escrita de línguas, como o português.

Resposta comentada

(V)

(F) A ortografia que predominou no Brasil do século XVI ao final do século XIX foi a etimológica.

(V)

(F) No Brasil, a principal instituição responsável pela articulação das reformas e/ou acordos ortográficos é a Academia Brasileira de Letras (ABL).

(F) Nenhuma reforma e/ou acordo ortográfico pode ser considerada uma estratégia eficaz de unificação, já que a ortografia trata somente um dos aspectos linguísticos. No caso do português, por exemplo, há entre a variedade portuguesa e a brasileira diferenças morfossintáticas, que se mantêm na escrita.

Conclusão

É relativamente comum, na história recente, a busca por uma ortografia unificada, que busque eliminar as diferenças entre as variedades empregadas nos diferentes países de língua portuguesa. Embora as reformas e/ou acordos ortográficos possam eliminar certas diferenças, a unificação real, que torne as variedades uniformes na escrita, é impossível.

Afinal, a ortografia, por si só, não pode ser tomada como um retrato do uso da língua. De um lado, há diferenças morfossintáticas entre as variedades, por exemplo, bastante perceptíveis a qualquer usuário. Nesse sentido, um falante brasileiro não lerá um texto em português europeu com a mesma facilidade que lê um texto em sua variedade e vice-versa. De outro, a ortografia sempre falhará em ser um espelho da oralidade, dado que a língua é permeada de variedades linguísticas.

Nesse sentido, concordamos com Cagliari (2015), quando defende que as reformas ortográficas ajudam muito pouco o usuário. Segundo o estudioso (2015, p. 24),

[...] o que se ganha por um lado se perde, e muito, por outro, porque toda reforma ortográfica traz muitos transtornos [...]. As pessoas precisam aprender que o ideal é não mexer na ortografia e adotar metodologias mais científicas e interessantes para ensinar as crianças a ler e a escrever.

Resumo

Nesta aula, buscamos tratar dos aspectos teóricos, históricos e políticos da ortografia.

Inicialmente, conceituamos a *ortografia* como sendo *a escrita convencional das palavras*. Para isso, situamo-la como um conhecimento “paralinguístico” (CAVALIERE, 2015) ou, ainda, como uma espécie de tecnologia da linguagem, que não faz parte de nosso conhecimento gramatical.

Em sequência, apresentamos os três modelos ortográficos mais comuns: o *fonético*, o *etimológico* e o *fonológico*. Vimos que o primeiro se caracteriza pela preocupação de se escrever de acordo com a pronúncia das palavras, o que possibilita ao escritor realizar o seu registro em conformidade com sua variedade linguística. O segundo adota uma ortografia que remonta à origem das palavras, em especial, as formas clássicas latinas ou gregas. A última busca estabelecer uma forma oficial para as palavras, com base em critérios fonológicos. Em síntese, propõe uma escrita única para cada palavra por meio da neutralização das eventuais variações fonéticas.

Na seção 2, apresentamos uma breve história da ortografia do português. Observamos que, até o início da Idade Moderna (século XVI), havia o emprego de uma *ortografia fonética*, anterior a qualquer normatização do português. Isso ocorria porque a língua empregada por intelectuais em textos acadêmicos, científicos, religiosos etc. ainda era o latim. Do século XVI ao final do século XIX, predominou a *ortografia etimológica*, com a valorização de dígrafos e encontros consonantais próprios da escrita clássica, como PH, RH, TH, MM, NN, PP, TT etc. A principal motivação para esse sistema de ortografia é a presença do Renascimento Cultural, perspectiva que se volta para a valorização dos ideais clássicos greco-romanos. Esse período, no entanto, também ficou conhecido como *pseudoetimológico*, já que várias eram as falsas etimologias. Por fim, desde o início do século XX, entramos no período *histórico-científico*, cujo principal sistema ortográfico é o fonológico. Esse

período pode ser caracterizado pela busca de uma ortografia simplificada – com a eliminação dos excessos etimológicos, como substituição de dígrafos por elementos simples e eliminação de segmentos não sonoros – e também pela busca de uma unificação ortográfica entre os países falantes de língua portuguesa.

Por fim, apresentamos algumas críticas de Bagno (2011) ao Novo Acordo Ortográfico. O estudioso considera que a busca por uma unificação da escrita das diferentes variedades do português é fadada ao fracasso, já que se baseia na falsa premissa de que ortografia e língua se equivalem. Também defende que há alterações no último acordo que tiraram certo poder expressivo do idioma, como, por exemplo, as novas regras de uso do hífen, que não permitem mais a diferença de emprego do *não* ora como advérbio, ora como prefixo. Ao final desta seção, concluímos o texto com uma crítica ao fato de as reformas e os acordos ortográficos serem capitaneados pela Academia Brasileira de Letras, pois defendemos que decisões dessa natureza seriam mais bem articuladas por associações linguísticas ou filológicas, dada a formação acadêmica de seus membros.

Referências

- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BECHARA, E. Em demanda dos enlaces na sistematização ortográfica. In: SILVA, M. (Org.). *Ortografia da língua portuguesa*. História, discurso, representações. São Paulo: Contexto, 2015, p. 11-16.
- CAGLIARI, L. C. Aspectos teóricos da ortografia. In: SILVA, M. (Org.). *Ortografia da língua portuguesa*. História, discurso, representações. São Paulo: Contexto, 2015, p. 17-52.
- CASTILHO, A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CAVALIERE, R. A metalinguagem ortográfica na tradição gramatical brasileira. In: SILVA, M. (Org.). *Ortografia da língua portuguesa*. História, discurso, representações. São Paulo: Contexto, 2015, p. 149-164.
- COELHO, O. F. Ortografia e nacionalismo no Brasil do século XIX. In: SILVA, M. (Org.). *Ortografia da língua portuguesa*. História, discurso, representações. São Paulo: Contexto, 2015, p. 115-132.

FÁVERO, L. L.; AGUIAR, M. R. Nacionalismo linguístico e conservadorismo na ortografia brasileira. *In: SILVA, M. (Org.). Ortografia da língua portuguesa. História, discurso, representações.* São Paulo: Contexto, 2015, p. 133-148.

HENRIQUES, C. C. *Fonética, fonologia e ortografia.* São Paulo: GEN, 2007.

KEMMLER, R. Para a história da ortografia simplificada. *In: SILVA, M. (Org.). Ortografia da língua portuguesa. História, discurso, representações.* São Paulo: Contexto, 2015, p. 53-94.

LAGARES, X. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos.* São Paulo: Parábola, 2018.

VASCONCELOS, J. L. de. *Lições de filologia portuguesa.* Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1959.