

Pela descolonização do ensino de Língua Portuguesa no Brasil For the decolonization of Portuguese language teaching in Brazil

Humberto Borges*
Edite Consuêlo da Silva Santos**

RESUMO: Neste trabalho, fazemos uma revisão da história social do português brasileiro a partir do período colonial, com o intuito de apresentar caminhos de ensino de Língua Portuguesa em torno das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Revisitamos o contexto de contato de línguas a partir do qual se constituiu a língua falada pela maioria dos brasileiros, com o objetivo de mostrar que o ensino de Língua Portuguesa também pode contribuir com o debate da questão étnico-racial no Brasil, bem como promover o conhecimento científico a respeito da história social e das mudanças gramaticais do português brasileiro na Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: História do português brasileiro. Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT: In this paper, we review the social history of Brazilian Portuguese since colonial period. Our purpose is to show ways of teaching Portuguese as mother tongue according to Brazilian laws 10.639/2003 and 11.645/2008. Then, we review the language contact context that is responsible for the language that most of us speak in Brazil – the Brazilian Portuguese. Therewith, we aim to show that Portuguese teaching as mother tongue in the basic education can contribute to the debate on race and ethnicity in Brazil, as well as can promote scientific knowledge about grammatical changes and history of Brazilian Portuguese.

KEYWORDS: History of Brazilian Portuguese. Brazilian Laws 10.639/2003 and 11.645/2008. Portuguese Teaching.

1. Introdução

Professora, me desculpe, mas agora vou falar / Esse ano na escola, as coisas vão mudar / Nada contra ti, não me leve a mal / Quem descobriu o Brasil não foi Cabral / Pedro Álvares Cabral chegou 22 de abril / Depois colonizou, chamando de Pau-Brasil / Ninguém trouxe família, muito menos filho / Porque já sabia que ia matar vários índios / 13 Caravelas trouxe muita morte / Um milhão de índio morreu de tuberculose / Falando de sofrimento dos tupis e guaranis / Lembrei do guerreiro, quilombo Zumbi / Zumbi dos Palmares, vítima de uma emboscada / Se não fosse a Dandara, eu levava chicotada¹

Voltadas para a tradição gramatical europeia, as diretrizes brasileiras de ensino de Língua Portuguesa fazem crer que os estudantes brasileiros não falam sua língua corretamente, como se o uso da língua oral, antes de passar por instrução formal, fosse incompleto e prejudicado por não se relacionar com um modelo de língua europeia em seus aspectos orais e

* Universidade de Brasília (UnB).

** Universidade Federal de Pernambuco (PPGL/UFPE).

¹ Música: *Não foi Cabral*. Intérprete e compositora: MC Carol. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hfkkeo-Vmc8>. Acesso em: 08 de agosto de 2015.

escritos. Acreditamos que essa crença tem raízes históricas: colonizados, nós, brasileiros, crescemos com a concepção de que a língua que aqui falamos é um desvio em relação à língua falada pelos compatriotas de Camões. O problema nessa crença não é apenas a noção de desvio, mas, sobretudo, o fato de que esse “desvio na língua”, que se busca “concertar” na Educação Básica, foi provocado majoritariamente pelos povos que padeceram por conta do empreendimento colonial português na América: ameríndios e africanos. Nesse ponto, instaura-se o viés racista do modelo de ensino de Língua Portuguesa no Brasil, o qual, conforme buscaremos mostrar neste artigo, pode ser combatido com uma perspectiva de ensino da língua oral baseada em um modelo científico.

Diferentemente da língua oral, a escrita tem lugar privilegiado na educação brasileira: mais da metade do conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (2000)² é voltado para o ensino da língua escrita. Assim, quando o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica não é direcionado para as literaturas de língua portuguesa, é voltado para o desenvolvimento de habilidades que auxiliam os estudantes em suas práticas de leitura e escrita. Nesse cenário, constrói-se o conhecimento de senso comum de que os mecanismos sintáticos utilizados na língua oral são um desvio adquirido pelos estudantes junto a suas comunidades, de modo que a língua oral não é vista como um aparato biológico que possui propriedades e mecanismos inatos passíveis de observação, descrição e análise científicas, conforme é proposto, por exemplo, pela teoria gerativa.³

Nos PCNs de Língua Portuguesa (2000), verifica-se que as diretrizes para o ensino da língua oral, nos Ensinos Fundamental e Médio, são voltadas para o desenvolvimento da argumentação e de mecanismos de coesão e coerência discursiva (PCNs, 2000: p. 31-31, 48-52, 113-114, 129-130). Isto é, estão voltadas para a análise de aspectos da língua oral que não destacam a sintaxe da língua oral. Ainda nos PCNs (2000), verifica-se o discurso em que a fala da comunidade do aluno representa uma linguagem informal (que o professor deve respeitar, indicam os PCNs), enquanto a fala formal está associada a espaços públicos e precisa ser adquirida na escola: “De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer

² A versão do PCN de língua portuguesa consultada neste artigo é a segunda edição, de 2000. A primeira edição foi publicada em 1998: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

³ De acordo com Lyons (2013, p. 102): “O termo ‘gerar’, usado na definição, deve ser tomado exatamente no mesmo sentido que tem em matemática. A título de ilustração: dado que x pode assumir o valor de qualquer número natural $\{1,2,3,\dots\}$, a função $x^2 + x + 1$ (a qual podemos considerar como um conjunto de regras ou operações) gera o conjunto $\{3,7,13,\dots\}$. É neste sentido abstrato, ou estático, que se diz que as regras da gramática gerativa geram as sentenças da língua. [...] Uma gramática gerativa é uma especificação matematicamente precisa da estrutura gramatical das sentenças que gera.”

instrumentos pra enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. **É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas [...]**” (PCNs, 2000, p. 49, grifos nossos). Nesse sentido, os PCNs defendem que, ao adquirir a linguagem formal – a concordância entre os sintagmas nominais na posição de sujeito e o verbo é um exemplo de uso da linguagem formal no português do Brasil –, o aluno passará a falar de modo que possa ocupar espaços públicos em que a linguagem formal é requerida. Os PCNs (2000) associam, portanto, o estudo da língua oral às relações sociais e de poder e ao mercado de trabalho.

Em resumo, o ensino da língua oral no Brasil é um ensino tecnicista, com foco nas expressões e usos cotidianos da oralidade – especialmente em contextos formais –, e não se baseia nos axiomas e nas pesquisas modernas preocupados em descrever e explicar a sintaxe da língua oral como um fenômeno científico. Enquanto o ensino de Língua Portuguesa pouco se pauta em conhecimento científico, observamos que, nas demais disciplinas curriculares, os alunos são estimulados a aprender e discutir, ainda que de forma rudimentar, teoremas e teorias de alta complexidade, como, por exemplo: o binômio de Isaac Newton, na Matemática; a teoria da relatividade de Albert Einstein e seus desdobramentos, na Física; as evoluções da teoria atômica, na Química; e a teoria evolucionista de Charles Darwin e seus desdobramentos, na Biologia.

Defendemos que, ao se ignorar o estudo dos mecanismos sintáticos inatos à língua oral na Educação Básica, ignora-se também a participação dos povos indígenas e africanos na constituição do português do Brasil, afinal, conforme apontam alguns estudos gerativistas, o que distingue a variedade do português falado no Brasil da variedade da língua falada em Portugal é, sobretudo, o contato da língua portuguesa com línguas ameríndias autóctones e línguas africanas transladadas para a América portuguesa (cf. LOBATO, 2006; NEGRÃO & VIOTTI, 2012; 2014a; 2014b; AVELAR & GALVES, 2014; NAVES & BORGES, 2014; entre outros). Isto é, advogamos que recusar o ensino a respeito dos mecanismos sintáticos da língua oral na Educação Básica é, de certo modo, negar a difusão do conhecimento a respeito do aporte dos povos indígenas e africanos na emergência da gramática do português brasileiro, a exemplo do emprego da concordância entre o verbo e o sujeito, que é, sobretudo, inserida na fala dos brasileiros por intermédio da instrução formal, e não durante o processo de aquisição de língua materna, como potencialmente deve ocorrer no português europeu.⁴

⁴ Faz-se necessário explicar que o uso do termo Língua Portuguesa (com iniciais maiúsculas) diz respeito à disciplina da Educação Básica e engloba tanto o estudo da gramática quanto o estudo do vocabulário, da ortografia,

Desde que se instituíram as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatória nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, professores e pesquisadores engajados na luta antirracista têm trabalhado em prol da divulgação do conhecimento científico a respeito das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e ameríndias, de modo a fazer com que esse conhecimento produza um impacto positivo na Educação Básica e na formação intelectual e cidadã dos estudantes brasileiros. Na área de Língua Portuguesa, as referidas leis dão especial destaque para o ensino das literaturas de língua portuguesa que representam ou que sejam de autoria de indígenas, afro-brasileiros e africanos. Com a pretensão de contribuir com a efetividade e com a ampliação de possibilidades de aplicação das diretrizes das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, temos como objetivo neste artigo: divulgar parte do conhecimento científico a respeito da história das culturas e línguas africanas, afro-brasileiras, indígenas e afro-indígenas⁵ na América portuguesa; e apresentar a história social e gramatical do português brasileiro como tópico essencial para o ensino de Língua Portuguesa, de modo a estender às salas de aula da Educação Básica o conhecimento a respeito da história social e das mudanças na gramática do português brasileiro provocadas pela interação dos colonos portugueses com os povos de línguas indígenas e africanas nos períodos colonial e imperial.

Para cumprir com o objetivo proposto, dividimos o artigo em duas partes: na primeira, revisitamos os aspectos sócio-históricos que forjaram a sociedade brasileira e delinearão a constituição da gramática do português brasileiro nos períodos colonial e imperial; na segunda parte, apresentamos a concepção de gramática adotada neste artigo, com o intuito de evidenciar que a hipótese inatista da linguagem pode ser utilizada para propor um novo olhar sobre a sintaxe do português brasileiro na Educação Básica. Cabe destacar que, ao propormos que o estudo dos mecanismos sintáticos da língua oral seja trabalhado em sala de aula, também estamos sugerindo uma contrapartida ao enfoque exagerado no estudo dos usos da norma padrão, que desfavorece um olhar para a contribuição dos povos ameríndios e africanos na constituição da gramática do PB e, ao contrário do que se pensa, é uma continuação do processo colonizador a que fomos submetidos e integrados, isto é, uma tentativa – frustrada e malsucedida – de moldar a sintaxe da fala brasileira aos moldes de uma sintaxe europeia (de

do texto e das literaturas de língua portuguesa, e o uso do termo português brasileiro refere-se à língua falada cotidianamente pela maioria dos brasileiros.

⁵ Para uma maior compreensão do conceito afro-indígena, sugerimos a leitura de Figueiredo & Oliveira (2013) e Oliveira *et al.* (2015), entre outras obras desses autores.

base escrita e/ou oral). Isso, contudo, não implica a eliminação dos estudos a respeito dos usos da norma padrão na Educação Básica.

2. Síntese da interação entre povos e do contato de línguas na América portuguesa

Nesta seção, sintetizamos o contato e a interação de línguas, povos e culturas na América portuguesa que teceram o Brasil como país e nação. Destarte, apresentamos uma síntese da interação dos portugueses com os povos indígenas e africanos, respectivamente, delineando os aspectos sócio-históricos da constituição da gramática do português brasileiro e os fatores determinantes para o estabelecimento do português como língua oficial brasileira.

2.1 Os povos e as línguas ameríndias autóctones na América portuguesa

Mattos e Silva (2004) relata que os primeiros portugueses que ancoraram em terras americanas não possuíam, em sua maioria, a variante culta da língua portuguesa, contudo, é possível afirmar que eles já estavam acostumados a situações de contato e interação linguística, como as propiciadas pelas Grandes Navegações. Segundo Fausto (2011), tratava-se, sobretudo, de homens que eram enviados à América para salvaguardar parte da região costeira de piratas e obter pau-brasil, do qual se extraía a resina, utilizava-se a madeira para a fabricação de móveis e navios e que, posteriormente, daria nome à terra achada e colonizada. A aquisição da madeira, após seu esgotamento no litoral brasileiro, ocorreu, sobretudo, pelo escambo com os nativos já habilidosos com a derrubada de árvores no interior da mata.

Fausto (2011) divide os nativos da América portuguesa em dois grandes grupos: os tupis-guaranis e os tapuios. Os tupis-guaranis dividiam-se em tupis e guaranis, e cada um deles, na verdade, se subdividia em diversos povos de línguas aparentadas e pertencentes ao tronco linguístico Tupi. Segundo Fausto (2011), os tupis, também chamados tupinambás, estavam presentes em grande parte do litoral (desde a faixa litorânea do norte até Cananéia, no sul de São Paulo), enquanto os guaranis se localizavam mais ao sul do país (na bacia Paraná-Paraguai e no trecho litorâneo entre Cananéia e o atual extremo sul do país). Os chamados tapuios (etnônimo genérico utilizado pelos tupis-guaranis para designar os índios que falavam línguas distintas), por sua vez, viviam nas seguintes regiões: na foz do rio Paraíba, onde viviam os goitacazes; no sul da Bahia e no norte do Espírito Santo, onde habitavam os bravos aimorés; e na faixa entre o Ceará e o Maranhão, onde viviam os tremembés.

Estudos apontam que havia até cinco milhões de indígenas vivendo no território que compreende o Brasil de hoje quando os colonizadores portugueses chegaram à América – a

maioria deles estaria na Amazônia (cf. KENNEDY & PERZ, 2000).⁶ Os indígenas hoje sequer chegam a um milhão de indivíduos: ou foram mortos ou se miscigenaram. Segundo Rodrigues (2005), as línguas autóctones faladas na América portuguesa eram cerca de 1.200, isto é, aproximadamente seis vezes mais línguas ante as atuais cerca de 180. Dentre as línguas ameríndias desse período, as que tiveram maior contato com o português foram o tupi e o tupinambá, e, no geral, as línguas mais documentadas pertencem principalmente a dois grandes troncos/grupos linguísticos americanos, o Tupi e o Macro-Jê. No Quadro 1, a seguir, apresenta-se um panorama das línguas indígenas brasileiras elaborado por Castilho (2010) a partir dos estudos do professor Aryon Dall'Igna Rodrigues (1986, 1993), um dos mais profícuos pesquisadores das línguas indígenas sul-americanas.

Quadro 1. Línguas indígenas do Brasil segundo Rodrigues (1986, 1993 *apud* CASTILHO, 2010, p. 178).

Grupo macrotupi	Grupo macro-jê	Línguas isoladas
1. Família tupi-guarani <ul style="list-style-type: none"> • Akuáua • Amanajé • Anambé • Apiacá • Araueté • Assurini • Avá-canoeiro • Caapor • Caiabi • Camaiurá • Cambeba • Cauaibe • Cocama • Guajá • Guarani, uma das línguas oficiais do Paraguai, também falado no Brasil • Oiampi • Tapirapé • Teneteara • Tupi • Tupinambá (extinta no Brasil) • Uaiampi • Nheengatu (língua geral amazônica) • Língua geral paulista, já extinta 	1. Família bororo <ul style="list-style-type: none"> • Bororo • Umutina 2. Família botocudo <ul style="list-style-type: none"> • Bacuém • Cracmum • Crenaque • Jiporoque • Minhajirum • Nacnenuque • Nacrerré • Naque-nhapemã • Pejaerum • Porixá 3. Família camacã (extinta)	1. Aicanã 2. Arauá 3. Ariqueme 4. Aruaque <ul style="list-style-type: none"> • Aruaque • Baniua 5. Canoê 6. Catuquina 7. Caribe <ul style="list-style-type: none"> • Txicão (icpengue) 8. Coazá 9. Guaicuru 10. Jabuti 11. Macu <ul style="list-style-type: none"> • Dâu • Hupdá • Yuhupeh • Macu • Nadëb 12. Menqui 13. Mura <ul style="list-style-type: none"> • Mura • Pirahã 14. Nhambiquara 15. Potiguara (extinta) 16. Puno <ul style="list-style-type: none"> • Caripuna • Catuquina-pano 17. Ticuna (tucuna) 18. Tucano (betoia) <ul style="list-style-type: none"> • Burasana
	4. Família carajá <ul style="list-style-type: none"> • Carajá • Javaé • Xambioá 5. Família cariri (extinta) 6. Família guató <ul style="list-style-type: none"> • Guató 7. Família fulniô (iatê, carnijó) <ul style="list-style-type: none"> • Fulniô (iatê, carnijó) 8. Família jê <ul style="list-style-type: none"> • Apinajé • Aquém • Caiapó • Caingangue 9. Família ianomâmi <ul style="list-style-type: none"> • Ianomam 	

⁶ Alguns estudiosos acreditam que esse número possa ser superior a cinco milhões, contudo, não é nosso objetivo debater essa questão.

<ul style="list-style-type: none"> • Xetá (quase extinta) • Zoe (puturu) <p>2. Família ariquéim</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caritiana <p>3. Família aueti</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aueti <p>4. Família juruna</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juruna • Xipaia <p>5. Família maué</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maué sateré <p>6. Família monde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aruá • Cinta-larga • Mondé • Suruí-paíter • Zorá <p>7. Mundurucu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mundurucu • Curuaia <p>8. Família puroborá</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puroborá • Curuaia <p>9. Família mundurucu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mundurucu <p>10. Família ramarama</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caro (arara) <p>11. Família tupari</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajuru • Macurape • Mequém • Saquirabiar • Tupari 	<ul style="list-style-type: none"> • Sanuma • Ianan ou ninan • Ianomamo <p>10. Família tímbara</p> <ul style="list-style-type: none"> • Panará • Suiá • Xoclengue • Masacará (extinta) <p>11. Família maxacali</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maconi • Malali • Panhame • Pataxó (extinta) • Pataxó-hã-hã-hãe (extinta) • Ofaiê <p>12. Família puri (extinta)</p> <p>13. Família ricbacta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ricbacta 	<ul style="list-style-type: none"> • Desano • Carapanã • Cubéua • Piratapuia • Suriana • Tucanos • Tuiúca • Uanano <p>19. Trumaí</p> <p>20. Txapacura</p>
---	---	---

Indubitavelmente, o processo colonizador europeu na América propiciou a interação, de modo especial, das línguas autóctones com a língua lusófona, resultando inclusive na formação de novas línguas, como a língua geral paulista, na região mais costeira, e o *nheengatu*, na região amazônica (cf. RODRIGUES, 1986). Em regra, utiliza-se o termo língua geral para designar o conjunto de línguas que emergiram a partir do contato entre povos ameríndios e colonos na região sul-americana (cf. RODRIGUES, 1996).

Rodrigues (1996) descreve a formação da língua geral paulista relatando que, com o início da colonização, apenas homens saíam de Portugal para a capitania de São Vicente. Após se estabelecerem, alguns colonos traziam esposas de Portugal, mas isso não era o suficiente. A ausência de mulheres portuguesas ou europeias fez com que muitos portugueses passassem a viver e a ter filhos com mulheres da família linguística tupi-guarani, tendo em vista que essas mulheres e seus povos tinham uma cultura menos rígida quanto a matrimônios entre povos

distintos. Como eram as mães as responsáveis pela prole, os filhos desses matrimônios adquiriam o tupi como língua materna, e, quando mais crescidos, apenas parte dos filhos homens apreendia a língua do pai – ou seja, a língua portuguesa. Com a dizimação dos povos tupis de São Paulo devido à escravização intensiva, os filhos dos portugueses e das índias passaram a não ter mais a interferência dos indígenas sobre a língua tupi que falavam. Nesse contexto social, promoveram-se as mudanças que originaram a língua geral paulista, que sobreviveu do século XVII até meados do século XVIII.

A língua geral paulista teve grande abrangência em todo o território brasileiro e foi amplamente utilizada por expressiva parte daqueles que, de modo desigual e nem sempre amistoso, participaram da empreitada de desbravar e devassar o interior do país, delineando cada vez mais os contornos de seu alcance geográfico e sua formação como nação (cf. RODRIGUES, 1996). Diferentemente da extinta língua geral paulista, a língua geral amazônica, ou *nheengatu*, ainda possui falantes situados na região amazônica até os dias de hoje (cf. RODRIGUES, 2010). Engendrada nas regiões do Pará, do Maranhão e da Amazônia, devido à interação entre colonos e soldados portugueses com ameríndias nos séculos XVII e XVIII, a língua geral amazônica é, num contexto similar ao que ocorreu com a LGP, resultante de mudanças na língua tupinambá provocadas pela sociedade mestiça que se formou nas regiões mencionadas (cf. RODRIGUES, 1996).

Cabe destacar que, apesar de a interação entre portugueses e povos ameríndios ter resultado na formação de novas línguas e num valioso acervo de empréstimos lexicais para o PB, a colonização portuguesa foi, acima de tudo, um empreendimento violento que silenciou aproximadamente 85% das línguas dos povos nativos que existiam na América portuguesa.

2.2 Tráfico de viventes e transplante de línguas para a América portuguesa

Após três décadas sem uma efetiva política de povoamento em sua colônia na América (1500-1534), a Coroa portuguesa iniciou uma política de povoamento e controle administrativo da Colônia com o chamado sistema de capitânicas hereditárias, que se caracterizava pela doação de grandes porções de terra a donatários portugueses, aos quais se delegavam a colonização e a exploração das riquezas do território. Com esse sistema, criaram-se 13 capitânicas, dando origem aos grandes latifúndios de terra, aumentou-se o número de portugueses em terras americanas e se iniciou a primeira atividade econômica relevante para a Metrópole na Colônia: a produção de cana-de-açúcar.

Apesar do interesse da Metrópole e do colonato, os esforços dos colonos não foram suficientes para desbaratar as guerras com os nativos nem superar os problemas relativos à ocupação e à administração da vasta Terra de Santa Cruz. Assim, apenas duas capitanias obtiveram relativo sucesso econômico com a produção de cana-de-açúcar e em suas relações com os povos autóctones, as de Pernambuco e de São Vicente. A produção de cana-de-açúcar, além de fixar alguns colonos em terras brasileiras, trouxe para o cenário histórico um elemento de altíssimo valor econômico e possuidor de línguas e culturas diversas: negros africanos. O tráfico de africanos negros para a escravização sustentou a produção de cana-de-açúcar, enriqueceu senhores de escravos e a Metrópole portuguesa e, sobretudo, criou uma dinâmica espacial, social e econômica que, segundo Alencastro (2000), forjou a formação social do Brasil.

Ainda segundo Alencastro (2000), o tráfico de escravos africanos para a América portuguesa foi majoritariamente negociado na África, de maneira especial em Angola, pelos próprios colonos portugueses que viviam na América. O autor argumenta que os interesses dos colonos, as correntes marítimas e os ventos favoráveis à navegação entre as costas sul-americanas e africanas do Atlântico Sul, a instalação de companhias brasileiras privadas para traficar e registros de evidências e dados estatísticos descartam a hipótese de uma continuidade mercantil e marítima do afamado comércio triangular (América-Europa-África), o qual abarcaria uma teia de interesses e negociações comerciais em torno do tráfico negreiro sob o comando de países europeus, mas que também incluiria produtos asiáticos em sua rota. Para Alencastro (2000), as intensas relações bilaterais ultramarinas entre Brasil e Angola, do século XVI a meados do século XIX, resultariam não só no sequestro de milhões de africanos para a América portuguesa, mas também na economia, na demografia, na sociedade e na política que constituíram o Brasil como país e nação. O autor defende, por exemplo, que o desenvolvimento de qualquer atividade econômica pela Coroa portuguesa no Brasil tinha que ser integrado ao trato de escravos. Dessa forma, exemplifica que, para inserir a Amazônia no capitalismo comercial português, foi, antes de tudo, necessário atá-la ao comércio do tráfico, inserindo ali cativos africanos.

Com o escravismo dominando toda a engenharia do empreendimento colonial português na América, o intercuro sexual, forçoso ou não, de colonos portugueses com cativas africanas tornou dominante a miscigenação entre brancos e negros. A miscigenação concebeu a mestiçagem, “processo social complexo, dando lugar a uma sociedade plurirracial” (ALENCASTRO, 2000, p. 353). Segundo Alencastro (2000), o processo de mestiçagem brasileiro, que se estratificou, não pode ser explicado com uma ideologia histórica

fundamentada na concepção de uma nação forjada a partir da democracia entre as raças e da sensualização da miscigenação, ocultando a violência intrínseca à gênese do processo. A mestiçagem é, antes de tudo, resultado da opressão sistêmica do escravismo colonial e, portanto, “parte consubstancial da sociedade brasileira” (*op. cit.*, p. 353).

A hipótese de Alencastro (2000), por certo, é concisa e bem apresentada. Autores como Arruda (2009), no entanto, ponderam que é necessário reconhecer que, sem a iniciativa europeia, as conjunturas históricas que entrelaçaram Brasil e Angola não teriam se constituído: “[a] ação metropolitana, nesse momento, foi de tal sorte decisiva que toda arquitetura do sistema, que então se delinea, nela descansa” (*op. cit.*, p. 513). Desse modo, ainda que se tenha desenvolvido um notório intercâmbio comercial entre as costas brasileira e angolana no Atlântico Sul, o sistema colonial ultramarino se fez numa inegável relação tripartite entre Portugal, Brasil e Angola.

De acordo com Florentino (1997), entre os séculos XVI e XIX, o tráfico negreiro desembarcou na América portuguesa cerca de quatro milhões de seres humanos provenientes da África Ocidental, Central e Oriental, dos quais a vida e a força de trabalho tornaram-se propriedades de colonos portugueses.

Mattoso (1982) distingue o tráfico de africanos para o Brasil, de acordo com suas principais regiões de procedência, em quatro ciclos: no século XVI, houve o ciclo da Guiné, que trouxe para o Brasil povos sudaneses, a fim de trabalharem na produção de cana-de-açúcar; no século XVII, houve o ciclo do Congo e de Angola, que trouxe para o Brasil povos bantos considerados excelentes agricultores para trabalharem na produção de cana-de-açúcar; no século XVIII, houve o ciclo da Costa da Mina, que retomou o tráfico de sudaneses, a fim de que fossem trabalhar nas minas de ouro – nesse ciclo, outros povos africanos teriam sido selecionados para a escravização na agricultura e em serviços domésticos; no século XIX, houve o ciclo de Angola e Moçambique, que retomou o tráfico de povos bantos, a fim de que fossem trabalhar nas plantações de café.

Alguns historiadores divergem de Mattoso (1982) quanto a ter sido a Costa da Mina a maior região provedora de povos africanos para a empresa do tráfico entre as costas do Atlântico Sul no século XVIII. Florentino (1997) e Fausto (2011), por exemplo, afirmam que, nesse período, teria sido dominante o sequestro de povos nativos de Angola. Florentino (1997) apresenta um conjunto de dados e registros históricos que mostram que, mormente a partir da década de 30 do século XVIII, a maioria dos navios negreiros ancorados nos portos do Rio de Janeiro trazia consigo cativos de Angola, de maneira a suplantarem os números do tráfico de vivos da Costa da Mina e a prover a região de Minas Gerais com a maioria de seus cativos.

Por intermédio de uma análise criteriosa, Florentino (1997) supõe que, no mínimo, metade dos africanos traficados para o Brasil no século XVIII aportou nos portos fluminenses, o que corresponde a, no mínimo, 850 mil negros africanos. Faz-se necessário, contudo, observar que, de algum modo, a presença de cativos da Costa da Mina foi significativa na América portuguesa durante o século XVIII, pois a única língua veicular de base africana documentada nesse período no Brasil, porventura em Minas Gerais, era falada por povos da Costa da Mina, cujo desembarque na América se deu especialmente nos portos da Bahia (cf. PESSOA DE CASTRO, 2002).

Com o sequestro de povos africanos para o trabalho escravo na América portuguesa, diversas línguas africanas passaram a interagir com a língua portuguesa numa nova dinâmica espacial. Segundo Bonvini (2009), as línguas concernentes aos africanos em escravidão no Brasil provinham das regiões denominadas oeste-africana e austral, conforme exemplificado no Quadro 2.⁷

Quadro 2. Quadro das línguas africanas transplantadas para o Brasil.

	Região oeste-africana ou sudanesa	Região austral
Países de origem:	Gana, Togo, Benin e Nigéria	Congo, República Democrática do Congo, Angola e Moçambique
Características:	As línguas da região sudanesa apresentavam uma grande diversidade tipológica e um número maior de famílias linguísticas.	Havia um número reduzido de línguas na região austral, as quais eram essencialmente de base banto e faladas pela maioria dos cativos. São tradicionalmente divididas em grupos linguísticos.
Famílias ou grupos linguísticos:	<i>Atlântica:</i> (fula (<i>fulfulde</i>), <i>uolofe</i> , <i>manjaco</i> , <i>balanta</i>). <i>Mandê:</i> (<i>mandiga</i> , <i>bambara</i> , <i>maninca</i> , <i>diúla</i>). <i>Gur:</i> (subfamília <i>gurúnsi</i>). <i>Cuá:</i> (subgrupo <i>gbe</i> : <i>eve</i> , <i>fon</i> , <i>gen</i> e <i>aja</i> , designadas pelo termo <i>jeje</i> no Brasil). <i>Ijóide:</i> (<i>ijó</i>).	<i>Congo (quicongo):</i> <i>quissilongo</i> , <i>quissicongo (quissangala)</i> , <i>quizombo</i> , <i>quissundi</i> , <i>quivili</i> , <i>iuoio</i> e <i>quiombe</i> . <i>Quimbundo</i> (falada pelos ambundos da região central de Angola), <i>quissama</i> e <i>quindongo</i> . <i>Iaca-holo (iaca, imbangala, chinji)</i> .

⁷ Quadro elaborado pelos autores, a partir de Bonvini (2009), com fins meramente ilustrativos.

	<p>Benuê-congolesa, que se subdividia em: defóide (falares <i>iorubás</i> designados pelo termo <i>nagô-queto</i>), edóide (<i>edo</i>); nupóide (<i>nupe, tapa</i>); ibóide (<i>ibo</i>); cross-Riber (<i>efique, ibíbio</i>).</p> <p>Afro-asiático: chádica (<i>hauçá</i>).</p> <p>Nilo-saariano: saariana (<i>canúri</i>).</p>	<p>Chôcue: uchôcue, ochinganguela, chilucazi e luena (<i>luvale</i>).</p> <p>Luba: chilula-cassai (<i>lulua</i>).</p> <p>Lunda: chilunda, urunda.</p> <p>Macua: omacua.</p> <p>Umbundo (falado na região do Benguela, em Angola): <i>umbundo, olunianeca</i>.</p> <p>Cuaniana, indonga: ochicuaniana, cuambi.</p> <p>Herero: ochiherero.</p>
--	---	---

Fonte: Bonvini (2009, p. 30-31).

Ao delinear o trajeto feito pelos colonos portugueses com os povos africanos sequestrados para a escravidão na América sob a perspectiva do tráfico negreiro entre Brasil e Angola, Bonvini (2009) afirma que o quimbundo pode ter sido uma língua veicular desde os portos de Angola até certas regiões da costa brasileira. Uma forte evidência para o uso do quimbundo como língua veicular na rota do tráfico entre Brasil e Angola é o fato de a primeira gramática do quimbundo ter sido escrita no Brasil no fim do século XVII: *Arte da língua de Angola*, de autoria do padre Pedro Dias da Companhia de Jesus (cf. ROSA, 2013).

A história também deixou um registro, na América portuguesa, de uma língua veicular africana oriunda da Costa da Mina. Trata-se da língua mina-jeje, de base eve-fon, falada em Vila Rica (atualmente Ouro Preto), na capitania de Minas Gerais, no século XVIII, e documentada na *Obra nova da lingoa geral de mina, traduzida, ao nosso igdioma*, de Antônio da Costa Peixoto (cf. PESSOA DE CASTRO, 2002). Na obra, diálogos em mina-jeje apresentam aspectos da vida social e cultural das Minas Gerais daquele tempo, como a cristianização, o comércio e o contrabando do ouro, e a prostituição de mulheres negras.

Apesar da possibilidade de se ter usado alguma língua veicular africana no trajeto marítimo do tráfico ou em terras brasileiras, os cativos africanos eram separados pelos colonos portugueses de modo que não se agrupassem linguisticamente por muito tempo em um mesmo ponto geográfico (cf. BONVINI, 2009). Mesmo com os cativos negros distribuídos de modo desigual desde o embarque nos portos da África, a presença dos povos bantos se estendeu em quase todo território brasileiro de acordo com Pessoa de Castro (2001), que aponta as regiões sudeste e nordeste como as únicas em que houve expressiva presença dos grupos étnicos jeje-mina e nagô-iorubá, sendo que os nagô-iorubás foram trazidos cativos somente a partir do século XVIII. Nas primeiras décadas do século XIX, o tráfico negreiro ainda traria para Salvador o grupo étnico hauça, originário também da região sudanesa (cf. PESSOA DE CASTRO, 2001).

2.3 Fatores sócio-históricos condicionantes para a formação do português brasileiro nos séculos XVIII e XIX

A interação entre povos e culturas e o intenso contato entre línguas intercontinentais na América portuguesa persistiram de forma sistemática até o século XVIII, período em que, como trataremos adiante, se iniciou um projeto político de integração e homogeneização cultural em prol da língua e da cultura europeias que formalizou o português como língua oficial na América portuguesa.

Sabe-se que a tarefa inicial dos portugueses na América portuguesa foi determinar os limites da terra, a fim de saber quais eram seus contornos geográficos, as perspectivas de exploração de suas riquezas naturais e os riscos oferecidos pelos nativos. Por essa razão, até o século XVIII, não houve, por parte da Metrópole, a necessidade de se criar na Colônia um sistema educacional que garantisse a promoção e a instrução formal da língua portuguesa aos próprios colonos, aos povos recém-contatados e, muito menos, aos africanos escravizados. Era, portanto, pelo contato de línguas que nativos e cativos aprendiam o português, especificadamente aquele falado pelos homens que vieram colonizar o Brasil.

Mattos e Silva (2004) chama a atenção para o fato de que, além da ação colonizadora, havia um processo evangelizador na Colônia portuguesa. Nesse processo, a interação entre padres jesuítas e nativos americanos era intensa. Além de buscar tornar o cristianismo religião dos nativos e uma instituição da Colônia, foram os padres jesuítas os responsáveis pelas primeiras instituições de ensino e pela introdução da cultura europeia em torno da escrita na América portuguesa. A educação formal empreendida pelos padres jesuítas, no entanto, não tinha como objetivo prioritário o ensino normatizador da língua portuguesa (cf. MATTOS E SILVA, 2004, p. 40), mas influenciou a aprendizagem e a aquisição da língua portuguesa no território brasileiro. Vale ressaltar que a escrita ainda era utilizada para impor certo prestígio da língua portuguesa em relação às línguas ágrafas (cf. PESSOA DE CASTRO, 2001), como era a maioria das línguas ameríndias e africanas faladas na América portuguesa.

Apesar do empenho dos sacerdotes da Companhia de Jesus em ensinar a língua portuguesa aos indígenas e em instituir um sistema de ensino, a maioria da população da Colônia era analfabeta; do século XVI ao XVIII, os letrados não ultrapassavam 0,5% da população, e as línguas indígenas, incluindo as línguas gerais, predominavam na América portuguesa (cf. HOUAISS, 1985). Essa realidade só mudou em 1757 com a austera atuação do ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro Marquês de Pombal, que instituiu o *Directorio, que se deve observar nas povoaçoens dos indios do Pará, e Maranhão em quanto*

Sua Magestade não mandar o contrario e, em 1758, o transformou em lei, desapropriando e expulsando a Companhia de Jesus da América portuguesa, proibindo o uso e a difusão de línguas indígenas pelos colonos, estabelecendo o português como língua oficial e incentivando o casamento entre colonos e indígenas, com o intuito de promover e expandir os limites da língua portuguesa na América. Teriam sido as ações resultantes das medidas do Marquês de Pombal que, de acordo com Mattos e Silva (2004), impossibilitaram a constituição da sociedade brasileira como uma sociedade de língua indígena.⁸

Pessoa de Castro (2001) e Mattos e Silva (2004) propõem, cada uma a seu modo, que foram a demografia e a mobilidade populacional dos povos africanos e afro-brasileiros que favoreceram o processo de promoção do português falado no Brasil, sobretudo nos séculos XVIII e XIX, período em que esses povos se tornaram maiores em termos populacionais. De fato, a presença maciça de africanos e de seus descendentes perpassou todos os domínios terrestres da empresa colonial: fizeram-se presentes nos grandes latifúndios, trabalhando em engenhos, habitando senzalas e também casas-grandes; nas atuações a favor do desbravamento das terras americanas que delimitaram o Brasil e nos povoamentos decorrentes dessas ações, como as pousadas, os arraiais e as vilas criados em torno das regiões mineiras; nas primeiras formações urbanas; e no espaço que instituíram para si como de resistência, os quilombos – considerados por Mattos e Silva (2004) laboratórios da formação do português do Brasil. Cabe, ainda, destacar que, se os escravos africanos e seus descendentes possuíam maior mobilidade, pois, em primeiro lugar, eram obrigados a acompanhar seus donos por toda a Colônia, e, em segundo lugar, seu trabalho nem sempre era restrito a um determinado espaço, sua presença nos primeiros grandes centros urbanos criados a partir de meados do século imperial também contribuiu para a difusão do português, não se limitando, desse modo, a uma influência rural e interiorana.

Num determinado ponto de sua argumentação a favor da demografia e da mobilidade dos africanos e dos afrodescendentes como determinantes da difusão do português no/do Brasil, Mattos e Silva (2004, p. 106) arremata:

A presença maciça dos africanos e afrodescendentes que a demografia histórica demonstra, a atuação constante dos escravos nas grandes frentes de economia da colonização; a mobilidade geográfica, decorrente das vicissitudes da vida econômica de seus senhores e da economia brasileira; os diversificados e múltiplos papéis por eles desempenhados na sociedade colonial rural e urbana; o significado social e linguístico dos espaços

⁸ Para este trabalho, leu-se a cópia do Directorio, que se deve observar nas povoaçoens dos indios do Pará, e Maranhão em quanto Sua Magestade não mandar o contrario pertencente ao Arquivo Histórico de Goiás.

ilegítimos da escravidão permitem embasar o meu ponto de vista interpretativo de que é esse segmento numeroso e operante – os africanos e afrodescendentes – o agente principal da difusão do português no território brasileiro, na sua face majoritária, a popular ou vernácula. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 106).

Em suma, quatro são os fatores sócio-históricos, assumidos por Mattos e Silva (2004), que promoveram e instauraram a língua portuguesa no território brasileiro a partir do século XVIII, quais sejam: (i) a ausência de um sistema educacional abrangente e eficaz; (ii) a demografia e (iii) a mobilidade dos povos africanos e seus descendentes, que, em sua maioria, aprenderam a língua portuguesa como segunda língua em contextos não instrucionais de oralidade; e (iv) os reflexos das atitudes políticas do Marques de Pombal em prol da formalização do português como língua oficial. Tais fatores seriam, portanto, responsáveis pela constituição sócio-histórica e gramatical de nossa língua vernácula, o português brasileiro (doravante PB).

Apesar de os africanos e os afrodescendentes serem majoritários em termos populacionais de acordo com os registros cartoriais e censitários, é necessário fazer uma observação quanto à hipótese de que a constituição do PB dá-se principalmente a partir de sua difusão por africanos e afrodescendentes: a categoria afrodescendente, ou afro-brasileira (também utilizada por Mattos e Silva (2004)), é ligeiramente imprecisa para designar os povos mestiços do Brasil colonial e imperial, conforme mostraremos adiante. Ademais, os povos indígenas geralmente eram ignorados nos registros cartoriais e censitários, o que impossibilita afirmar que, sobretudo, africanos e afrodescendentes teriam difundido a língua portuguesa na América – Naves & Borges (2015), por exemplo, enfatizam o papel dos povos ameríndios na constituição da gramática do PB em Goiás a partir de evidências demográficas.

Com base num estudo crítico que busca reconstruir os dados de uma vasta documentação a respeito da população brasileira datada das três últimas décadas do século XVIII, Alden (1963) mostra que a população brasileira cresceu de 1,5 para cerca de dois milhões de habitantes nessas três décadas e, provavelmente, tenha chegado a aproximadamente 3,5 milhões no fim da segunda década do século XIX. Segundo o autor, por influência de determinações de Portugal, como uma circular destinada às capitanias do Pará, Goiás e São Paulo, a maioria dos censos realizados nas décadas finais do século XVIII não tinha o critério racial como categoria e ignorava os povos autóctones. Isso evidencia que os censos coloniais estavam mais preocupados com amostras dos números populacionais envolvidos na empresa do tráfico.

Schwartz (2001) atribui ao mercado de escravos, que traficava anualmente 20 a 40 mil africanos, o crescimento registrado da população no fim do século XVIII. De acordo com Alencastro (2000), doenças transplantadas pelos africanos para a América portuguesa, como a ancilostomíase, a febre amarela e a malária *falciparum*, também contribuíram para o amplo contingente populacional dos africanos, tendo em vista a ausência de defesas biológicas de índios e portugueses a essas doenças. Parte maior no incremento da população, no entanto, deveu-se ao aumento do número de pessoas livres, notadamente os pardos, que apresentavam índices mais baixos de mortalidade do que os africanos escravizados (cf. SCHWARTZ, 2001). Segundo Schwartz (2001), a população parda deveria se aproximar dos 28% em toda a Colônia, alcançando 30% em algumas regiões (Bahia, Goiás, Pernambuco e Minas Gerais).

O Recenseamento Geral do Império de 1872, o primeiro censo oficial brasileiro, teve a preocupação de constatar a demografia racial que se forjava no Império escravista. Nos questionários entregues às famílias pelos agentes recenseadores da Diretoria Geral de Estatística, averiguavam-se a raça (*branco, pardo, preto* ou *caboclo*), a nacionalidade (*brasileira* ou *estrangeira*), a instrução (*saber ler e escrever* em oposição a *ser analfabeto*), entre outras categorias. Em um estudo crítico que reajustou os dados do censo imperial de 1872, Paiva *et al.* (2012) ratificam que a população brasileira chegara a quase dez milhões (9.930.478). Desse total, 8.419.617 (84,8%) eram livres, enquanto 1.510.806 (15,2%) eram escravos. Quanto às categorias acima mencionadas, os dados do Recenseamento Geral do Império de 1872 registram alguns números que merecem atenção dos estudos a respeito da sócio-história do PB.

Os dados relativos à categoria raça possibilitam afirmar que, no mínimo, 60% da população imperial brasileira adquiriu uma gramática do português distinta daquela transladada pelos primeiros colonos. Devido aos cruzamentos interétnicos, a maioria da população era mestiça, preta ou cabocla, e, presumivelmente, a maior parcela dessa população adquiriu o português que seus pais (nativos ou cativos) aprenderam, isto é, adquiriram como língua materna uma língua adquirida como segunda língua por seus progenitores. Uma das razões para inferirmos que mestiços, pretos e caboclos adquiriram a língua portuguesa de seus pais nativos e cativos baseia-se na estrutura da família patriarcal brasileira, que excluía esses grupos do núcleo familiar chefiado por homens brancos de origem europeia.

Faz-se necessário destacar que os povos indígenas também estavam expostos à aquisição do português como segunda língua e, conseqüentemente, sujeitos a transmitir esse português adquirido como segunda língua a seus filhos em processo de aquisição de língua

materna. Todavia, não foram contabilizados no censo imperial, conforme demonstrado no Quadro 3.⁹

Quadro 3. Dados de categorias do censo imperial de 1872 relevantes para o estudo da sócio-história do português brasileiro.

CATEGORIAS	TOTAL	PORCENTAGEM ¹⁰
Raça		
Branco	3.781.110	38,07%
Pardo	3.801.692	38,28%
Preto	1.960.442	19,75%
Caboclo	387.234	3,9%
Nacionalidade		
Estrangeira	382.132	3,85%
Africanos	176.057	1,78%
Portugueses	125.876	1,27%
Demais nacionalidades	80.199	0,8%
Escolaridade		
Sabem ler e escrever	1.565.454	15,76%
Frequentam a escola (crianças de 6 a 15 anos)	251.792	2,53%

De acordo com Paiva *et al.* (2012), o censo imperial também inseriu na categoria pardo vários tipos de mestiços presentes no território brasileiro, independentemente das especificidades das relações interétnicas que os compunham. A partir desse fato, verificamos que a categoria afrodescendente ou afro-brasileira, utilizada por Mattos e Silva (2004), é ligeiramente imprecisa, pois é a partir da categoria pardo que a autora denomina os afrodescendentes.

Outra importante contribuição dos dados do censo imperial de 1872 é demonstrar a presença estrangeira no território. Politicamente independente, o Brasil precisava distinguir as pessoas nascidas no país das de outra nacionalidade, incluindo africanos e portugueses. Calcula-

⁹ Os dados foram reajustados e disponibilizados no aplicativo virtual – “Pop 72 – Brasil, v. 1.0”, disponível em: <http://www.nphed.cedeplar.ufmg.br/pop72/>. Acesso em 27/11/2015.

¹⁰ O cálculo de porcentagem foi baseado no valor estimado da população (9.930.478) e apresenta pequenas variações em suas últimas casas decimais.

se que quase 2% da população eram provenientes de países africanos, enquanto pouco mais de 1% era de Portugal. A comparação entre o número de africanos e pretos revela que nem todos os pretos eram africanos. Presumivelmente, eram considerados pretos os filhos de pais africanos e os mestiços de pele mais escura nascidos no Brasil. Ademais, a inexpressiva presença portuguesa no Brasil imperial demonstra que a língua falada em Portugal já não servia de modelo de aquisição para a população brasileira.

Atualmente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entidade de administração pública federal responsável pelos censos oficiais da república brasileira desde 1936, classifica a população brasileira de acordo com as seguintes categorias étnico-raciais: brancos, negros, amarelos e indígenas. Por considerar que pretos e pardos foram sistematicamente marginalizados e excluídos das mais variadas esferas da sociedade, o IBGE insere aqueles que se autodeclaram pretos e pardos na categoria negros. Segundo o Censo Demográfico de 2010 realizado pelo IBGE, o percentual de brasileiros que se autodeclaram pretos ou pardos, categorizados como negros pelo IBGE, é maior do que daqueles que se autodeclaram brancos. Dos cerca de 191 milhões de brasileiros recenseados em 2010, 82 milhões declararam-se pardos (43,1%) e 15 milhões, pretos (7,6%), totalizando 97 milhões de brasileiros (58,1%) categorizados como negros; 91 milhões declararam-se brancos (47,7%); 2 milhões, amarelos (1,1%); e 817 mil, indígenas (0,4%). Apesar do expressivo aumento da população, uma comparação entre os censos de 1872 e 2010 demonstra que a população negra¹¹ tanto em 1872 quanto em 2010 corresponde a aproximadamente 60% da população geral do país – conforme a Ilustração 3, a população preta e parda¹² em 1872 era de, respectivamente, 1.960.442 (19,75%) e 3.801.692 (38,28%), um total de 5.762.134 (58,03%) de habitantes.

Essa evidência mostra que os aspectos demográficos sócio-históricos constitutivos do PB no período imperial ainda são bastante similares à contemporaneidade, tendo como grande diferencial a expressiva presença de estrangeiros europeus e nipônicos nas regiões Sul e Sudeste do Brasil após a abolição do regime de escravidão, em 1888. Esse fato, aliás, explicaria a inclusão da categoria amarelo e o aumento em cerca de 10% do número de brancos no censo de 2010 em relação ao censo imperial. Ademais, é um aspecto essencial para o estudo da história linguística do PB nessas regiões.

¹¹ Tomando por base a categorização atual do IBGE, que inclui os que se autodeclaram pretos e pardos na categoria negros.

¹² Destaca-se que, no censo de 1872, a categoria pardo incluía mestiços oriundos de vários tipos de relações interétnicas.

Finalizando a discussão em relação ao censo imperial de 1872, o número apresentado de pessoas que sabiam ler e escrever é bastante acentuado (15,76%). Porém, o número de crianças no período escolar que frequentavam a escola, aproximadamente 2,5%, é pequeno e evidencia que não eram as escolas as promotoras da língua portuguesa nas modalidades oral e escrita até possivelmente o fim do século XIX. Assim, infere-se que a ausência de um efetivo e abrangente sistema de ensino até o fim do século XIX exigiu de cativos, nativos e mestiços a aprendizagem da língua portuguesa no território brasileiro por meio das situações de aquisição propiciadas pelo contato de línguas naquele período, a saber: a aquisição do português como segunda língua, sobretudo em idade adulta, por ameríndios e africanos; e a aquisição do português como língua materna por mestiços a partir do português aprendido como segunda língua por ameríndios e africanos. Foi nesse contexto, com particularidades nas várias regiões do Brasil, que defendemos ter emergido a gramática do português brasileiro.

3. A hipótese inatista da linguagem como caminho para se explicar a gramática do PB

Com base nos pressupostos da teoria gerativa, mais especificamente em torno da questão da competência linguística inata do falante, Pilati *et al.* (2011) formulam uma vigorosa proposta de ensino de gramática, tanto de Língua Portuguesa quanto de línguas indígenas, LIBRAS e língua estrangeira, para a Educação Básica. Além de apresentarem métodos de estudos para o ensino de línguas no Brasil a partir desses pressupostos, a exemplo do uso da análise, da classificação, da analogia, da inferência e de procedimentos de formulação de hipóteses e raciocínio inferencial sobre dados linguísticos, as autoras, a nosso ver, também abrem espaço para uma discussão bastante promissora: a possibilidade de se trabalhar com conceitos relacionados à teoria gerativa em sala de aula, afinal, para que os professores de Língua Portuguesa utilizem as premissas e os conceitos gerativistas na elaboração de metodologias de ensino de línguas, é necessário que, antes, eles tenham tido acesso e possuam conhecimento razoável desses conceitos, os quais podem vir a ser aplicados em salas de aula do Ensino Fundamental e Médio para a explicação de mecanismos sintáticos da língua oral.¹³

A partir do vislumbre dessa possibilidade, defendemos que conceitos científicos a respeito das línguas naturais devem ser ensinados nas aulas de Língua Portuguesa da Educação

¹³ A proposta de Pilati *et al.* (2011) foi norteadada por manuscritos de Lúcia Lobato publicados postumamente, sob a curadoria daquelas autoras. Em seus manuscritos, que discutem as possibilidades de contribuições da linguística gerativa para o ensino de línguas no Brasil, Lobato (2015) enfatiza o aspecto criativo da linguagem humana. Na linguística gerativa, a criatividade refere-se à possibilidade de composição ilimitada de sentenças gramaticais jamais pronunciadas ou escutadas por um falante.

Básica, especialmente do Ensino Médio, com o propósito de se explicar alguns dos fatores que levaram a gramática do PB a se distinguir da gramática do português europeu (doravante PE). Ressalta-se, porém, que, tendo em vista que os PCNs (2000) e os livros didáticos de Língua Portuguesa não dialogam com esses conteúdos, cada professor deverá estabelecer os limites a serem impostos na transmissão do conhecimento em tela, bem como momentos específicos para se trabalhar a temática. Salientamos que, devido à disciplina e à atenção exigidas para a compreensão de preceitos, conteúdos e técnicas de análise gerativistas, esse tipo de conhecimento seja transmitido por meio da elaboração de projetos de pesquisa a serem apresentados em feiras de ciências e em outras atividades de caráter científico desenvolvidas nas escolas. É recomendável também que os professores de Língua Portuguesa estabeleçam parcerias com os professores de História, para uma melhor compreensão dos conteúdos históricos envolvidos na proposta em tela. Dito isso, apresentamos nas páginas que se seguem as premissas teóricas que guiam a concepção de gramática da teoria gerativa, bem como debatemos a questão da mudança na sintaxe do sujeito no português brasileiro, a fim de indicar caminhos para o professor de Língua Portuguesa trabalhar com o ensino de gramática e de história da língua a favor das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

3.1 Teorias de aquisição da linguagem

Entre as décadas de 1950 e 1960, o linguista norte-americano Avram Noam Chomsky desenvolveu as ideias iniciais daquele que viria a ser o pressuposto fundamental da abordagem gerativa das línguas naturais: há, em toda a espécie humana, um conhecimento gramatical inato ricamente estruturado. Com essa proposição, o linguista objetou as ideias behavioristas de que a aquisição da linguagem se dá por estímulo e resposta e inaugurou a abordagem internalista dos estudos da linguagem, na qual a competência exclusiva do ser humano de possuir um sistema linguístico internalizado em sua mente motiva a investigação empírica desse aparato biológico específico da linguagem. Nessa perspectiva, assim como a visão e a coordenação motora são regidas por sistemas de órgãos específicos, a **competência linguística** é desenvolvida por um órgão mental que opera sobre todo o sistema linguístico, a **faculdade da linguagem**. O conhecimento e a explicação das propriedades e dos mecanismos internos da faculdade da linguagem são o escopo de pesquisa da teoria gerativa.

É razoável considerar a faculdade de linguagem como um “órgão da linguagem”, no sentido em que os cientistas falam de um sistema visual ou sistema imunológico ou sistema circulatório como órgãos do corpo. [...] Pressupomos ainda que o órgão da linguagem é como outros, no sentido de

que seu caráter básico é uma expressão dos genes. [...] Evidentemente, cada língua é o resultado da atuação recíproca de dois fatores: o estado inicial e o curso da experiência. Podemos imaginar o estado inicial como um “dispositivo de aquisição de língua”, que toma a experiência como “dado de entrada” e fornece a língua como um “dado de saída” – um “dado de saída” que é internamente representado na mente/cérebro. (CHOMSKY, 1998, p. 19).

No século XX, quando o cenário a respeito do estudo da aprendizagem em geral, inclusive do aprendizado de línguas, era dominado pelas ideias behavioristas de John Watson e B. F. Skinner, o argumento de Chomsky para a natureza do conhecimento linguístico da espécie humana propiciou a primeira revolução cognitiva no campo dos estudos da linguagem. De acordo com o behaviorismo, o aprendizado de língua ocorre por leis de estímulo e resposta. A esse respeito, Chomsky levantou duas questões importantes: (i) uma pessoa enuncia sentenças nunca ouvidas até o momento da enunciação, o que não permite que a língua seja considerada um conjunto de respostas a estímulos, e (ii) uma criança desenvolve uma gramática complexa rapidamente, sem instrução formal, e à medida que seu estado cognitivo amadurece, ela vai dominando determinadas estruturas até internalizar a gramática de sua língua por completo. O comportamento é, a partir de então, considerado um meio de chegar aos mecanismos internos da mente. Ainda no que diz respeito ao behaviorismo, O’Connell (2010) destaca que essa teoria considerava a linguagem produto da interação social e não produto de um aparato biológico, como Chomsky defende em sua concepção mentalista.

De acordo com Kato (1997), durante o processo de **aquisição de língua materna**, a criança recebe pistas, por meio do contato com (i) a fala dos pais, de cuidadores e de outras crianças, (ii) atividades como narração de histórias infantis e (iii) meios de comunicação como a televisão e o rádio, entre outros, para descobrir a gramática de sua língua. Mas como a hipótese inatista explica essa descoberta da gramática? De que modo se dá o desenvolvimento da língua na mente da criança?

Segundo Moro (2008), existem dois modelos básicos que tentam explicar a aquisição de língua: (i) o modelo da tábula rasa, assim chamado por considerar que a língua é construída na mente da criança por meio da experiência, sem considerar um estágio inicial preparado para receber e organizar essa informação; e (ii) o modelo da tábula inscrita, que pressupõe o estágio inicial citado, considerando o desenvolvimento da língua biológica e geneticamente determinado. Ainda segundo a autora, nenhum dos dois modelos explica satisfatoriamente a aquisição de língua materna, uma vez que o primeiro não explica como a criança organiza os dados linguísticos que recebe por meio da experiência e o segundo não se sustenta, pois se a

língua que a criança desenvolve fosse geneticamente determinada, mesmo em um ambiente linguístico diferente, ela adquiriria a língua dos pais, e não do meio que lhe fornece o *input*.

Há um terceiro modelo, no entanto, que explica a aquisição da língua: a **teoria de Princípios e Parâmetros**. A teoria de Princípios e Parâmetros decompôs as regras gramaticais das línguas naturais em (i) princípios gramaticais universais, inerentes ao *design* da faculdade da linguagem e, portanto, universais a todas as línguas, e (ii) parâmetros, propriedades gramaticais variantes, pertencentes às línguas em particular e adquiridos durante o processo de aquisição de língua materna (CHOMSKY, 1998, 2005).

Carnie (2006) ressalta que muitos aspectos da língua são inatos, mas que línguas particulares não o são, como defende o modelo da tábula inscrita citado acima. O que acontece é que nascemos com uma gramática inicial que serve de base para o aprendizado de qualquer língua, já que o ser humano dotado de perfeitas faculdades mentais e/ou físicas vai adquirir a língua oral em seu ambiente, independentemente de qual seja sua língua; essa gramática inicial, portanto, deve dar conta de todas as línguas e, por isso, é chamada de **Gramática Universal (GU)**.¹⁴ O autor destaca alguns argumentos que reforçam a ideia da GU: (i) o fato de conhecermos propriedades da gramática de nossa língua materna que são impossíveis de ser aprendidas e (ii) o processo de aquisição que faz com que crianças dominem certas estruturas apenas a partir de determinada idade. Para exemplificar os argumentos (i) e (ii), respectivamente, Carnie (2006, p. 19 a 21) fornece os seguintes exemplos do inglês:

- (1) a. Who do you think that Ciaran will question _____ first?
 Quem VAux você acha que Ciaran VAux questionar _____ primeiro
 ‘Quem você acha que Ciaran vai questionar primeiro?’
 b. Who do you think Ciaran will question _____ first?
 Quem VAux você acha Ciaran VAux questionar _____ primeiro
 ‘Quem você acha que Ciaran vai questionar primeiro?’
 c. Who do you think _____ will question Seamus first?
 Quem VAux você acha _____ VAux questionar Seamus primeiro
 ‘Quem você acha que vai questionar Seamus primeiro?’
 d. *Who do you think that _____ will question Seamus first?
 Quem VAux você acha que _____ VAux questionar Seamus primeiro
 ‘Quem você acha que vai questionar Seamus primeiro?’

(2) (de Pinker 1994, p. 281 – atribuído a Martin Braine)¹⁵

¹⁴ No escopo da teoria gerativa, a Gramática Universal é um axioma, de modo que toda investigação de cunho gerativista gira em torno desse axioma.

¹⁵ Tradução livre: *Criança*: Quero outra uma colher, papai. / *Adulto*: Você quer dizer, você quer a outra colher. / *Criança*: Sim, eu quero outra uma colher, por favor papai. / *Adulto*: Você pode dizer “a outra colher”? / *Criança*: Outra... uma... colher. / *Adulto*: Diga “outra”. / *Criança*: outra. / *Adulto*: “colher”. / *Criança*: colher. / *Adulto*: “outra ... colher”. / *Criança*: outra ... colher. Agora me dê outra uma colher.

Child: Want other one spoon, Daddy.
Adult: You mean, you want the other spoon.
Child: Yes, I want other one spoon, please Daddy.
Adult: Can you say “the other spoon”?
Child: Other ... one ... spoon.
Adult: Say “other”.
Child: other.
Adult: “spoon”.
Child: spoon.
Adult: “other... spoon”.
Child: othee... spoon. Now give me other one spoon.

Em (1), temos um exemplo do fenômeno chamado efeito *that-trace*: em (1a) e (1b), vemos que o *that* é opcional por ligar a oração principal a uma oração subordinada cujo *objeto* está deslocado, o que não ocorre com (1c) e (1d) (porque *that* não poder ligar a oração principal a uma oração subordinada cujo *sujeito* está deslocado). Esse fenômeno não é aprendido, mas sim adquirido pelo falante; o efeito *that-trace* pertence à língua inglesa (e a algumas outras línguas) e não é universal, por isso é chamado de parâmetro. No exemplo (2), temos uma correção explícita de um adulto mediante uma falha na estrutura do inglês pela criança, que ocorre devido à não internalização de uma estrutura da língua em determinada fase; como essa estrutura ainda não foi adquirida, a criança não a produz de forma natural, ainda que diante da correção explícita. É, portanto, a partir de uma Gramática Universal, dotada de princípios – pertencentes a todas as línguas – e parâmetros – pertencentes às línguas em particular e fixados ao longo da experiência linguística do falante –, que o falante nativo adquire uma língua.

Um dos princípios das línguas naturais é o **Princípio de Projeção Estendida**. De acordo com esse princípio, todo predicado tem um sujeito. A expressão fonética do sujeito, por seu turno, dá-se pela marcação positiva, durante o processo de aquisição de língua, de um parâmetro designado **parâmetro do sujeito nulo**, ou **parâmetro *pro-drop***. Destarte, classificam-se as línguas que valoraram esse parâmetro como **línguas de sujeito nulo**, ou **línguas *pro-drop***. Línguas de sujeito nulo apresentam um pronome nulo (*pro*) na posição de sujeito para satisfazer o requerimento estabelecido pelo Princípio de Projeção Estendida. Uma característica das línguas de sujeito nulo, portanto, é a possibilidade de sujeitos pronominais definidos não serem fonologicamente expressos, enquanto há o requerimento de que eles sejam expressos em línguas não *pro-drop*, conforme ilustramos, respectivamente, nos dados em português e italiano – (3a) e (3b) – e em francês e inglês – (3c) e (3d).¹⁶

¹⁶ O asterisco (*) indica que a sentença é agramatical.

- (3)a. *pro* Falamos português.
- b. *pro* Parliamo italiano.
- c. *Parlons français.
- d. *Speak English.

Ainda considerando a teoria de Princípios e Parâmetros, após a internalização de sua gramática, o falante nativo passa a ter domínio das regras e sistemas gramaticais de sua língua. Há determinadas situações comunicativas, entretanto, que exigem o aprendizado de estruturas gramaticais específicas, como na escrita formal. Para essas situações, algumas estruturas devem ser aprendidas por não fazerem parte da gramática internalizada do falante até então; outras estruturas, que já fazem parte da gramática interna, devem ser usadas em contextos diferentes dos de fala. É aí que entra a escola: o ensino formal de língua materna, além de trazer a escrita como mais uma forma comunicativa, instrui sobre suas particularidades e acrescenta determinadas estruturas associadas a diferentes formas de expressão.

3.2 A expressão do sujeito no português brasileiro na fala e na escrita

Nesta seção, considerando a forte distinção que os PCNs de Língua Portuguesa (2000) fazem em relação à língua oral e à língua escrita, tratamos da expressão do sujeito na fala e na escrita no PB, a fim de trazer à baila tendências do uso do sujeito nulo em ambos os contextos. Berlinck *et al.* (2009) caracterizam os tipos de sujeito no PB da seguinte forma: (i) de referência determinada, (ii) indeterminada ou arbitrária e (iii) sem qualquer referência, quando nenhum argumento externo é selecionado. Os exemplos a seguir fornecidos pelas autoras correspondem, respectivamente, a cada um desses tipos de sujeito.

- (4) *essas representações* eram feitas sempre na parte escura das cavernas...
 - (5) [*pro* arbitrário] dizem que o estatístico é o homem que senta numa barra de gelo e bota a cabeça dele dentro do forno.
 - (6) [*pro* expletivo] choveu muito uma temporada quando a gente ia com o SESC.
- (BERLINCK *et al.*, 2009, p. 121)

As autoras defendem que o sujeito de referência determinada, como no exemplo (4), pode ser retomado no discurso por meio de um pronome pessoal, seja ele expresso ou nulo; o sujeito de referência indeterminada, caso do exemplo (5), não permite a identificação de quem “diz”; e o sujeito sem referência, como em (6), não seleciona argumento externo e possui um

nulo expletivo apenas devido à regra que exige sujeito em toda sentença. Os sujeitos nulos que iremos considerar no presente estudo são os de referência determinada. Entre os linguistas que estudam o sujeito nulo, é comum se afirmar que o uso dessa categoria está diminuindo na fala do PB. No entanto, há discordância entre eles no que se refere à causa dessa diminuição.

Negrão (1990) argumenta contra a ideia de associação entre licenciamento do sujeito nulo e riqueza do paradigma flexional. Segundo a autora, os verbos referentes à primeira pessoa do singular, que não perderam a flexão de número e pessoa, são os que apresentam a maior porcentagem de pronomes expressos em comparação com verbos das demais pessoas do discurso; dessa forma, se a desinência verbal licenciasse o nulo, a primeira pessoa do singular deveria ser usada como categoria vazia na grande maioria dos casos. Além disso, ainda segundo Negrão (1990), os marcadores morfológicos dos verbos na terceira pessoa do singular não ajudam na identificação da pessoa do sujeito; assim sendo, o sujeito desses verbos deveriam ter uma alta tendência de preenchimento, mas isso não é o que acontece: em seu estudo, a autora aponta que a porcentagem de preenchimento do sujeito de verbos na terceira pessoa do singular é de 58,4%, mais alta apenas que a de preenchimento no caso da terceira pessoa do plural, de 53,3%.

Duarte (1995), por sua vez, defende que a diminuição do uso do sujeito nulo está diretamente ligada à reestruturação do paradigma flexional do PB. Segundo a autora, a perda da desinência teria ocorrido primeiramente na segunda pessoa do discurso – quando a ocorrência dos pronomes *você* e *vocês*, acompanhados de verbos com desinência de terceira pessoa, aumentou em detrimento das formas *tu* e *vós* – e, logo depois, na primeira pessoa do plural, devido à maior ocorrência do pronome *a gente*, que é acompanhado do verbo flexionado na terceira pessoa do singular. O PB, então, teria perdido três das seis flexões verbais que possuía, e essa queda na ocorrência das flexões teria como consequência o preenchimento do sujeito, para que se possa identificar a pessoa do discurso a que o verbo se refere.

Como se verifica, além de razões distintas para o preenchimento do sujeito no PB, há discordância entre as autoras quanto aos contextos em que o sujeito é marcado na língua em questão. Negrão (1990) destaca como contexto de ocorrência do sujeito pleno a primeira pessoa do singular, uma vez que essa é a categoria que mostra a maior porcentagem de uso de pronomes explícitos: segundo Negrão (1990), “*the verbal first person singular [...] is the category which shows the highest percentage of use of overt pronouns as compared to empty categories: 80.3%*

and 19.7%, respectively".¹⁷ Como contexto de ocorrência do sujeito nulo, a autora destaca a conexão com o antecedente como contexto principal.

Em seu estudo, Duarte (2003) identificou que a ausência ou a presença de elementos antes do sujeito pronominal influenciava a sua realização nula ou plena. De acordo com seu estudo, os contextos que favorecem a ocorrência do sujeito pleno são: (i) a presença de elementos *wh-* (das iniciais, em inglês, de conjunções como “*what*”, “*when*”, “*where*”, que em português correspondem a “que”, “quando”, “onde”) ou de conjunções subordinativas; (ii) a presença de elementos adjuntos ao sintagma flexional; (iii) a presença de elementos à esquerda da oração; (iv) condições estruturais de referência, como o referente sintaticamente não acessível (contraste ou ênfase, antecedente em função que não seja a de sujeito); (v) presente do indicativo, por ter uma flexão menos saliente; e (vi) a indeterminação do sujeito (ressaltando que, para a autora, a preferência das técnicas de indeterminação é por formas preenchidas). O contexto que consideraremos neste estudo é o primeiro, a presença de elementos *wh-* (em inglês) ou *qu-* (em português) ou de conjunções subordinativas. Os exemplos dados por Duarte (2003, p. 119) são os seguintes:

- (7) a. Foi uma reportagem *que eu* vi na televisão na época *que eu* via televisão.
b. Ela ganha bem, mas eu acho *que ela* devia ganhar mais *porque ela* merece.

No exemplo (7a), temos a presença de elementos *qu-* (os dois pronomes relativos *que*) favorecendo o preenchimento da posição sujeito pelo pronome *eu*. No exemplo (7b), temos a presença de duas conjunções subordinativas (*que* e *porque*) favorecendo o preenchimento da posição sujeito pelo pronome *ela*. A autora ressalta ainda que tanto as estruturas relativas e interrogativas diretas e indiretas como aquelas com conjunções subordinativas têm apresentado um grande crescimento no favorecimento do uso do sujeito pleno no PB.

Os fenômenos sobre o sujeito abordados até o momento trazem mudanças verificadas no PB por meio do estudo da fala. No que diz respeito à escrita, todavia, essa mudança é lenta: essa modalidade, mais especificamente a linguagem escrita formal, é regida por prescrições que resistem a inovações da língua falada. O sujeito nulo, por exemplo, é ainda uma estrutura bastante presente na escrita devido à propriedade mais conservadora dessa modalidade, em comparação com a fala. Temos, portanto, diferentes contextos de uso do sujeito nulo ou preenchido na fala e na escrita no português do Brasil.

¹⁷ Tradução livre: “a primeira pessoa do singular [...] é a categoria que mostra a maior porcentagem de uso de pronomes explícitos comparado às categorias vazias: 80,3% e 19,7%, respectivamente”.

A título de ilustração, selecionamos um contexto de fala aludido por cada uma das autoras anteriormente mencionadas que apresenta características diferentes na escrita: a ausência ou a presença de elementos *que* ou de conjunções subordinativas, que favorecem a ocorrência do sujeito nulo ou preenchido, respectivamente; e verbos na primeira pessoa do singular, que favorecem o preenchimento. Vejamos as ocorrências no trecho selecionado de um texto de uma revista de grande circulação nacional:

(8) Nos autos da operação Navalha, meus bens foram tornados disponíveis pela ministra Eliane Calmon. Isso denota que *pro1* não enriqueci ilicitamente na função de secretário de Estado, que *pro2* ocupei por um curto período de quatro meses e 17 dias. *pro3* Conheci o empresário proprietário da construtora Gautama em função do cargo então ocupado. Inexistem nos autos fotos ou gravações que demonstrem recebimento de vantagens indevidas. *pro4* Nunca fui assessor do Senador Renan Calheiros. *pro5* Fui, sim, presidente do PMDB de Maceió, eleito pelos filiados em convenção partidária. *pro6* Fui indicado secretário de Estado de Infraestrutura pelo governador Teotônio Vilela Filho (PSDB), que atendeu sugestão de setores produtivos de Alagoas, pois eu tinha viés político e técnico, tendo trânsito por toda a bancada federal. *pro7* Nunca conheci o Sr. Claudio Gontijo. É absurdamente falsa e mentirosa a informação de que ele teria pagado minhas contas no hotel em Brasília, em virtude de se tratar de uma viagem oficial paga pelo governo do Estado de Alagoas. Assim, *pros8* não nego os fatos. *pro9* Provo que *eles10* nunca existiram. (Adeilson Teixeira Bezerra, Maceió, AL)

Na primeira ocorrência no texto, no trecho “[...] Isso denota que Ø não enriqueci ilicitamente [...]”, teríamos dois fatores de favorecimento do sujeito pleno de acordo com os contextos de fala: a presença da conjunção subordinativa *que* e o verbo *enriquecer* na primeira pessoa do singular. Como podemos observar, o que ocorre na escrita é exatamente o contrário: o sujeito é nulo. Na segunda ocorrência, temos um elemento *qu-* e um verbo na primeira pessoa do singular, mas, mais uma vez, o sujeito é nulo. Nas ocorrências 3 a 9, um verbo na primeira pessoa do singular licencia o nulo, exatamente o contrário do que se esperaria se essas fossem ocorrências da fala. Na última ocorrência, dessa vez do sujeito pleno *eles*, observamos uma ocorrência de sujeito pleno na escrita em um dos contextos de favorecimento do sujeito pleno na fala: a conjunção subordinativa *que* é acompanhada do sujeito pleno. Podemos perceber que, especificamente nos contextos apresentados, o que acontece na escrita é exatamente o inverso do que ocorre na oralidade em 90% dos casos analisados no trecho acima. Encontramos na mesma revista várias ocorrências como essa; portanto, assumiremos que a presença de elementos *qu-* ou de conjunções subordinativas é um contexto de favorecimento do nulo na escrita, assim como a presença de verbos na primeira pessoa do singular.

É crucial fazermos um esclarecimento: os estudos de contextos de fala e de escrita apresentados aqui mostram *tendências* de preenchimento do sujeito ou de uso do sujeito nulo; assim sendo, uma condição favorável ao preenchimento, por exemplo, não significa a obrigatoriedade do preenchimento nessa condição, e sim a maior probabilidade de esse preenchimento ocorrer. Ademais, a intenção de evidenciarmos essa diferença de preenchimento ou não do sujeito na fala e na escrita é mostrar para os professores da Educação Básica que é necessário compreender que o uso do sujeito nulo ou pleno pelos estudantes brasileiros carece de atenção especial. Segundo Magalhães (2000), os alunos do Ensino Fundamental utilizam o sujeito nulo nas redações escolares com eficiência apenas nos últimos anos (8º e 9º), e as correções feitas pelos professores não são eficientes para sanar esse problema em curto prazo. Para uma melhor compreensão dessa questão, sugerimos a leitura de Magalhães (2000) e Santos (2014).

3.3 A caracterização do PB como uma língua de sujeito nulo parcial

A morfologia verbal tem sido o cerne do debate sobre a **mudança gramatical** na constituição do PB. Para Lucchesi (2003), a *redução* da morfologia verbal do PB é fruto da **transmissão linguística irregular** por parte, especialmente, dos africanos trazidos para o Brasil que adquiriram o português europeu como segunda língua (L2). Em contramão, Naro e Scherre (2003) postulam que o processo de *redução* morfológica faz parte de uma deriva interna do português no Brasil, que teria tomado rumos distintos do português europeu por uma confluência de motivos.

Lucchesi (2003) afirma que a ausência de acesso à faculdade da linguagem na fase adulta é um dos fatores que proporciona a mudança sintática por transmissão linguística irregular. O autor pondera ainda outros dois fatores que corroboram a mudança sintática em contextos de **contato de línguas**: o difícil acesso dos aloglotas aos modelos da língua alvo, sobretudo quando os falantes da língua alvo são numericamente inferiores aos falantes aloglotas, como ocorreu na América portuguesa; a ausência de uma ação normatizadora da língua alvo, tendo em vista que o objetivo fundamental nesses contextos é a comunicação emergencial com os falantes da língua alvo. Lucchesi (2003) enfatiza a participação africana na *redução* do paradigma verbal do PB devido à semelhança com grande parte das línguas africanas transladadas para o Brasil, as quais não costumam acionar, por exemplo, a marcação de plural nos verbos quando o sujeito se refere a uma das pessoas do plural.

Naro & Scherre (2003, 2007) não atestam a hipótese defendida por Luccchesi (2003), pois consideram a mudança gramatical no PB uma **deriva** interna da língua portuguesa que preponderou no PB pela *atração de forças de diversas origens – algumas oriundas da Europa; outras da América; outras, ainda, da África, que, juntas, se reforçaram para produzir o português popular do Brasil* (NARO & SCHERRE, 2007, p. 25). Com evidências de que no português arcaico já havia a ausência de concordância verbal, como em “*mas DAVA lhe gram torva as portas çarradas*” e “*a todos aqueles que se fazem afora da carreira do pecado e TORNA a direita carreira*” (NARO & SCHERRE, 2003, p. 293), esses autores afirmam que *não se verifica a existência de estruturas novas ou próprias do português brasileiro que teriam resultado de processos de ‘transmissão linguística irregular’, mas sim de estruturas previamente existentes cuja frequência e distribuição foram aumentadas durante tal processo* (NARO & SCHERRE, 2003, p. 295). É interessante notar que, apesar de Naro & Scherre (2003) apresentarem apenas dados relativos à concordância entre sujeito e verbo, eles afirmam categoricamente que a reestruturação do paradigma verbal não provocou mudanças para além dessa dicotomia sujeito-verbo – o que no escopo da teoria gerativa é rejeitado, pois se considera que toda alteração de traço morfossintático no sistema da língua potencialmente provocará mudanças na língua, mais especificamente em suas fixações paramétricas (cf. KROCH, 2001).

Vê-se ainda que Naro & Scherre (2003) apresentam um discurso dúbio: por um lado, a ausência de concordância, em alguns contextos, já ocorria no português clássico, mas, por outro lado, essa ausência teria tido um aumento de *frequência e distribuição* durante o contato de línguas no Brasil, representado pela *transmissão linguística irregular*. Esse tipo de argumentação não explica a questão da reestruturação do paradigma verbal do PB e, na verdade, reflete os discursos em que se situam os estudos sobre a constituição do PB, conforme abaliza Paixão de Souza (2010):

Fundamentalmente, na discussão tradicional (...) há **um certo português do Brasil** que é fruto genético direto da língua clássica do século XVI, e **um outro português do Brasil** que é fruto do contato dessa língua com as populações “alóglotas”. O primeiro é o português “*culto*” (fundamentalmente, um português “*branco*”), no qual as análises enxergam a base para defender o elemento conservador da língua brasileira. Na descrição dessa variante, encontramos termos como “*riqueza*”, “*complexidade*”, “*sutileza*”. Chamemos a esse eixo o eixo da **herança**: dos brancos colonizadores, herdamos a língua. O segundo, o “*outro*” português do Brasil, é o “*popular*” (fundamentalmente, um português “*negro*”), no qual as análises enxergam os efeitos de uma interferência negativa – que (...) aparece como um impacto redutor, não agregador. Na descrição desta variante, encontramos termos como “*empobrecimento*”, “*simplificação*”, “*redução*”. Chamemos a esse eixo o eixo da **perda**: dos índios e dos negros, não herdamos nada – restam-nos apenas

“*cicatrizes*” e ausências (de estruturas, de consoantes, de flexões...). Entre essas **heranças** e essas **perdas**, constituem-se o discurso sobre a formação linguística do Brasil (que, para além de um discurso sobre a língua, configura-se como um discurso sobre a sociedade) e o discurso do “*reajustamento linguístico*” (que, para além de um desejo sobre o futuro da língua, revela um desejo sobre o futuro da sociedade). (PAIXÃO DE SOUZA, 2010, p. 118-119 – grifos da autora.)

Neste trabalho, mais do que reproduzir um discurso sobre *herança* ou *perda*, compreendemos a reestruturação do paradigma verbal do PB e suas implicações para a gramática do PB em termos formais. Isto é, compreendemos que por conta da reestruturação do paradigma flexional de seus verbos, dentre outros fatores, o PB deixou de ser uma língua de **sujeito nulo consistente**, como é o PE, e se tornou uma língua de **sujeito nulo parcial**.

Roberts & Holmberg (2010) distinguem quatro tipos de línguas que manifestam o parâmetro do sujeito nulo, quais sejam: (i) **línguas de sujeito nulo consistente**, em que todas as pessoas são recuperadas por um pronome não expresso, pois distinguem as pessoas gramaticais nas terminações flexionais dos verbos – o italiano é um exemplo de língua de sujeito nulo consistente, conforme o exemplo em (9) com o verbo ‘beber’; (ii) **línguas de sujeito nulo expletivo**, que apresentam a característica de licenciar sujeito nulo expletivo, mas não licenciam sujeitos nulos referenciais, como ocorre com o alemão em (10); (iii) **línguas de sujeito nulo orientadas para o discurso**, que licenciam sujeito nulo livremente, sem, contudo, exibir uma gramática em que as terminações flexionais dos verbos recuperem as pessoas do discurso – conforme o exemplo do chinês em (11); e (iv) **línguas de sujeito nulo parcial**, que possuem três características: somente a primeira e a segunda pessoas do discurso podem ser recuperadas na morfologia verbal de determinadas orações finitas; o pronome definido de terceira pessoa na posição de sujeito só pode ser nulo quando é controlado por um argumento mais alto; pronomes genéricos devem ser nulos e estar na terceira pessoa do singular, como ocorre com o finlandês, em (12), e o PB em (13).

(9)bevo – 1ª p.s
bevi – 2ª p.s
beve – 3ª p.s
beviamo – 1ª p.p
bevete – 2ª p.p
bevono – 3ª p.p

(10)Gestern war *(es) geschlossen.
Ontem estava (expletivo) fechado.
‘Ontem estava fechado’.

(11)a. Ø kanjian ta Le.
(ele) viu ele ASP
b. Ta kanjian Ø le.
Ele viu (ele) ASP
'Ele viu ele'

(12) Täällä ei saa polttaa.
Aqui não pode fumar
'Não pode fumar aqui'.

(13) É assim que faz o doce.

A partir da evidência de que a gramática do PB não mais apresenta terminações flexionais para cada pessoa do discurso como o PE, que é uma língua de sujeito nulo consistente como o italiano, Roberts & Holmberg (2010) assumem que o PB é uma língua de sujeito nulo parcial. Atribuímos a reestruturação do paradigma verbal do PB e a **mudança paramétrica** na expressão do sujeito no PB ao processo de aquisição do português como segunda língua por ameríndios e africanos que, sem instrução formal durante os períodos colonial e imperial, transmitiram esse português adquirido como segundo língua a seus filhos, os quais também vieram a provocar alguma mudança na língua, além de manterem alguns padrões gramaticais transmitidos por seus pais. Nesse sentido, cabe ponderar duas questões: (i) na teoria gerativa, a mudança sintática entre gerações é explicada a partir do processo de aquisição de língua, isto é, os estudos em torno da hipótese inatista da linguagem atribuem à aquisição de língua (em contexto de contato de línguas e em contexto de aquisição de língua materna) a mudança provocada na sintaxe das línguas naturais (cf. KROCH, 2001); (ii) desde o trabalho seminal de Chomsky (1981) a respeito do parâmetro do sujeito nulo (*pro-drop*), a morfologia verbal das línguas, entre outros fatores, está associada a esse parâmetro, mesmo não sendo preponderante para sua marcação positiva na gramática das línguas (cf. HUANG, 1984; RIZZI, 1986; ROBERTS & HOLMBERG, 2010).

4. Considerações finais

Buscamos, neste artigo, expor que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil pode contribuir com a aplicação das leis 10.639/2003 – que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio – e 11.645/2008 – que estende a obrigatoriedade ao ensino de história e cultura indígena. Tal contribuição ocorreria por meio da abordagem (i) do contexto de contato de línguas na formação do

português brasileiro e (ii) dos fenômenos dessa língua que sofreram mudanças morfossintáticas em decorrência desse contato, explicitando o processo de formação do português brasileiro e, conseqüentemente, valorizando a influência dos povos ameríndios e africanos no processo.

Conforme observamos, as mudanças na gramática do português falado no Brasil ocorreram por conta do contato que os portugueses tiveram com os índios, para fins diversos, como a extração de madeira das áreas não litorâneas, e com os africanos traficados para a escravidão depois da criação das capitanias hereditárias. Também vimos que uma série de fatos sócio-históricos de ordem política, demográfica e econômica traçou o destino da América portuguesa como país e nação e instaurou a língua portuguesa como língua oficial, silenciando vozes e línguas indígenas e africanas.

A proposta teve como aporte linguístico a teoria gerativa, que defende que a língua oral é adquirida a partir de um aparato biológico inato, com mecanismos passíveis de descrição e análise. A visão científica da língua oral aqui adotada poderia ser difundida, guardadas as devidas proporções de complexidade, no Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de viabilizar e valorizar o estudo da influência ameríndia e africana no português brasileiro, cujas manifestações orais nas mais variadas comunidades brasileiras são considerada “informais” pelos PCNs (2000), em detrimento do enfoque exagerado nos usos da norma padrão – que, na prática, se revela um experimento malogrado de moldar a sintaxe do português brasileiro de acordo com a sintaxe do português europeu.

Apontamos que a hipótese inatista da linguagem busca explicar por que a aquisição de língua é possível, a despeito de todas as limitações e variações nas condições de aprendizagem. Nesse sentido, toda e qualquer mudança (paramétrica) na gramática de uma língua é formulada em relação às condições do processo de aquisição de língua, a exemplo da situação de contato de línguas. Esses argumentos possibilitaram-nos afirmar que a mudança na expressão paramétrica do sujeito no português brasileiro (de sujeito nulo consistente para sujeito nulo parcial) foi provavelmente engatilhada pela reestruturação no paradigma de flexão verbal da língua durante o processo de aquisição do português por ameríndios, africanos e seus descendentes na América portuguesa. É, portanto, a partir desse cenário que defendemos ser premente a necessidade de uma visão científica da constituição da língua oral na Educação Básica, assegurando a possibilidade de se estudar os processos formadores do português brasileiro de modo a ressaltar o papel dos povos ameríndios e africanos na constituição da gramática do português brasileiro.

Referências Bibliográficas

ALDEN, D. The population of Brazil in the Late Eighteenth Century: A Preliminary Study. In: **The Hispanic Americal Historical Review**, vol. 43, n. 2, 1963, p. 173-206.

ALENCASTRO, L. F. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ARRUDA, J. J. A. O império tripolar: Portugal, Angola, Brasil. In: SCHWARTZ, S.; MYRUP, E. L. (Orgs.). **O Brasil no império marítimo português**. Bauru: EDUSC, 2009, p. 509-531.

AVELAR, J.; GALVES, C. O papel das línguas africanas na emergência da gramática do português brasileiro. **Revista Linguística (Online)**, v. 30(2), p. 241-288, 2014.

BERLINCK, R. A.; DUARTE, M. E. L.; OLIVEIRA, M. Predicação. In: CASTILHO, Ataliba T. de (coord. geral); KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. (Orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção da sentença**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

BONVINI, E. Línguas africanas e português falado no Brasil. FIORIN, J. L.; PETTER, M. T. (Orgs.). **África no Brasil: a formação da Língua Portuguesa**. 1ª ed. [2ª reimpressão]. São Paulo: Contexto, 2009, p. 15-62.

BRASIL (Presidência da República). **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 09/08/2015.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 09/08/2015.

BRASIL (Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARNIE, Andrew. **Syntax: a generative introduction**. Second edition. London: Blackwell Publishing, 2006.

CASTILHO, A. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CHOMSKY, N. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

_____. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Tradução de Lúcia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

_____. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. Tradução Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

DUARTE, M. E. L. A evolução na representação do sujeito pronominal em dois tempos. In: PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. L. **Mudança Linguística em Tempo Real**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003, pp. 115-128.

_____. **A perda do princípio “evite pronome” no português brasileiro**. 141 f. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 1995.

FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. São Paulo: EdUSP, 2011.

FIGUEIREDO, C. G.; OLIVEIRA, M. S. D. Português do município do Libolo, Angola, e português afro-indígena da comunidade de Jussara, Brasil: cotejando os sistemas de pronominalização. **Papia**, v. 23 (2), jul./dez., 2013, p. 105-185.

FLORENTINO, M. **Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

HOUAISS, A. **O português do Brasil**. Rio de Janeiro: UNIBRADE/UNESCO, 1985.

HUANG, C. T. J. On the distribution and reference of empty pronouns. **Linguistic Theory**, v.15, p. 531-573, 1984.

KATO, M. A. Teoria Sintática: de uma perspectiva de "-ismos" para uma perspectiva de "programas". In: **Revista Delta**. Vol. 13. n 2. São Paulo: 1997. p. 275- 299.

KENNEDY, D. P.; PERZ, S. G. Who are Brazil's Indígenas? Contributions of census data analysis to anthropological demography of indigenous populations. In: **Human Organization**, v. 59, p. 311-324, 2000.

KROCH, A. Syntactic change. BALTIN, M.; COLLINS, C. (orgs.). **The handbook of contemporary syntactic theory**. Oxford: Blackwell, 2001.

LOBATO, L. **Linguística e ensino de línguas no Brasil**. Brasília: Editora da UnB, 2015.

_____. Sobre a participação das línguas ameríndias na formação do português do Brasil. In: SILVA, D. E. G. da (Org.) **Língua, gramática e discurso**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2006, p. 54-86.

LUCCHESI, D. O conceito de “transmissão linguística irregular” e o processo de formação do português do Brasil. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (orgs.). **Português brasileiro: contacto lingüístico, heterogeneidade e história**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 272-284.

LYONS, J. **Lingua(gem) e Linguística: uma introdução**. Tradução: M. W. Averbug & C. S. de Souza [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MAGALHÃES, T. M. V. **Aprendendo o sujeito nulo na escola**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MATTOS E SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MATTOSO, K. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MORO, A. **The boundaries of Babel: the brain and the enigma of impossible languages**. Translated from Italian by Ivano Cabonigro and Daniel B. Kane. Cambridge: The MIT Press, 2008. <http://dx.doi.org/10.7551/mitpress/9780262134989.001.0001>

NARO, A.; SCHERRE, M. M. O conceito de transmissão linguística irregular e as origens estruturais do português brasileiro: um tema em debate. RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Orgs.). **Português brasileiro: contacto linguístico, heterogeneidade e história**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

_____. **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

NAVES, R. R.; BORGES, H. A emergência da gramática do português brasileiro em Goiás. **Confluência** (Rio de Janeiro), v. 47, n. 2, p. 68-102, 2014.

NEGRÃO, E.; VIOTTI, E. Brazilian portuguese as a discourse-oriented language. In: KATO, M. A.; NEGRÃO, E. V. (eds.). **Brazilian Portuguese and the null subject parameter**. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert, 2000.

_____. Em busca de uma história linguística. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, p. 309-342, 2012.

_____. Brazilian Portuguese as a transatlantic language: Agents of linguistic contact. **Interdisciplinary Journal of Portuguese Diaspora Studies**, v. 3, p. 135-153, 2014a.

_____. Contato entre quimbundo e português clássico: impactos na gramática de impessoalização do português brasileiro e angolano. **Revista Linguística (Online)**, v. 30, p. 289-330, 2014b.

O'CONNELL, D. M. Cognição e linguagem: a visão da gramática gerativa. In: **Linguagem**. Ed. 14, art. 09. UFSCAR: São Carlos, SP, 2010.

OLIVEIRA, M. S. D. CAMPOS, E. A.; CECIM, J. F.; LOPES, F. J.; SILVA, R. A. O português étnico de Jurussaca: o resgate de uma variedade ao conjunto “português brasileiro”. AVELAR, J.; LÓPES, L. Á. (Orgs.). **Dinâmicas afro-latinas - língua(s) e história(s)**. Berlin: Peter Lang, 2015, p. 149-178.

PAIVA, C. A. *et al.* **Publicação crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872**. Belo Horizonte, Cedeplar/UFMG, 2012.

PAIXÃO DE SOUZA, M. C. A morfologia verbal no Português do Brasil: ensaio sobre um discurso de “perda”. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, 2010, p. 83-121.

PESSOA DE CASTRO, Y. **Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

_____. **A língua mina-jeje no Brasil: um falar africano em Ouro Preto do século XVIII.** Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro/Secretária da Cultura do Estado de Minas Gerais, 2002.

PILATI, E.; NAVES, R.; VICENTE, H.; SALLES, H. Educação linguística e ensino de gramática na Educação Básica. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, 2011, p. 395-425.

PINKER, S. **The Language Instinct: the new science of language and mind.** New York: HarperCollins, 1994.

RIZZI, L. Null subjects in Italian and the theory of *pro*. **Linguistic Inquiry**, v. 17, p. 501-557, 1986.

ROBERTS, I.; HOLMBERG, A. Introduction: parameters in minimalist theory. BIBERAUER, T. *et al.* **Parametric Variation: null subjects in Minimalist Theory.** Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

RODRIGUES, A. As línguas gerais sul-americanas. In: **Papia**, v.2, n.4, 1996, p. 6-18.

_____. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas.** São Paulo: Loyola, 1986.

_____. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **D.E.L.T.A.** 9 (1), 1993: 83-103.

_____. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. In: **Ciência e Cultura (SBPC)**, São Paulo, v. 57, n.2, 2005, p. 35-38.

_____. Tupi, tupinambá, línguas gerais e o português do Brasil. In: NOLL, V.; DIETRICH, W. (Orgs.). **O português e o tupi no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010.

ROSA, M. C. **Uma língua africana no Brasil colônia de seiscentos.** Rio de Janeiro, 7Letras, 2013.

SANTOS, E. C. S. **O papel do *input* no aprendizado do uso do sujeito nulo na escrita por alunos da Educação Básica.** 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2014.

SCHWARTZ, S. B. **Escravos, roceiros e rebeldes.** Bauru, SP: EDUSC, 2001.

Artigo recebido em: 16.08.2015

Artigo aprovado em: 07.12.2015