



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Departamento de Letras Vernáculas

Rua Barão de Geremoabo, nº147, Campus Universitário, Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-290.
Tel.: (71) 3283 – 6237. Fax: (71) 3283-6208. E-mail: let03@ufba.br

Concurso Público
Professor Titular de Língua Portuguesa

MEMORIAL

Dante Lucchesi

De acordo com o Edital Nº 04/2011 - Edital
Público do Concurso para Docente do
Magistério Superior – Professor Titular, de 10
de junho de 2011

2012

SUMÁRIO

Nota de Esclarecimento	03
Introdução: uma epifania e algumas opções incomuns	04
1. A Formação: reconhecimento aos mestres	15
1.1. A Graduação em <i>Letras Vernáculas</i> : a grande revelação	17
1.2. O Mestrado em <i>Linguística Portuguesa Histórica</i> : um mergulho no mundo medieval	22
1.3. O Doutorado em <i>Linguística</i> : a grande polêmica	27
2. A pesquisa: temas que se entrecruzam	34
2.1. A contradição entre sistema e mudança na história da Linguística Moderna	39
2.2. As vertentes da língua no Brasil	45
2.2.1. O Projeto <i>Vestígios de Dialectos Crioulos</i>	45
2.2.2. O Projeto <i>Vertentes</i>	48
2.3. Língua e sociedade partidas	57
3. A docência: as sementes do porvir	64
3.1. A docência <i>stricto sensu</i> : (re)produção de saberes	76
3.1.1. Os primórdios em Feira de Santana: a recusa	77
3.1.2. A primeira fase na UFBA: defesas e receios	80
3.1.3. O retorno à UFBA: amadurecimento e motivação	82
3.1.4. Considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa	89
3.1.5. O ensino na pós-graduação	93
3.2. A orientação: reflorestamento	95
3.2.1. Mestrandos e Doutorandos	95
3.2.2. Os rebentos da pesquisa	97
3.3. A docência <i>lato sensu</i> : a divulgação científica	99
Palavras Finais	104
Post Scriptum	106
Breve resumo da trajetória de Dante Lucchesi de 2012 a 2020	106
Referências Bibliográficas	111

NOTA DE ESCLARECIMENTO

Reproduz-se aqui, em sua essência, o texto do Memorial apresentado ao Concurso Público para provimento de vaga de *Professor Titular de Língua Portuguesa* da Universidade Federal da Bahia, realizado entre os dias 07 e 10 de maio de 2012. O texto relata o percurso acadêmico do candidato, Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti, grosso modo, desde seu ingresso no curso de Letras de Vernáculos da Universidade Federal da Bahia, em 1984, até o final do ano de 2011.

Na versão aqui reproduzida, foram suprimidos elementos mais datados e dados mais administrativos e específicos que precisavam ser apresentados para avaliação do Memorial pela banca julgadora, mas tornariam o texto aqui mais pesado e menos agradável ao leitor. Esses dados retirados não comprometem o conteúdo essencial do texto, o que é de efetivo interesse público.

Ao final do texto do memorial, foi acrescida uma breve seção, na qual se faz um relato resumido do percurso de Dante Lucchesi, a partir do ano de 2012 até o final do ano de 2020, para contextualizar o leitor. Por fim, há um quadro com os números de toda a produção bibliográfica e de toda a atividade de orientação do memorialista.

Introdução: uma epifania e algumas opções incomuns

Eu vi a história da língua acontecendo diante dos meus olhos. Corria o ano de 1993, e estava com Alan Baxter no interior do estado da Bahia, perscrutando comunidades rurais afro-brasileiras isoladas (algumas delas oriundas de antigos quilombos), em busca de vestígios de processos pretéritos de criouliização do português. Terminávamos uma entrevista informal com um velho da comunidade, quando, para diverti-lo, disse-lhe que estava entre nós um estrangeiro, que falava outra língua, o inglês, e apontei para o Alan. O velho, faceiro, exclamou: “E é?!? Então, fala alguma coisa pra gente”. O Alan, um pouco constrangido, em meio a um sorriso tímido, perguntou: “Falar o quê?” Não sem malícia, o velho disse: “Como chama *mulher* na sua língua?” “Woman.” Respondeu o Alan, com seu acento australiano. “Como? *Gúmam?*” Perguntou o velho.

Foi uma reencenação perfeita do que havia se passado muitos séculos antes, na parte mais ocidental da Península Ibérica, quando palavras germânicas, como **warda* e *werra*, passaram a ser usadas por falantes do romance e viriam a dar, no vernáculo português, os vocábulos *guardar* e *guerra*. E eu ouvia, com meus próprios ouvidos, a reanálise que introduzia, no *onset* de um ditongo crescente introduzido pela semivogal velar, uma consoante oclusiva homorgânica.

A epifania desse momento expressa bem um dos temas que atravessam toda a minha trajetória acadêmica: o tipo de mudança que se produz na estrutura linguística, no processo de aquisição imperfeita de uma segunda língua, em situações de aprendizado não sistemático, por uma população de falantes adultos, em uma situação de contato massivo.

Mas esse tema se insere em outro mais amplo: a análise científica da língua não pode circunscrever-se à lógica de sua estrutura interna. Na fórmula de Bourdieu (1983[1972]), trata-se de buscar uma apreensão do objeto de estudo da Linguística que integre, não apenas as relações objetivas em que a língua se estrutura, mas as disposições estruturadas em que ocorre o seu processo de estruturação enquanto objeto cultural e histórico. Dessa forma, o contato entre

línguas seria apenas uma das disposições em que a estrutura da língua se insere no seu devir histórico, e nessa inserção ela continuamente se refaz. Esse tema, epistemologicamente mais amplo, é também cronologicamente mais amplo no meu percurso acadêmico.

Se o tema do contato entre línguas entra decisivamente na minha trajetória acadêmica no ano de 1989, uma concepção mais ampla da língua, a concepção *praxiológica* de Bourdieu, recobre um período de tempo maior, coincidindo *grosso modo* com tempo inteiro da minha trajetória acadêmica, que tem como seu ponto *ad quo* – expressão latina que aprendi com minha saudosa mestra Rosa Virgínia Matos e Silva – o meu ingresso no curso de Letras da Universidade Federal da Bahia, no ano de 1984, e encontra seu ponto *ad quem* neste concurso para a vaga de Professor Titular de Língua Portuguesa do mesmo Instituto de Letras, realizado no ano de 2012. A cátedra a que me candidatei era antes ocupada pela referida mestra, que, por sua vez, sucedeu a um dos grandes precursores da pesquisa linguística no país, o Professor Nelson Rossi, mestre de minhas mestras, o que, na metáfora que aqui cometo, o torna meu avô acadêmico. A grandeza dessa linhagem não poderia deixar de oprimir este candidato.

Em seu memorial para o concurso de professor titular, Rosa Virgínia Mattos e Silva lembra que “desde o ginásio estudávamos: latim, francês, inglês, espanhol; e, já na faculdade, também o alemão”. Na faculdade, liam os clássicos da Linguística no original:

Pululavam, pela primeira vez, as dicotomias saussurianas; as distinções troubetzkoianas do Círculo Linguístico de Praga; as orientações americanas de Bloomfield e Sapir. Tudo lido nos originais, isto é, sem a intermediação de traduções, que só viriam a aparecer muito depois.

Mas adiante se refere aos efeitos da reforma do ensino, que veio a massificar a rede de educação pública:

Na volta à sala de aula, em 1971, no curso de História da Língua Portuguesa me preparei para usar com os estudantes a bibliografia com que me formara na licenciatura, livros em línguas estrangeiras. Os estudantes não mais liam línguas estrangeiras, no caso, inglês, francês. No curso do PREMEM, o embate maior estava no uso do

português escrito, questão que não se punha para nós licenciados de finais de cinquenta, inícios de sessenta.

Nelson Rossi e Rosa Virgínia se formaram no contexto fulgurante do surgimento das grandes universidades brasileiras, quando a crise do pós-guerra trouxe para o Brasil intelectuais e cientistas de renome internacional. Era um sistema de excelência que atendia à elite do país, que já contava com uma sólida formação no ensino fundamental e médio. A reforma do ensino iniciada na década de 1960 viria a massificar a rede de educação pública, provocando com isso uma sensível queda nos padrões de qualidade e formação. Tendo ingressado no curso de Letras da Universidade Federal da Bahia, em 1984, fui formado nesse contexto, em que os alunos não mais estudavam o latim no ginásio, nem no que passou a se chamar 2º Grau (hoje ensino médio). O estudo de uma língua estrangeira, geralmente o inglês, era precário, e o domínio da norma culta e da expressão escrita passou a ser um grande problema, ironicamente desde que a matéria *Língua Portuguesa* passou a se chamar *Comunicação e Expressão*.

Caso venha a lograr aprovação e classificação neste concurso, serei o primeiro na linhagem dos Professores Titulares de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da UFBA formado após a reforma do ensino. Isso colocaria uma instigante questão para quem se ocupa da História da Universidade Brasileira. Em uma perspectiva dialética, a questão que se colocaria para esse hipotético investigador seria: *poderá o indivíduo superar as limitações que se lhe impõem pela situação em que está inserido?*

Tal questão não deixará de ecoar ao longo deste relato que se inicia com a minha graduação no curso de Letras Vernáculas da UFBA, no período de 1984 a 1986, quando entrei com objetivo de estudar Teoria da Literatura e conclui o curso integrado a um programa de pesquisa linguística sobre o português brasileiro culto. Essa primeira seção destinada a minha formação acadêmica se completa com o relato do meu mestrado em *Linguística Portuguesa Histórica*, na Universidade de Lisboa, a que tive acesso pela iniciativa sempre diligente da querida e saudosa Professora Suzana Alice Marcelino Cardoso e pela generosidade e abertura do inesquecível Professor Luís Filipe Lindley Cintra,

uma verdadeira lenda viva, no contexto acadêmico, cultural e político de Portugal, nas décadas de 1970 e 1980. Cursei as disciplinas do Mestrado entre novembro de 1988 e outubro de 1990. A defesa da dissertação só ocorreu em março de 1993.

Em 1996, ingressei no Doutorado em *Linguística* da Universidade Federal do Rio de Janeiro, igualmente graças à generosidade e abertura daquele que viria a ser meu orientador, o Professor Anthony Julius Naro. Esse homem, que já tem um lugar garantido na história da Linguística no Brasil, por ter aqui introduzido o Programa de Pesquisa da Sociolinguística Variacionista, e formado o principal grupo de pesquisa do país nessa área, teve o desprendimento de aceitar como orientando alguém que defendia uma posição frontalmente contrária a sua, em uma questão crucial: o papel desempenhado pelo contato entre línguas na formação do português brasileiro. O debate de ideias franco e honesto, mas, em alguns raros momentos, tenso e conflituoso, é uma das coisas de que me orgulho quando contemplo o meu percurso acadêmico. E o relato do meu doutoramento, realizado entre os anos de 1996 e 2000, encerra a primeira seção deste memorial.

A segunda seção é dedicada à atividade de pesquisa e se inicia com o meu ingresso, como primeiro bolsista de Iniciação Científica do Instituto de Letras, em 1986, no grande *Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta*, o famoso Projeto NURC. Nesses primeiros passos fui conduzido pelas mãos cuidadosas da Professora Jacyra Andrade Mota, de quem recebi lições que até hoje guardo comigo. Deixei fisicamente o Projeto NURC, no final de 1988, quando fui para Lisboa cursar o Mestrado. Na volta ao Brasil, em 1991, participei da formação do *Programa para a História da Língua Portuguesa*, cuja sigla, PROPHOR, quis o destino que fosse fruto da minha criação. Sob a inspiração e liderança da Professora Rosa Virgínia de Mattos e Silva, implementei, no âmbito desse programa de pesquisa, um projeto de banco de dados informatizados para o estudo da História da Língua Portuguesa, que viria a dar bons frutos, quando eu já lá não mais estava.

No final do ano de 1992, o Professor Alan Norman Baxter, de quem tinha sido aluno, no Mestrado, em Lisboa, na disciplina *Línguas Pidgins e Crioulas*, convidou-me a ingressar no Projeto *Vestígios de Dialectos Crioulos em Comunidades*

Afro-Brasileiras Isoladas, que ele estava implantando no Brasil, com financiamento do *Australian Research Council*. Do final de 1992 ao final de 1995, percorri o interior dos estados da Bahia, Espírito Santo, Piauí e Ceará, em um enriquecedor convívio com moradores de comunidades rurais afro-brasileiras isoladas (algumas delas oriundas de antigos quilombos), na busca por variedades crioulistas da língua portuguesa. Essa pesquisa forneceu a temática e o enquadramento teórico e metodológico do meu projeto de investigação para o doutorado. Portanto, o doutoramento pode ser visto como uma continuidade dessa pesquisa, que se desdobrou, na minha volta à UFBA, em 2000, no Projeto *Vertentes do Português Rural na Região da Bahia e de Sergipe*, que, em março de 2005, passou a se chamar Projeto *Vertentes do Português Rural do Estado da Bahia*, alcançando a sua denominação definitiva, em janeiro de 2008: Projeto *Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia*. Desde os primeiros trabalhos de campo na Chapada Diamantina, em 1992, até a atualidade, já se vai quase vinte anos de trabalho de pesquisa dedicado à história Sociolinguística do Brasil. O maior fruto desse investimento pessoal veio na forma do livro *O Português Afro-Brasileiro*. A já reconhecida importância dessa obra me dá o sentimento de que esta candidatura ao posto de Professor Titular de Língua Portuguesa da UFBA não é fruto de um excesso de pretensão.

Mas o primeiro grande fruto de meu trabalho de investigação não foi esse mais outro livro, intitulado *Sistema, Mudança e Linguagem*. Trata-se de um extenso ensaio sobre um percurso que tracei na história da Linguística Moderna, desde os seus princípios fundadores, expressos na obra mais famosa do linguista franco-suíço Ferdinand de Saussure – o *Cours de Linguistique Générale*, publicado primeiramente em 1916 –, até o surgimento do Programa de Pesquisa da *Sociolinguística Variacionista*, na década de 1960, que representa um dos pontos de ruptura epistemológica com Estruturalismo Linguístico, no desenvolvimento teórico da Ciência da Linguagem no século XX. A hipótese que defendo ao longo de todo o ensaio baseia-se na contradição entre a questão empírica da mudança linguística e a concepção estruturalista de língua como um sistema encerrado em suas relações internas. Defendo que tal concepção impediu que o Estruturalismo

resolvesse adequadamente os problemas levantados pela questão da mudança linguística, criando um ponto de ruptura epistemológica nesse modelo teórico, pelo qual emergiu o modelo teórico da Sociolinguística Variacionista.

Os dois grandes produtos do meu trabalho de pesquisa refletem os dois grandes temas que têm me fascinado e motivado ao longo de toda carreira acadêmica: a história das línguas e reflexão epistemológica. Mas a segunda seção deste Memorial, destinada a minha atividade de investigação, tratará ainda de outro tema: a *polarização sociolinguística do Brasil*. Essa formulação me veio no início da década de 1990, em meio ao debate sobre a relevância do contato entre línguas na história sociolinguística do Brasil. Mas ela ganhou autonomia, apresentando-se como uma equação bastante iluminadora da realidade sociolinguística do país, em seu todo. Como, até o momento, só tinha tido a oportunidade de desenvolver tal equação através de artigos dispersos, tomei o tema em minha tese para este concurso, que redigi na forma de um livro, que deverá formar uma tríade com os dois outros já referidos aqui.¹

Se na pesquisa semeamos ao vento, o duro labor de cultivar a terra é feito na docência. É aí que formamos, tanto aqueles que darão continuidade ao nosso trabalho, tanto aqueles que nos vão superar, alterando os rumos do trabalho científico. Assim, a terceira e última seção deste memorial será dedicada ao meu trabalho na docência. O relato se inicia em março de 1987, quando ingressei como professor substituto, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e busco resgatar os fatos que hoje se situam no limiar da memória. Após um breve período, me afastei, em novembro de 1988, para fazer o Mestrado em Lisboa, retornando somente no ano de 1991. Os meus trabalhos docentes na UEFS se encerram em outubro de 1994, quando pedi exoneração, para assumir o regime de Dedicção Exclusiva na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tendo sido aprovado em Concurso Público para Professor Auxiliar – na época ainda era

¹ De fato, a Tese para Professor Titular de Língua Portuguesa da UFBA, aprovada em 2012, foi reformulada em uma versão para livro e publicada pela Editora Contexto, em 2015, com título *Língua e Sociedade Partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. Esse livro foi contemplado com o **Prêmio Jabuti**, da Câmara Brasileira do Livro, em 2º Lugar na Categoria Teoria/Crítica Literária, Dicionários e Gramáticas, no ano de 2016.

possível ingressar na carreira docente tendo apenas o título da graduação! –, em setembro de 1992, começara a efetivamente a lecionar em 1993. Em 1996, afastei-me das atividades docentes para o doutoramento, retornando à sala de aula em março de 2000. Desde então, sem solução de continuidade tenho assumido semestralmente os meus encargos docentes. E no primeiro dia de aula de cada semestre, declaro aos meus alunos meu compromisso de contribuir com meu trabalho para que as universidades públicas continuem a ser as melhores do país. Advirto-os também de que a nossa responsabilidade é maior do que a dos professores e alunos das universidades privadas, porque é o povo brasileiro quem paga para que estejamos ali.

Essa terceira e última seção deste memorial trata também do trabalho de orientação, na graduação, no âmbito do *Programa de Bolsas de Iniciação Científica* (PIBIC) – com o qual tenho um compromisso todo especial, em função de minha própria história acadêmica –, e na pós-graduação, em que destaco a minha atuação na qualificação de professores de outras universidades do Estado da Bahia, sobretudo as universidades públicas estaduais, porque considero que uma das funções estratégicas das universidades federais, enquanto centros de excelência, é exatamente formar os professores das demais universidades do país, além, é claro, de renovar seus próprios quadros. A seção se conclui, abordando uma dimensão mais ampla da atividade docente: a divulgação científica. Tenho tido, ao longo da carreira a preocupação de atuar nessa área, porque como escrevi alhures, “o papel social de uma ciência não é apenas o de produzir um conhecimento técnico e sistematizado sobre uma área da realidade, mas também interferir na forma como a sociedade (ou seja, o *sensu comum*) vê essa área da realidade”.

Por fim, na conclusão desse memorial, falarei dos projetos de trabalho e perspectivas para o futuro, porque assim o determina o Edital deste concurso e porque assim é que tem de ser. Nessa altura, se o desenvolvimento deste texto assim o permitir, buscarei fazer com que o planejamento objetivo ceda algum lugar ao sonho e à utopia.

Porém, antes de iniciar a narrativa de minha trajetória acadêmica, que tem seu ponto de partida, nos idos de 1984, farei umas breves considerações sobre características gerais que definem o meu perfil acadêmico.

A professora Rosa Virgínia de Mattos e Silva tem sido para mim um exemplo e uma fonte de inspiração, ao longo de todos esses anos da nossa convivência. Mas, em uma questão em particular, o seu exemplo me deu forças para perseverar na posição que assumi. Refiro-me aos momentos em que fui pressionado, em plenárias do Departamento de Letras Vernáculas, a assumir a sua chefia. Entregando-me totalmente às atividades de ensino e pesquisa, não me dispunha a sacrificar esse trabalho, que considerava a minha contribuição mais relevante, para assumir uma função para a qual não tinha a menor vocação e que certamente não desempenharia a contento.

Alguns colegas argumentavam que deveria haver um revezamento e que cada um deveria dar sua cota de sacrifício. Mas esse princípio só era justo em sua percepção mais perfunctória. Não é justo tratar como iguais aqueles que são diferentes. Nem todos tinham uma produção acadêmica relevante, nem todos tinham uma atividade de pesquisa consistente, nem todos orientavam vários estudantes de graduação e pós-graduação. Portanto, argumentei que havia colegas que tinham mais disponibilidade e vocação do que eu e fechei questão, exercendo o meu direito de recusar a indicação, porque ninguém pode ser obrigado a assumir um cargo diretivo.²

Mas o que me deixava mais seguro de minha posição era a percepção de que, se um cargo de direção não era objeto de disputa, mas um sacrifício que se impunha a quem não o desejava, era evidente que algo de muito errado estava se passando. Considero que atualmente o mais grave problema das universidades públicas brasileiras é de natureza administrativa. Não faz o menor sentido um acadêmico, que não tem qualquer experiência de gestão, assumir a administração de uma unidade de ensino. O diretor deveria ter um papel de líder

² Aproveito aqui para expressar o meu reconhecimento e gratidão à Professora Eneida Leal Cunha, Professora Titular de Literatura Brasileira, que, em uma dessas discussões no Departamento, se pronunciou, defendendo publicamente a legitimidade da minha posição e traçando, inclusive, um paralelo com a trajetória da Professora Rosa Virgínia, que ao longo de sua carreira nunca assumiu a chefia do Departamento.

acadêmico e de representação, a gestão deveria ser função de um administrador de empresas, funcionário de carreira, concursado, que deveria prestar contas a uma comissão executiva formada por membros da Congregação. A estrutura de departamento é obsoleta, burocrática e introduz vícios de natureza corporativista, ao propiciar o julgamento *inter pares*. Com isso, o espírito de corpo faz com que projetos sejam aprovados, progressões sejam concedidas e até docentes sejam aprovados no estágio probatório sem o devido rigor e seriedade. Assim, estruturas anacrônicas se mantêm na universidade pública brasileira em função de interesses menores e muitas vezes inconfessáveis.

Com base nessa avaliação, tenho-me recusado a sacrificar meu trabalho como pesquisador e docente para assumir cargos de direção em uma estrutura que reputo anacrônica e viciada. Isso não quer dizer que não reconheça o mérito e o valor de colegas que, muitas vezes, de forma abnegada, assumem postos na administração, visando a contribuir com o melhor de suas forças para que a universidade pública cumpra da melhor forma sua função social. Apenas fiz uma opção na qual penso que poderei dar minha melhor contribuição para esse mesmo fim.

Porém, talvez pelo reconhecimento do meu trabalho como pesquisador, tenho sido indicado e eleito para postos de representação, sem que tenha feito qualquer gestão nesse sentido. Apenas aceito essas incumbências pelo princípio ético de não me furtar às demandas da coletividade a que pertenço que considero razoáveis e legítimas. A mais importante dessas indicações foi a de representar o Instituto de Letras, como Membro Titular, no *Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão* (CONSEPE) e no *Conselho Acadêmico de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Bahia* (CAPEX), no período 24 de maio de 2010 a 23 de maio de 2012.

Por outro lado, tenho procurado dedicar boa parte dos meus melhores esforços ao debate ideológico mais amplo que se trava na sociedade, não tendo receio de nele intervir como *intelectual orgânico* – como bem me chamou a atenção a colega Rachel Estevez, Professora de Literatura Brasileira do Instituto de Letras da UFBA e Pesquisadora do CNPq. Foi assim no episódio da polêmica em torno

do *livro de português do MEC*, quando os principais meios de comunicação de massa do país promoveram uma ampla e virulenta campanha, fomentando o estigma social que se abate sobre as formas mais típicas da linguagem popular. Mobilizei minhas melhores energias e o conhecimento acumulado em todos esses anos, para produzir um texto de intervenção, com mais de vinte páginas, em apenas dois dias, em um ritmo frenético, no qual buscava desconstruir os mitos em que se funda a visão hegemônica de língua na sociedade e denunciar os fundamentos políticos e ideológicos do preconceito linguístico.

Apressei-me em divulgar o texto na Internet, e a repercussão superou completamente minhas expectativas, suscitando, entre outras manifestações, esta mensagem eletrônica, que publicamente o Professor Naomar Almeida Filho, da Faculdade de Medicina, e Magnífico Reitor da UFBA, endereçou-me, no dia 22 de maio de 2011:

Caro Dante,

Muito obrigado pelo artigo.

Me apresso em lhe dar parabéns por tão iluminado e corajoso texto. Lembro-me que, por essas e outras, fizemos questão que o principal eixo na Formação Geral dos nossos Bacharelados Interdisciplinares começasse com o componente Língua Portuguesa como Instrumento de Poder e de Identidade, antes mesmo das oficinas de leitura e redação.

Quero também declarar que me orgulho de lhe ter como colega nesta UFBA ainda carente de talentos acadêmicos do seu porte.

Vou divulgar o texto em todas as redes sociais e listas em que participo.

Abs

Naomar

Em versões corrigidas, o texto foi sendo publicado em vários portais da Internet, inclusive no portal do Ministério da Educação (MEC). Em novas versões, o texto também tem sido publicado, em revistas impressas, no Brasil e no exterior, como a revista *Grial*, da Galícia (LUCCHESI, 2011a). E soube depois

que meu texto tinha sido um dos três citados no parecer do Ministério Público Federal que arquivou o inquérito civil instaurado contra o MEC que requeria a recolha do referido livro didático, intitulado *Por uma Vida Melhor*.

Esse engajamento político também está presente na tese que apresento a este concurso, na qual todo um modelo teórico desenvolvido para a apreensão da realidade sociolinguística do Brasil, em sua globalidade, está comprometido com um projeto político de construção no país de uma sociedade mais justa, democrática e pluralista. E declaro isso com a segurança e a tranquilidade de que tal posicionamento político não compromete nem entra em contradição com os requerimentos exigidos na produção do conhecimento científico, nos termos hoje definidos pela concordância intersubjetiva vigente na comunidade científica.

Os princípios políticos e a visão de mundo que hoje norteiam minha prática como pesquisador e professor foram plasmados há muitos anos, na época em que prestava o exame vestibular para ingressar na UFBA.

1. A Formação: reconhecimento aos mestres

O vestibular para o curso de Letras não foi o primeiro que prestei na UFBA. Quatro anos antes, em 1980, fora aprovado no vestibular para o curso de História. Contudo, naquela época a atividade que consumia as minhas melhores forças era a luta contra a Ditadura Militar. Militante de uma organização clandestina de orientação marxista-leninista (a OCDP – *Organização Comunista Democracia Proletária*) – o que não era tão perigoso naquela altura, quanto o era poucos anos antes –, dedicava-me, com o entusiasmo próprio da juventude, ao projeto político de construir no Brasil uma sociedade socialista. Foi assim que participei, como delegado secundarista, do Congresso de Fundação do *Partido dos Trabalhadores* – PT na Bahia, bem como tive uma participação ativa na grande revolta popular contra o aumento no preço da passagem de ônibus, em 1981, e na greve geral dos trabalhadores, em 1983. Mas, devo confessar que a militância política não me atraía particularmente, o que me fascinava mesmo era a militância revolucionária, a perspectiva histórica de *transformação radical da sociedade, a construção do homem novo!* Fui tomando consciência também de que era na atividade intelectual, no embate das idéias, onde mais me realizava e onde poderia contribuir melhor. Foi assim que decidi investir seriamente em minha formação acadêmica.

No final do ano de 2003, estando já há quatro anos matriculado no curso de História, havia cursado apenas treze disciplinas. Tinha sido diretor do Diretório Acadêmico e atuava com destaque no movimento estudantil, liderando, no ano de 1982, uma greve estudantil de mais de 40 dias, que culminou com uma ocupação pacífica do prédio da Reitoria, de onde fomos expulsos, na alta madrugada, pela tropa de choque e agentes da Polícia Federal, fortemente armados, com a violência e a truculência comuns naqueles tempos de ditadura militar. Participara ativamente do Congresso da Fundação da *União dos Estudantes da Bahia* (UEB) e de vários congressos da *União Nacional dos Estudantes* (UNE), mas devia ser um dos piores estudantes do curso de História. Tive consciência de que seria difícil reverter essa situação e decidi prestar um novo

vestibular para uma área que também tinha desde cedo despertado meu interesse: Letras.

O vestibular para o curso de Letras foi marcado por um acontecimento insólito. Apesar de não estar muito atualizado, em várias áreas, como a matemática e a biologia, fiz bem as provas e me surpreendi quando não vi meu nome na lista dos aprovados. Fiquei com a firme desconfiança de que havia ocorrido um erro no processo de correção das provas e comecei a compartilhar essa desconfiança com as pessoas conhecidas. Experimentei, então, a sensação de um personagem de um enredo kafkiano, defrontando-me sempre com uma incredulidade condescendente: “Você tem razão, mas não fique assim não. No ano que vem, você passa. Você é inteligente!”

Quando, já sem muitas esperanças, entregava um requerimento no Serviço de Seleção da UFBA, solicitando a informação de quantos pontos tinha feito nas provas, surgiu uma luz no fim do túnel. A funcionária comentou que vários estudantes já haviam feito aquilo, o que não era comum. Dias depois, o Reitor da UFBA aparecia nos telejornais, declarando que havia ocorrido um erro na correção das provas do Vestibular naquele ano e que uma nova lista de aprovados seria divulgada em breve. Por conta da celeuma que isso provocou, a UFBA publicou, não apenas a lista de aprovados em ordem alfabética, como costumava fazer, mas a lista de todos os candidatos em ordem de classificação pelo número de pontos alcançados. Foi assim que pude saber que havia sido aprovado em primeiro lugar no Vestibular para o curso de Letras, para o ano de 1984!

Quando ingressei no curso de Letras da UFBA, em março de 1984, começava a deixar para trás a militância política e migrar para a atividade intelectual. Contudo, os valores éticos, os princípios políticos e, sobretudo, os fundamentos teóricos do *Materialismo Histórico* e do *Materialismo Dialético* têm desde então, estruturado e orientado, tanto a minha visão de mundo, quanto a minha prática cotidiana. Isso não significa que eles não se tenham modificado desde então. Sem a inflexibilidade do dogmatismo, tenho revisto, repensado e

alterado, em vários aspectos, esse corpo de doutrina, conservando, porém, a coerência interna, em torno de seus pontos essenciais, até a atualidade.

1.1. A Graduação em *Letras Vernáculas*: a grande revelação

Logo ao entrar no curso de Letras, que na época ainda funcionava no belo casarão da Avenida Joana Angélica (isolado dos demais prédios da UFBA e fora dos seus *campi*), tive uma grande e muito agradável surpresa. Influenciado pelo baixo prestígio da área, esperava encontrar no curso professores medíocres e pouco interessados em seu trabalho. Ao contrário, deparei-me com uma plêiade de professores competentes, dedicados e, acima de tudo, estimulantes.

Entrei em Letras para estudar literatura. Considerando a orientação das aulas de língua portuguesa que havia recebido no ginásio e no segundo grau (baseada nos princípios da Gramática Normativa), era difícil imaginar que alguém ingressasse na universidade interessado em estudar Língua Portuguesa.³ Até a quinta série, era muito melhor em matemática do que em português, tinha muito mais facilidade com o raciocínio formal abstrato do que em decorar regras e exceções. Só na Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro, onde cursei o segundo grau, descobri minha vocação para a área de humanas. Era o pior aluno em Mecânica e o melhor em Língua Portuguesa (História da Literatura), mas continuei com um bom rendimento em matérias como Física e Matemática – tanto que, nos meus primeiros anos como estudante de História, ganhava algum dinheiro dando aulas particulares dessas matérias.

No primeiro vestibular, hesitei entre História e Letras (literatura). Optei pela História. Acabei indo para as Letras. E hoje no centro dos meus interesses está a História da Língua. Mas, no primeiro ano do curso de Letras, meu interesse ganhou forma na Teoria da Literatura. O talento e a competência com que as professoras Antônia Herrera e Mirella Márcia ministraram as duas disciplinas propedêuticas da matéria confirmaram e renovaram o meu interesse e me

³ De fato, dos seis primeiros bolsistas de Iniciação Científica (IC) do Projeto NURC, cinco haviam ingressado em Letras para estudar literatura.

prepararam para as disciplinas optativas, nas quais eu completaria a minha formação, tendo de redigir em cada uma das três disciplinas que deveria cursar um trabalho monográfico. Essas disciplinas ficavam a cargo da Professora Titular da matéria, a prestigiada ensaísta e escritora Judith Grossmann, que viera do Rio de Janeiro para formar o forte grupo de Teoria da Literatura do Instituto de Letras da UFBA.

Apesar de ministrar suas aulas na forma de uma palestra, com cerca de três horas de duração, proferida em um tom monocórdico, Judith Grossmann era muito reverenciada pelos alunos. Um colega espirituoso a ela se referia pelo epíteto *a Bruxa*, com a conotação positiva de senhora de saberes profundos e misteriosos, quase míticos. Naturalmente, meus intentos marxistas de alcançar as determinações sociais da produção literária não agradavam à *Bruxa*, que compartilhava as reflexões pós-estruturalistas de Roland Barthes, Humberto Eco e Otávio Paz, enquanto eu buscava fundamentar minhas análises nas leituras de Antonio Gramsci, Georg Luckács e Adolfo Sanches Vasques. Contudo, ela tinha abertura e grandeza suficientes para reconhecer o valor dos meus trabalhos, atribuindo o conceito mais alto SS (Superior) ao primeiro trabalho e o conceito MS (Médio Superior) aos outros dois. No primeiro trabalho, tive a grande oportunidade de empreender uma viagem interpretativa pelo magistral romance *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa. No semestre seguinte, cursei simultaneamente duas disciplinas dedicadas à lírica: uma, mais teórica, na qual se adotava como livro base a *Estrutura da Lírica Moderna*, de Hugo Friedrich (1978); e outra, mais prática, que tomava como objeto a obra poética de Manuel Bandeira. Na fatura das monografias, empenhei-me em uma crítica marxista da abordagem formalista de Friedrich e fiquei com pouco tempo para o comentário da obra de Bandeira. Ao entregar-me os trabalhos corrigidos, Judith Grossmann, com sua fina ironia e voz sibilante, comentou: “A crítica furibunda a Friedrich, na qual você mais se empenhou, resultou um tanto pesada e enfadonha, mas a análise de Bandeira, que você fez sem maiores compromissos, ganhou em leveza e ficou mais interessante...”

Simultaneamente às disciplinas de Teoria da Literatura, um outro interesse ia crescendo em mim, nas aulas da matéria Língua Portuguesa, que proporciona a boa parte dos estudantes uma das revelações mais impactantes de sua vida intelectual. Formados sob a égide do dogmatismo normativista, a maioria dos estudantes chega à faculdade com a visão, corrente no *sensu comum*, de que só existe uma forma correta de usar a língua, conhecida e dominada apenas por alguns sábios vetustos e iracundos, chamados *gramáticos*, únicos seres capazes de dominar um sem número de regras e exceções, incompreensíveis para a maioria dos mortais. Mas, já no primeiro semestre do curso de Letras, um mundo inteiramente novo se descortina diante dos seus olhos: o mundo da existência real da língua; ou da língua “como ela é”, para usar as palavras do gramático Evanildo Bechara. Então eles descobrem que a língua é essencialmente plural e heterogênea e que não existem línguas superiores e inferiores, nem línguas fáceis e difíceis! Descobrem ainda que todas as línguas vivas estão em permanente estado de mudança e que as mudanças não comprometem o funcionamento da língua. Ficam abismados e se perguntam: *por que ninguém sabe isso fora da universidade?* Alguns ficam até desconfiados: *será mesmo verdade ou estão ludibriando a gente aqui?*

Com minha visão marxista, fiquei encantando com essa descoberta e com as possibilidades que ela descortinava na luta contra a hegemonia ideológica das classes dominantes. Além disso, não era difícil, para um aluno interessado, ser seduzido pela competência, compromisso e seriedade do brilhante grupo de professoras que haviam sido formadas pelo grande mestre Nelson Rossi, um dos precursores da pesquisa linguística no país. Essa equipe esteve muito bem representada em minha formação, através de Vera Rollemberg, minha professora em três e meia das seis disciplinas de língua portuguesa do currículo mínimo que cursei.⁴ A também saudosa Vera Rollemberg foi a minha grande mestra na graduação. Devoto-lhe uma profunda e sincera admiração por sua competência, seriedade e compromisso visceral com o conhecimento científico. Admiro ainda

⁴ Uma das disciplinas – Fonologia do Português Contemporâneo – foi dividida com a Professora Myrian Barbosa da Silva, uma das grandes fonólogas do grupo.

sua circunspecção e seu discreto e elegante engajamento. Fiquei profundamente impressionado com o rigor e o detalhamento perfeccionista com que apresentava as análises em suas muito bem planejadas aulas. Só tem idéia do que realmente seja uma análise exaustiva dos dados (em todos os sentidos do adjetivo) quem teve a oportunidade de assistir a uma aula em que Vera Rollemberg cotejava as diversas análises estruturais das declinações nominais latinas.

Fazendo do Estruturalismo sua profissão de fé, os professores de Língua Portuguesa eram por vezes criticados por boa parte dos alunos que buscavam uma formação mais direcionada para o mercado de trabalho: *como vamos ensinar análise gramatical, se não vemos isso nas aulas de língua portuguesa na faculdade?* Alguns poucos estudantes, fascinados com estudo científico da língua – como Tânia Lobo, Carola Rapp e eu – defendíamos os professores e combatíamos o pragmatismo dos colegas, fazendo referência ao papel estratégico das universidades públicas. Havia razão dos dois lados. Um centro de excelência como a UFBA não pode ficar a reboque do mercado de trabalho, formando profissionais que só são capazes de reproduzir o conhecimento existente. Porém, não pode ignorar completamente as demandas sociais mais imediatas. Com efeito, a formação que recebíamos em Língua Portuguesa estava bastante descolada, tanto do que se fazia tradicionalmente nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental e médio, quanto do que se viria a fazer na nova pedagogia, centrada na leitura e produção de textos.

A nossa formação era exclusivamente estruturalista e centrada na obra do grande introdutor do Estruturalismo no Brasil: Mattoso Câmara Jr. Tanto que as professoras de língua portuguesa recebiam, entre os alunos, o jocoso epíteto de *Viúvas de Mattoso*. Na disciplina propedêutica, para além da introdução da visão científica da língua, fazendo-se a distinção entre análise descritiva e análise normativa, eram introduzidos os procedimentos do método estrutural, tais como a *comutação*. A segunda disciplina era destinada à análise estrutural sincrônica da língua portuguesa no nível fonológico; a terceira, ao nível morfológico; a quarta, à análise estrutural diacrônica do português, no nível fonológico; a quinta, à análise diacrônica no nível morfológico; e a sexta tratava da língua portuguesa

no Brasil, com base nas análises pioneiras de Serafim da Silva Neto e Paul Teyssier. Portanto, não tínhamos no ciclo básico uma disciplina sequer de sintaxe, em função dos poucos êxitos do Estruturalismo nesse nível de estudo da língua. Essa grave lacuna só viria a ser sanada alguns anos depois de ter me formado, por meu próprio esforço.

No ano de 1985, o CNPq lançou na UFBA um programa piloto do que viria a se tornar o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica* – PIBIC. Esse programa piloto constava de 50 bolsas que seriam atribuídas a alunos da graduação de todas as áreas da universidade vinculados a algum projeto de pesquisa docente. Interessado, procurei a Professora Antônia Herrera, para desenvolver essa pesquisa na área de Teoria da Literatura. A professora me recebeu com atenção e, com muita diligência e interesse, procurou estruturar um projeto de pesquisa com o qual pudesse concorrer. Entretanto, percebi que não havia, na área da Teoria da Literatura na época, um projeto coletivo de pesquisa tão estruturado, como era o *Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta* – o Projeto NURC, na área de língua portuguesa. Assim, juntamente com as colegas Tânia Lobo e Carola Rapp, fomos ao Setor de Língua Portuguesa com o nosso pleito. Em uma reunião da equipe do NURC, a Professora Jacyra Andrade Mota foi designada para nos orientar. Formulamos a proposta, e em outubro de 1985 foi publicado o resultado da atribuição das 50 bolsas – meu nome figurava entre eles. Foi assim que me tornei o primeiro bolsista de Iniciação Científica da história do Instituto de Letras da UFBA.⁵ Mas, logo em seguida, dada a boa receptividade do programa piloto, foram distribuídas outras 50 bolsas, e as colegas Tânia Lobo e Carola Rapp foram contempladas, juntando-se a mim em novembro de 1985.

No último semestre do meu curso de graduação, fui convidado, juntamente com Tânia Lobo, a fazer um estágio no *Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia* – IPAC, no projeto do antropólogo Washington Queiroz, que recolhia narrativas orais de vaqueiros da caatinga. Nesse projeto, elaboramos a chave de transcrição das entrevistas realizadas e fizemos a revisão dessas

⁵ O relato de minhas atividades como bolsista de iniciação científica será feito na seção 2 deste memorial.

transcrições. Além disso, elaboramos um glossário para o primeiro volume da série *Histórias de Vaqueiros: vivências e mitologia* (QUEIROZ, 1987). Essa nova e importante experiência em minha formação – que inclusive contribuiria muito com o enfrentamento, no futuro, do problema da transcrição de textos orais, com que iria me deparar como pesquisador – me levava cada vez mais para o campo da Língua Portuguesa.

No início do ano de 1987, recebia o meu diploma de *Bacharel em Letras Vernáculas*. Havia feito o curso em apenas três anos, e meu coeficiente geral de rendimento era de 4,6 (numa escala de 0 a 5). Minha área de concentração fora a Teoria da Literatura, mas havia me iniciado na pesquisa na área da Língua Portuguesa. A aprovação em uma seleção pública para professor substituto de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em março de 1987, me levaria definitivamente para o caminho da Língua Portuguesa.

Logo depois, em outubro de 1988, ganhava o mundo. Embarcava para Portugal, para cursar o Mestrado na Universidade de Lisboa. Mas a Bahia já me havia dado *régua e compasso*, como bem diz os mágicos versos da canção de Gilberto Gil.

1.2. O Mestrado em *Linguística Portuguesa Histórica*: um mergulho no mundo medieval

Estando em Lisboa para um evento científico, a Professora Suzana Alice Marcelino Cardoso tomou a iniciativa de pedir ao Professor Luís Filipe Lindley Cintra que aceitasse no Mestrado da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa dois recém graduados da UFBA. O Professor Cintra escreveu de próprio punho as duas cartas de aceite. Foi assim que, em outubro de 1988, Tânia Lobo (com quem havia me casado, em janeiro daquele ano) e eu fomos fazer o nosso mestrado em Portugal, o que só foi possível porque obtivemos bolsa da CAPES – provavelmente as duas últimas da área de Letras para mestrado no exterior.

A ida para Lisboa pode ser considerada um divisor de águas na minha vida, não apenas pela sua significância em termos acadêmicos, mas, sobretudo, pelo que representa em termos existenciais e culturais mais amplos. Era a primeira vez que saía do Brasil, atravessava o Oceano Atlântico e iria viver dois anos em uma capital do Velho Mundo. Foi uma experiência extremamente enriquecedora, em todos os sentidos.

Foi a oportunidade de conhecer a magistral figura do Professor Lindley Cintra. Pude assistir, no ano de 1989, a uma cerimônia na Reitoria da Universidade de Lisboa, na qual duas personalidades eram homenageadas. O cantor e compositor português José Manuel Cerqueira Afonso dos Santos, o Zeca Afonso, um ícone do movimento democrático da *Revolução dos Cravos*, de 25 de abril de 1974, que havia adotado como senha a sua canção *Grândola, Vila Morena*. O outro homenageado era o Professor Luís Filipe Lindley Cintra, eminente filólogo e dialetólogo, professor catedrático de Linguística da Universidade de Lisboa. Ocorre que Zeca Afonso havia falecido em 1987, e o Professor Cintra estava ali presente. Entre as imagens da história recente de Portugal, que fizeram do Professor Cintra uma lenda viva em Portugal na época, figura a sua imagem com a fronte ensanguentada, porque, não obstante sua condição de Catedrático, juntou-se aos estudantes numa passeata contra a Ditadura de Salazar (que viria a ser derrubada pelo movimento revolucionário de abril de 1974), no ano 1973, quando foi golpeado por um membro das forças policiais que reprimiram a manifestação.

Para além de sua grande capacidade intelectual e da importância de sua obra no campo da filologia e da dialetologia portuguesas, o Professor Cintra se destacava por sua generosidade e despreendimento. Eram famosas as excursões dialetológicas que promovera com seus alunos, na década de 1960. E em nosso primeiro seminário, convidou todos os alunos a almoçar com ele no emblemático *Restaurante Borges*, que ficava nas cercanias da Faculdade de Letras, antes de cada seminário, no que já era uma conhecida tradição no universo acadêmico português. Assim, todas as terças, participávamos dos tradicionais almoços, nos quais o Professor Cintra tomava uma série de comprimidos para mitigar o mal

de Parkinson, que já o acometia, com o vinho que compartilhava com os alunos, e pedia invariavelmente o prato mais pesado do cardápio. Era impressionante como aquele homem ainda conseguia proferir com desenvoltura os seminários, depois daqueles almoços.

A figura do Professor Cintra estará sempre presente na minha memória, sobretudo as imagens que sucederam ao nosso almoço de despedida, em outubro de 1990, quando nos abraçamos os três, o Professor Cintra, Tânia Lobo e eu. Tânia chorava copiosamente, eu prendia a emoção. Sabíamos que eram os nossos últimos momentos com o querido mestre, que viria a falecer em 18 de agosto de 1991, quando já escrevíamos as nossas dissertações em Salvador.

Em função da doença do Professor Cintra, quem nos orientou efetivamente em Lisboa foi Coordenador do Mestrado em *Linguística Portuguesa Histórica* da Universidade de Lisboa, o Professor Ivo Castro. Ao contrário do que acontecia com o Professor Cintra, a sofisticação e a ironia mordaz do Professor Ivo não inspiravam muita confiança. Mas quem o conhece verdadeiramente sabe que se trata de homem gentil e solidário, capaz das atitudes mais generosas. E foi com a orientação atenciosa do Professor Ivo que cursamos o mestrado em Lisboa.

A estada em Lisboa foi um verdadeiro mergulho no mundo mediavel português. A Universidade de Lisboa é um grande centro de estudos filológicos, paleográficos e de Crítica Textual. Foi a oportunidade de assistir a seminários de eminentes filólogos, como Ramón Lorenzo e Badía i Margarit. Foi nossa grande iniciação nas ciências que reconstroem as línguas do medievo.

No primeiro ano, cursamos cinco seminários. No *Seminário Linguística Portuguesa Histórica I*, ministrado por Lindley Cintra, estudamos o *português arcaico*, com uma das maiores autoridades no estudo dos mais antigos textos escritos em língua portuguesa. O seminário de *Crítica Textual* foi conduzido por Ivo Castro, segundo depoimento pessoal do ilustre gramático e filólogo Celso Cunha, em finais de 1988, um dos expoentes mundiais, no recentemente criado ramo da *Bibliografia Material*. Como trabalho do seminário *História do Galego*, ministrado pelo eminente Filólogo Ramón Lorenzo, redigimos um comentário de um manuscrito de um documento notarial galego do século XIII, editado por

nosso professor. A monografia que elaborei para esse seminário viria a ser publicada, na forma de artigo, no número 13 da revista *Estudos Linguísticos e Literários* do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFBA, em 1992, com o título *Comentário Linguístico de um Texto Medieval* (LUCCHESI, 1992). Os seminários do primeiro ano se completaram com a *História do Catalão*, ministrado, nessa língua e em castelhano, pelo eminente filólogo Antoni Maria Badía i Margarit.

No segundo ano, o seminário de *Linguística Portuguesa Histórica II* ficou a cargo de Ivo Castro, que se concentrou nas recentes teorias acerca da mudança linguística, o que me seria muito útil, no trabalho de redação de minha dissertação. No seminário de Dialetologia, ministrado por Lindley Cintra, pude conhecer a contraparte portuguesa de uma área da pesquisa linguística na qual a Bahia também pontificava, desde que Nelson Rossi empreendeu, no início da década de 1960, os trabalhos de preparação do primeiro atlas linguístico do Brasil, o *Atlas Prévio dos Falares Baianos*. Para ministrar o seminário de *Línguas Pidgins e Crioulas*, foi convidado o professor australiano Alan Norman Baxter. O encontro com Alan Baxter viria a desempenhar um papel decisivo na definição dos rumos de minha vida como pesquisador (cf. seção 2.3. deste memorial). Para o seu seminário, redigi uma monografia sobre os artigos nos crioulos de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, que viria a ser publicado, em 1993, como um artigo no *Journal of Pidgin and Creole Languages*, a mais prestigiada revista dessa área dos estudos linguísticos em todo o mundo (LUCCHESI, 1993). O quarto e último seminário, *Sintaxe Comparada das Línguas Românicas*, foi ministrado pela gerativista portuguesa Inês Duarte. As aulas dessa mulher admirável me introduziram no formalismo da Gramática Gerativa, em seu Modelo da *Regência e Ligação*. Elaborei, então, uma análise sobre as orações relativas em um manuscrito do século XV, que foi apresentada como comunicação, intitulada *Considerações sobre a Análise das Relativas no Português Contemporâneo e Algumas Incursões na História dessas Estruturas*, ao VI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística, realizado na cidade do Porto, nos dias 1º e 2 de outubro de 1990 (LUCCHESI, 1990). Discutindo o trabalho com Inês Duarte, chamei a atenção

para a existência de construções de orações relativas na língua antiga que hoje eram agramaticais, fato que passava despercebido aos filólogos que tinham um conhecimento muito maior do que meu sobre os textos medievais portugueses. “Mas eles não tinham a teoria para perceber isso”, respondeu-me ela. Descobria assim, na prática, com uma iluminadora orientação, que os fatos do mundo real não estão à disposição do olhar, como imagina o empirismo ingênuo. É a adequada teoria que nos permite ir além da realidade aparente e apreender os fenômenos em sua concretude, revelando o que passa despercebido aos olhares ingênuos.

Em agosto de 1990, concluía o ciclo de disciplinas do Mestrado, tendo sido o único aluno da turma a obter o conceito máximo (*Muito Bom*) em todas as disciplinas cursadas. Em novembro, retornava à Bahia para redigir a dissertação, contando com a brilhante orientação de Rosa Virgínia Mattos e Silva. Afastando-me física e mentalmente do universo acadêmico português, dediquei minha dissertação à História da Linguística, travando uma discussão teórica sobre a contradição entre a concepção estruturalista de língua como um sistema encerrado em sua lógica interna e o fato empírico inegável de que as línguas humanas estão em permanente estado de mudança. Assim concebida, a Dissertação, intitulada *Sistema, Mudança e Linguagem*, foi levada à defesa em 25 de março de 1993, em Lisboa, perante uma banca composta pelos Professores Doutores: Rosa Virgínia Mattos e Silva (Orientadora), Ivo Castro (Coordenador do Mestrado) e Ernesto d'Andrade (Arguente), que lhe atribuíram o conceito máximo (*Muito Bom*). Na forma de livro, o texto da dissertação viria a ser publicado, com o selo da Editora *Colibri*, de Lisboa, em 1998 (LUCCHESI, 1998a). A edição brasileira só viria à luz, em 2004, através da *Parábola Editorial* (LUCCHESI, 2004).⁶

⁶ Este trabalho será objeto da seção 3.1. deste memorial.

1.3. O Doutorado em *Linguística*: a grande polêmica

Em 1996, já divorciado, retornei a minha cidade natal, o Rio de Janeiro, para ingressar no Doutorado em *Linguística* da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que funciona na Ilha do Fundão. Para além da rica e prazerosa experiência de voltar a viver, por quatro anos, na cidade que havia deixado, aos dezoito anos, em 1979, o doutoramento também me proporcionou a possibilidade desenvolver grandes amizades, no meio acadêmico carioca, das quais destaco as queridas professoras Dinah Callou e Maria Eugênia Lamoglia Duarte, para além da saudosa professora Cláudia Roncarati.

A ida para a UFRJ foi motivada, entre outras razões, pela possibilidade de vir a ser orientado pelo Professor Anthony Julius Naro, grande introdutor da Sociolinguística Laboviana no Brasil. Essa escolha baseou-se em duas razões. Anthony Naro é uma das maiores autoridades nos modelos matemáticos das análises quantitativas de dados linguísticos. Era a oportunidade de me aperfeiçoar no domínio de uma ferramenta imprescindível em meu trabalho de pesquisa. Por outro lado, o Professor Naro defendia um ponto de vista oposto ao que orientaria a minha pesquisa de doutoramento, que tinha como tema mais geral o papel desempenhado pelo contato entre línguas na história sociolinguística do Brasil. Via em Naro o interlocutor ideal, pois sua perspectiva contrária o capacitava a identificar as contradições e lacunas do meu raciocínio, mais do que um orientador que compartilhasse o meu ângulo de visão.

Alguém de fora pode julgar minha atitude como um gesto de arrogância e prepotência pueris. Mas aqueles que comungam de minha visão acerca do trabalho científico compreenderão que minha escolha se baseou na inabalável crença de que o debate de ideias franco, honesto e desapegado é um componente fundamental na construção da ciência. Sem os questionamentos, as crises e a renovação inexorável dos modelos teóricos, o conhecimento científico se enrijece e fossiliza, o que só serve aos epígonos, que abundam nos períodos de decadência. Olhando hoje, até reconheço que tenha sido excessivamente idealista

e um tanto quanto temerário. Por mais que busquemos apartar o debate de idéias do julgamento pessoal, não é fácil evitar o desgaste em meio a um debate entre posições tão conflitantes. E desgastes houve, e momentos de grande tensão, mas, decorridos mais de quinze anos, posso declarar com tranquilidade que o saldo é muito positivo, devido, sobretudo, à grandeza, desprendimento e generosidade do Professor Anthony Naro, que gozará sempre de minha mais profunda admiração intelectual e moral.

Contudo, antes de me dedicar ao trabalho da tese (enfrentando a orientação de meu opositor), era preciso cumprir uma grande quantidade de créditos, que, em sua amplitude, enriqueceram e alargaram minha formação acadêmica. Nesse período cursei seis disciplinas. Com a disciplina *Tópicos Avançados em Gramática Gerativa*, ministrada pelo Prof. Dr. Humberto Menezes, pude dar continuidade aos meus estudos de Gramática Gerativa (iniciados em Lisboa, no seminário da Prof. Dra. Inês Duarte), tendo sido introduzido na última versão desse Programa de Pesquisa: o *Programa Minimalista*. A disciplina *Tópicos Avançados em Sociolinguística*, ministrada pelos Profs. Drs. Anthony Naro e Cecília Mollica, foi dedicada aos estudos das línguas pidgins e crioulas, concentrando-se, em seu final, na discussão de trabalhos sobre o português de contato do Alto Xingu, visto como uma variedade pidginizante do português. Foi uma disciplina muito proveitosa e produtiva, porque pude me aprofundar em uma área de pesquisa na qual estava atuando, e cuja monografia pude apresentar, na forma de comunicação ao VI Congresso da Associação de Estudos da Linguagem do Rio de Janeiro - ASSEL-RIO, intitulada *A variação na concordância de gênero no português de contato do Alto Xingu*. Uma ampliação desse trabalho, já em co-autoria com a saudosa Professora Alzira Macedo, foi publicada no número 09 da Revista *Papia* (LUCCHESI; MACEDO, 1997).

Aproveitei a diversidade de opções da grade curricular, que previa matérias fora da área de concentração, para cursar da disciplina *Literatura Brasileira: temas e problemas*, ministrada pelo Prof. Dr. Antônio Carlos Secchin, Professor Titular de Literatura Brasileira da UFRJ. Lembro bem do puxão de

orelha que recebi da professora Dinah Callou: “Se você está fazendo o doutorado em Linguística, como é que pega uma disciplina de Literatura?”

Apesar do zelo da querida professora, cursei a disciplina, e isso não me desviou do caminho, nem comprometeu minha formação. Ao contrário, pude voltar a trabalhar com a Teoria da Literatura e manter uma formação ampla, o que é importante para qualquer trabalhador intelectual. Tive a rara oportunidade de conhecer vários nomes importantes da geração de poetas brasileiros daquela época, como Alexei Bueno, Adriano Spíndola e Carlito Azevedo, porque o curso se estruturou em torno de depoimentos de poetas brasileiros contemporâneos. Dentre esses, conheci o poeta e ensaísta Jair Ferreira dos Santos, que se tornou um dos meus melhores amigos. A monografia que redigi, intitulada *A poética do não-sujeito*, foi recebida com entusiasmo pelo Professor Secchin, que abriu as portas para a sua publicação, na forma de artigo, na prestigiada revista *Poesia Sempre*, da Biblioteca Nacional, que ele coordenava na altura (LUCCHESI, 1997).

Retornando ao campo da Linguística, cursei ainda a disciplina *Evolução do Pensamento Linguístico*, ministrada pelo Prof. Dr. Emmanoel dos Santos, na qual foi apresentada uma visão panorâmica da história do pensamento linguístico desde a Antiguidade até o final do século XIX, sendo discutidas também algumas questões relativas à historiografia das ciências em geral e da Linguística em particular. Com as Profas. Dras. Yonne Leite e Dinah Callou, cursei a disciplina *Tópicos Avançados em Fonologia*, que se dedicou aos elementos fundamentais da análise fonética e aos principais elementos da análise em Fonologia Segmental, particularmente no que diz respeito aos modelos estruturalista e gerativista. Por fim, cursei com os Profs. Drs. Anthony Naro e Sebastião Votre, a disciplina *Gramática Funcional*, que se concentrou nos elementos constituintes do modelo de análise funcionalista, desde os trabalhos precursores de Gilian Sankoff até os desenvolvimentos mais recentes, na época, com base nos trabalhos de Talmy Givón e Paul Hopper. Assim, no final do ano de 1996, concluí os créditos do meu doutoramento, obtendo o conceito máximo (A) em todas as disciplinas cursadas.

Vencida a etapa do cumprimento dos créditos, restava a grande tarefa da elaboração da tese para a obtenção do título de *Doutor em Linguística*. A minha

pesquisa de doutoramento se baseava em uma análise da variação na concordância gênero no interior do Sintagma Nominal (e.g., *as vezes duece **um** pessoa, não tem ambulância pra pegar*), dentro do enquadramento teórico metodológico da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; HERZOG; LABOV, 2006[1968]; LABOV, 2008[1972]), tendo como base empírica uma amostra de fala vernácula da comunidade rural afro-brasileira de Helvécia, situada no extremo sul do Estado da Bahia. Registros de Carlota Ferreira (1984), recolhidos junto a moradores da comunidade no início da década de 1960, indicavam que o dialeto da comunidade teria sofrido, no passado, um processo de criouliização. Assim, a análise empírica seria a base para a problematização da questão mais geral acerca do papel desempenhado pelo contato entre línguas, particularmente do português com as línguas africanas, na formação histórica do português do Brasil.

A tese recebeu o título *A variação na concordância de gênero em uma comunidade de fala afro-brasileira: novos elementos sobre a formação do português popular do Brasil*, e assumiu a seguinte composição. No primeiro capítulo, intitulado *O tema*, apresentei uma visão de conjunto da história do contato entre línguas no Brasil, iniciando-o, porém, com uma resenha das diversas e divergentes posições sobre essa questão, desde aquelas que identificavam nas variedades populares do português do Brasil estruturas decalcadas das línguas dos substratos tupi e africano, até aquelas que negavam qualquer influência do contato com essas línguas na formação do português brasileiro.

O segundo capítulo, intitulado *A teoria e o método*, foi dedicado a uma teorização mais ampla sobre as mudanças induzidas sobre o contato entre línguas, com base no conceito de *transmissão linguística irregular*. Com essa teorização, busquei dar conta da situação predominante no amplo e massivo contato do português com as línguas africanas e indígenas, nos quatro primeiros séculos da história do Brasil. O capítulo tratou também da relação entre a teoria da variação linguística e a teoria da Gramática, já que, apesar de balizar minha análise no enquadramento teórico da Sociolinguística Variacionista, busquei integrar nela elementos do Programa Gerativista. O capítulo ainda contou com

uma descrição, em termos históricos e demográficos, da comunidade de fala estudada e dos procedimentos metodológicos.

O terceiro capítulo, intitulado *O gênero*, foi dedicado ao fenômeno linguístico em questão: a variação na concordância de gênero. Busquei traçar um panorama geral do modo como a categoria gramatical do gênero se inseriu na estrutura linguística do português desde as origens da língua e constatei que a morfologia do gênero vinha se fortalecendo desde a fase arcaica da língua, com um incremento da carga funcional do morfema de feminino. Essas evidências empíricas contrariavam qualquer hipótese de uma deriva secular no sentido da simplificação morfológica. O capítulo também contou com uma descrição da forma como o gênero se apresentava em crioulos portugueses da África.

O último capítulo foi dedicado à análise em *tempo aparente* do fenômeno variável em foco. Os resultados quantitativos apontaram de forma muito consistente para um processo de mudança em curso, no qual a regra de concordância de gênero estava se consolidando na gramática da comunidade de fala de Helvécia. A mudança era liderada pelos homens jovens que tinham morado fora comunidade e não eram totalmente analfabetos. Tratava-se, portanto, de uma mudança de cima para baixo e de fora para dentro da comunidade, resultante do grande processo de nivelamento linguístico em curso no país, a partir da influência crescente das grandes cidades, através da avassaladora ação dos meios de comunicação de massa. Era mais uma evidência empírica contra a hipótese de uma deriva secular, segundo a qual deveria estar em curso um gradual processo de perda da flexão de gênero. Além disso, tracei paralelos significativos entre o que se observava em Helvécia e nos crioulos portugueses da África, reforçando a hipótese de que a variação que se observava em Helvécia tinha sua origem em mudanças induzidas pelo contato entre línguas.

Dessa forma, reuni evidências empíricas consistentes para afirmar, na conclusão da tese, que a comunidade de fala de Helvécia havia passado por um processo de *transmissão linguística irregular de tipo leve*, em sua formação, em função do contato do português com as línguas africanas e, atualmente, os efeitos

mais notáveis do contato entre línguas estavam desaparecendo em função do processo de *nivelamento linguístico* em curso no país. O processo de *transmissão linguística irregular de tipo leve* caracterizava-se, sobretudo, por uma erosão dos mecanismos gramaticais sem valor informacional, como as regras de concordância nominal e verbal, sendo raros processos originais de reestruturação da gramática, característicos da formação das línguas crioulas típicas, que se formam em um processo radical de transmissão linguística irregular. Por outro lado, argumentava que o mesmo se aplicava, em níveis menores de intensidade, para o conjunto das variedades populares do português brasileiro.

Assim estruturada, a tese foi levada à defesa, em 31 de agosto de 2000, perante uma banca examinadora assim composta: Prof. Dr. Anthony Naro (orientador); Profa. Dra. Ilza Ribeiro, da UFBA (co-orientadora);⁷ Profa. Dra. Cecília Mollica; Profa. Dra. Dinah Callou; e Profa. Dra. Rosa Virgínia Mattos e Silva. Apesar de estar consciente da consistência e relevância do meu trabalho, não fui para a defesa tranquilo. No final da elaboração da tese, as divergências com o orientador haviam-se acirrado, e ele me advertira que, quebrando o protocolo, segundo o qual o orientador não se pronuncia na defesa, iria manifestar, durante a defesa, as divergências que tinha em relação ao meu ponto de vista. Estava seriamente preocupado com a possibilidade de esse pronunciamento influenciar a banca, o meu trabalho receber um conceito, não condizente com seu valor intrínseco. A defesa se estendeu por quase sete horas e, ao final, o Prof. Naro não deixou de externar suas discordâncias. Após a deliberação da banca examinadora, foi anunciado o resultado: recebera, por unanimidade, o conceito máximo, o que renovou minha crença no debate de idéias, de alto nível, isento e respeitoso, como um dos elementos essenciais ao verdadeiro desenvolvimento do conhecimento científico.

Ao contrário do que havia acontecido com a dissertação de mestrado, não publiquei a tese em forma de livro. Porém, o conhecimento reunido na tese foi de fundamental na estruturação de todo o trabalho de pesquisa que viria a

⁷ Havia solicitado a co-orientação da professora Ilza Ribeiro para me apoiar nos elementos da Teoria Gerativa que havia mobilizado em minha análise.

desenvolver na UFBA, a partir do meu retorno, em 2000, em torno do Projeto *Vertentes* (cf. seção 2.3. deste memorial). Devo registrar, inclusive, que no principal produto de todo esse trabalho, o livro *O Português Afro-Brasileiro*, o texto da tese esteve muito presente, servindo de base para três dos seus capítulos: o capítulo 1, *História do contato entre línguas no Brasil*; o capítulo 3, *A transmissão Linguística Irregular*; e o capítulo 12, *A concordância de gênero*; além de estar presente em outros dois: o capítulo 2, *O português afro-brasileiro: as comunidades analisadas*; e o capítulo 4, *Teorias da estrutura e da mudança linguísticas e o contato entre línguas*. Portanto, como se poderá constatar na seção seguinte deste memorial, a minha atividade de pesquisa sempre esteve intimamente associada a minha formação acadêmica.

2. A pesquisa: temas que se entrecruzam

Tive a felicidade de me iniciar na pesquisa, no ano de 1985, com uma bolsa de *Iniciação Científica* (IC), o profícuo programa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq que desde então só vem crescendo e rendendo muitos frutos, ao iniciar na pesquisas científica milhares de estudantes de graduação. Com a bolsa, ingressamos Tânia Lobo, Carola Rapp e eu na prestigiosa equipe do Projeto NURC na Bahia, com a cuidadosa orientação da professora Jacyra Andrade Mota.⁸ E tivemos a oportunidade de contribuir com uma guinada no Projeto NURC, pelo menos em sua seção baiana.

Levando às últimas consequências o princípio estruturalista de analisar a língua oral, não havia sido feita ainda qualquer transcrição das mais de trezentas horas de entrevistas gravadas, que constituíam o precioso acervo do Projeto NURC em Salvador. A orientação era que a análise deveria ser feita diretamente sobre o texto oral – no que se pode vislumbrar um dedo da inflexibilidade do professor Nelson Rossi –, um princípio que a prática revelou inviável. Assim, fomos incumbidos de fazer as primeiras transcrições das entrevistas do Projeto NURC na Bahia. A transcrição era ortográfica, e o seu princípio básico era transcrever o texto segundo a norma padrão, corrigindo, inclusive, eventuais erros de concordância do informante. Com esse procedimento, ainda se conservava o princípio caro ao Estruturalismo de que a análise não poderia prescindir do recurso ao texto oral, servindo a transcrição apenas como um roteiro inicial para a identificação das ocorrências.

Cada um de nós três, durante seu período de bolsa, transcreveu três inquéritos, com cerca de 40 minutos de duração cada – uma elocução formal (EF) e dois Diálogos entre Informante e Documentador (DID) –, perfazendo um total de nove inquéritos, que viriam a corresponder a metade do que havia sido denominado *corpus compartilhado*, um conjunto de dezoito inquéritos que cada uma das cinco cidades participantes do NURC (Porto Alegre, São Paulo, Rio de

⁸ Sintomaticamente, os três viriam a se tornar professores de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da UFBA.

Janeiro, Salvador e Recife) deveria selecionar e intercambiar com as demais, para constituir, assim, a base empírica para o primeiro movimento de análises coordenadas no âmbito das cinco cidades.

Para além do trabalho prático de transcrição, com o qual dávamos a nossa contribuição para o desenvolvimento do projeto de pesquisa ao qual estávamos integrados, também fizemos o nosso trabalho de análise – numa fórmula que viria a se consagrar no *Programa de Bolsas de Iniciação Científica* (PIBIC), para o qual viria a contribuir, muitos anos depois, já na condição de bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, como avaliador externo dos PIBICs da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Naquela experiência inicial, ficamos os três incumbidos de fazer, em conjunto, um único trabalho de análise e escolhemos como tema, não por acaso, um aspecto crucial para a normatização da língua no Brasil: *a colocação dos pronomes átonos*.

Os nove inquéritos transcritos forneceram a base empírica para análise, que pode ser definida como uma análise variacionista *avant la lettre*, porque ainda não tínhamos uma formação consistente no modelo laboviano, nem conhecíamos o pacote de processamento quantitativo de dados linguísticos VARBRUL (GUY; ZILLES, 2007). Fizemos o levantamento exaustivo das ocorrências de nossa variável dependente, e a quantificação das ocorrências foi feita “manualmente”. Os resultados das variáveis sociais apontaram para um cenário *de mudança em progresso*, com o uso da ênclise decaindo à medida que se passava para as faixas etárias mais jovens. A ênclise também predominou nas elocuições formais e na fala das mulheres – mais sensíveis as variantes de prestígio, segundo a interpretação ortodoxa da sociolinguística laboviana (CHAMBERS, 1995). Porém, não tínhamos o instrumental teórico para interpretar esses resultados, o que não chegou a comprometer o resultado final de um trabalho eminentemente descritivo, que foi apresentado, como comunicação ao *Simpósio da Diversidade Linguística no Brasil*, promovido pelo Departamento de Letras Vernáculas da UFBA, em outubro de 1986, com a publicação do seu texto completo, no volume de suas *Atas*. Publicávamos, assim, nosso primeiro trabalho científico.

Dessa primeira experiência, guardo, com uma estima especial, as lições aprendidas com a orientação cuidadosa da professora Jacyra Mota. Certa feita, discutindo opções taxonômicas, ela nos advertiu: “mais importante do que a opção feita, é que ela seja aplicada consistentemente no decorrer da análise”. Até hoje guardo esse ensinamento, que tem sido muito útil.

No ano de 1987, já formado continuei vinculado ao NURC, como voluntário. E a partir de março de 1988, recebi uma bolsa de *Aperfeiçoamento Científico* do CNPq, da qual tive de abrir mão, em novembro de 1988, quando fui cursar o Mestrado na Universidade de Lisboa. Nesse período, produzi, em co-autoria com Tânia Lobo, um trabalho interessante que foi apresentado como comunicação ao *I Congresso Internacional da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, no dia 14 de setembro de 1987, sendo posteriormente publicado, na forma de artigo, na Revista *Sitientibus* da UEFS (LUCCHESI; LOBO, 1988). Com o título *Gramática e Ideologia*, o texto faz uma importante distinção entre a *norma padrão* e a *norma culta* no Brasil. Talvez tenha sido o primeiro texto a explicitar essa distinção entre dois termos que são amiúde usados como sinônimos. Trata-se de uma distinção importante, que tem sido reconhecida por grandes especialistas da área (e.g., FARACO, 2008). Também foram frutos desse período dois artigos que viriam a ser publicados no número 11 da Revista *Estudos Linguísticos e Literários* da UFBA, em agosto de 1991, quando já havia regressado de minha estada em Lisboa (LOBO; LUCCHESI; MOTA, 1991; LUCCHESI; MOTA, 1991). Após esses trabalhos, deixei de atuar no NURC e participei da formação de um dos mais importantes programas de pesquisa em linguística histórica do Brasil, o *Programa para a História da Língua Portuguesa - PROHPOR*, criado por iniciativa da professora Rosa Virgínia Mattos e Silva, que assim contribuía para o renascimento dos estudos de linguística histórica no Brasil.

Porém, antes de falar em minha participação no PROHPOR, abro um parêntesis, para falar da minha iniciação no emprego do Pacote de Programas VARBRUL, no ano de 1991, quando Tânia Lobo e eu fomos generosamente acolhidos pela professora Dinah Callou, na UFRJ. Com ela e sua equipe,

recebemos uma formação no manejo desse programa de processamento quantitativo dos dados para a análise variacionista. A partir daí, continuei usando o VARBRUL, com a facilidade de quem tinha tido uma boa formação em matemática, no ginásio e no segundo grau, e esse programa tem sido uma ferramenta fundamental em minha atividade de pesquisa desde então.

O PROHPOR, em sua formação, no início da década de 1990, era um projeto coletivo de pesquisa que congregava, sob a liderança iluminadora de Rosa Virgínia Mattos e Silva, professores pesquisadores da UFBA e da UEFS – na época eu era professor da UEFS. Seu objeto de estudo era a história do português arcaico e, a partir do século XVI, a história do português brasileiro. Já mais amadurecido, participei ativamente dos seminários internos do Programa, sobretudo os que se dedicavam às teorias da mudança linguística, que na época muito contribuíram com o trabalho de redação da minha dissertação de mestrado.

Ainda no âmbito do Programa, implementei, sob a coordenação da professora Rosa Virgínia Mattos e Silva, o projeto do *Banco de Dados do Programa para a História da Língua Portuguesa*. O projeto visava a informatizar, em sua primeira fase, textos do Português Arcaico, para os quais se dispunha de edições críticas confiáveis. O Projeto contou, para sua viabilização, com três bolsistas de IC, que vieram, no futuro, a seguir, com denodo, sua própria carreira acadêmica: Maximiliano Guimarães, que se tornou um teórico gerativista e hoje é professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR); Permínio Ferreira, que se tornou filólogo e latinista e hoje é professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); e Alex Simões, que é poeta e se encontra atualmente na área da Linguística Aplicada. A proposta da pesquisa era interessante, e vários projetos com a mesma natureza vieram a frutificar desde então. Contudo, já nessa época outros temas me atraíam, e não levei adiante essa pesquisa, desligando-me do PROHPOR, quando fui cursar o doutoramento na UFRJ.

Paralelamente à participação no PROHPOR, desenvolvia a redação da dissertação de mestrado. Já nesse período tive a oportunidade de apresentar a minha reflexão em seminários do PROHPOR, do Setor de Língua Portuguesa da

UFBA e na UEFS. Após a defesa da dissertação, apresentei, em março de 1995, a comunicação *O Vôo de Ícaro ou o Projeto do Estruturalismo Diacrônico*, no Simpósio Nacional Interdisciplinar *Estruturalismo: Memória e Repercussões*, promovido pela Faculdade de Letras e Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte. Essa comunicação foi extraída do sexto capítulo da dissertação. Contudo, só em 1998, a dissertação foi publicada na forma de livro, pela Editora *Colibri* de Lisboa, com o título *Sistema, Mudança e Linguagem* (LUCCHESI, 1998a), e constitui a primeira grande produção científica, à qual será dedicada a primeira seção desta parte do memorial dedicada à minha atividade de pesquisa.

Ainda antes de defender a dissertação de mestrado, recebi, no final do ano de 1992, o convite do Professor Alan Baxter, de quem tinha sido aluno em Lisboa, para participar da implementação no Brasil do Projeto *Vestígios de Dialetos Crioulos em Comunidades Afro-Brasileiras Isoladas*. Esse convite me iria conduzir ao caminho de minha atividade de pesquisa mais profícua e duradoura, tendo se desdobrado na constituição do que é atualmente o Projeto *Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia* (<http://www.vertentes.ufba.br/>), cujo primeiro grande fruto foi a publicação do livro *O Português Afro-Brasileiro*, pela Editora da UFBA (EDUFBA), em 2009 (LUCCHESI; BAXTER; RIBEIRO, 2009). A formação histórica e a configuração sociolinguística atual das variedades da língua popular no Brasil constituem, assim, a segunda grande área da minha atividade de pesquisa, que será objeto da seção 3.2. abaixo.

No âmbito do debate sobre a participação do contato entre línguas na formação do português brasileiro – tema central da pesquisa do Projeto *Vertentes* –, formulei uma visão sobre a realidade social da língua no Brasil, através da equação da *polarização sociolinguística*. Essa formulação veio a público, pela primeira vez, no mês de julho de 1993, na Mesa-Redonda *Varição, Mudança e Norma: a questão brasileira*, do Encontro Nacional do GT de Sociolinguística da ANPOLL, realizado em Salvador, Bahia, coordenada pela Professora Rosa Virgínia Mattos e Silva, contando com a participação das professoras Marta Scherre e Yonne Leite. Sua primeira publicação impressa ocorreria, no ano

seguinte, no número 12 da *Revista Internacional de Língua Portuguesa* (LUCCHESI, 1994), cuja editora, na época, era a querida e saudosa professora Maria Helena Mira Mateus (uma das grandes amigas que adquiri em minha estada em Lisboa). Ao longo de mais de doze anos, desenvolvi essa formulação, através de trabalhos que publiquei na forma de capítulos de livro ou de artigos em revistas especializadas (LUCCHESI, 1996, 1998b, 2001, 2002a, 2002b e 2006). Agora, por ocasião deste concurso de titular, decidi tomar esse tema para a tese, aprofundando-lhe a fundamentação teórica e ampliando-lhe a base empírica, além de lhe estender a análise sócio-histórica.⁹ Esse terceiro grande tema de minha atividade de pesquisa será objeto da última seção desta segunda parte do memorial.

Assim, as três áreas da minha atividade de investigação têm sido: a História da Linguística, a Análise Sociolinguística e a História da Língua Portuguesa. Há, entretanto, um fio condutor que confere unidade a esses três conjuntos, trata-se da busca por uma apreensão mais ampla do objeto de estudo da ciência da linguagem que transcenda a lógica autônoma de uma estrutura da língua reificada. Esse fio condutor orientará a redação das três seções que constituem a segunda parte deste memorial.

2.1. A contradição entre sistema e mudança na história da Linguística Moderna

Foi nas aulas da professora Vera Rollemberg, na graduação, que comecei a questionar a concepção estruturalista de língua como um sistema encerrado em sua lógica interna. Meus questionamentos começaram a ganhar consistência, quando tomei contato com a Sociolinguística Variacionista, através de seus textos basilares: o *Empirical Foundations for a Theory of Language* (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006[1968]) e o *Sociolinguistics Patterns* (LABOV, 2008[1972]).

⁹ Ver nota 1.

Contribuiu também, de forma decisiva, a leitura das obras de Mikhail Bakhtin (1986[1929]), *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, e Roger Lass (1980), *On Explaining Language Change*, bem como do ensaio de Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, e do artigo de Mattos e Silva (1980/1981), *Sobre a Mudança Linguística: uma revisão histórica*. Foi assim que elaborei um projeto de investigação para o mestrado que visava a fazer uma reflexão crítica sobre a construção do objeto de estudo da Linguística, ao longo do desenvolvimento do estruturalismo saussuriano.

O projeto ganhou forma como um estudo de história da ciência, para o que muito contribuiu a leitura do ensaio clássico de Thomas Kuhn (1975[1962]), *The Structure of Scientific Revolutions*. Com base nessa leitura, adotei a concepção da história da ciência, não como um processo linear e cumulativo, mas um processo multidimensional, marcado por rupturas e contradições. A reflexão de Kuhn também forneceu a base para a formulação do conceito de *ruptura epistemológica*, central em minha análise. Tratava-se, como observou o professor Ivo Castro, em nosso primeiro encontro de orientação, de uma proposta demasiado ambiciosa para uma investigação de mestrado, conquanto o mestrado em Lisboa tivesse uma configuração de doutoramento, com dois anos destinados à redação da dissertação, em um total de quatro anos de curso. Mas a Filosofia do Conhecimento, a Lógica e a Epistemologia me fascinavam, e decidi encarar o desafio. Foi assim que acabei produzindo, ao que eu saiba, o mais extenso ensaio já escrito em língua portuguesa sobre a história da Linguística.

A hipótese reitora de minha reflexão era que a questão da mudança tinha sido crucial para a gestação de um ponto de ruptura no modelo estruturalista, no qual emergira o programa de pesquisa da Sociolinguística Variacionista. Portanto, o percurso que me dispus a narrar desde o surgimento do Estruturalismo, com a publicação do *Cours de Linguistique Générale* de Ferdinand de Saussure (1973[1916]), até o lançamento do texto programático da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006[1968]), passando pelo Estruturalismo Diacrônico, de Roman Jakobson (1970[1931]) e André Martinet (1955), era movido pela contradição entre a concepção

saussuriana de língua, como uma estrutura *où tout se tient*, e o fato empírico inegável de que todas as línguas vivas estão em permanente estado de mudança. Trata-se, portanto, de uma história interna da ciência, centrada nas questões e argumentações em torno da construção do objeto de estudo da Linguística, e não de uma história externa, voltada para o contexto social em que a ciência se produz (SCHLIEBEN-LANGE, 1989).

Em seu conjunto, o percurso analisado abrange o surgimento das bases do estruturalismo em Saussure, segue pelos trabalhos do Círculo Linguístico de Praga e pela corrente funcionalista, liderada por André Martinet, e alcança o surgimento da Sociolinguística Variacionista, tocando de modo tangencial o panorama da Linguística contemporânea. Esse percurso é dividido em três partes. A primeira parte focaliza alguns aspectos centrais da teorização de Saussure, tais como: os fundamentos e limites da sua concepção de língua como sistema e a sua fundamentação empírica, e o esforço teórico empreendido por Saussure para demonstrar a oposição absoluta entre sistema e mudança.

A segunda parte do livro concentra-se no desenvolvimento do Estruturalismo nos trabalhos do Círculo de Praga e do Funcionalismo de André Martinet, denominados *Estruturalismo Funcionalista*. Os funcionalistas aplicaram as formulações e princípios gerais do *Cours* à análise concreta dos fatos linguísticos, conferindo maior concretude às representações teóricas de Saussure, através da associação da noção de *funcionalidade* à concepção de língua como sistema. Esse modelo se mostra particularmente profícuo no plano da fonologia, tendo resultados modestos em outros níveis de estudo da língua. Os êxitos na análise fonológica levaram os funcionalistas a estender a aplicação do método estrutural ao terreno da história das línguas, numa tentativa de superar a contradição estabelecida por Saussure entre mudança e sistema. Essa tentativa marcaria de forma dramática os rumos do Estruturalismo na Linguística. O chamado *Estruturalismo Diacrônico* tentou explicar o desenvolvimento histórico das línguas através da lógica do sistema linguístico: era a mudança trazida para o domínio do sistema. É nesse momento que a contradição entre mudança e sistema atinge o seu ápice dentro do modelo teórico do Estruturalismo,

determinando um dos pontos da ruptura epistemológica com esse modelo na história da Linguística.

A importância da mudança na superação do modelo estruturalista pela Sociolinguística está evidente no próprio título do texto programático desse programa de pesquisa: *fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. O próprio Labov (1982) viria declarar depois que os autores dos *Empirical Foundations* buscavam construir uma nova concepção do objeto de da ciência linguagem, através de uma teoria sobre a mudança linguística. Assim, analisar em que medida a Sociolinguística supera a teorização estruturalista através do seu tratamento da questão da mudança constituiu um dos objetivos da terceira e última parte do ensaio, na qual a reflexão se volta para os avanços e limitações da teoria sociolinguística e de como essa corrente se insere no desenvolvimento teórico da Linguística contemporânea, buscando identificar como a Sociolinguística se propõe a superar as lacunas da explicação estrutural-funcionalista da mudança, e das limitações desta que subsistem naquela. Outro ponto central é a relação entre língua e sociedade, não apenas no tratamento da questão da mudança, mas na própria construção do objeto de estudo da Linguística. Por fim, a análise se volta para a concepção de língua como um sistema heterogêneo, que ocupa uma posição fundamental na constituição do modelo teórico da Sociolinguística Variacionista.

Na conclusão do ensaio, a contradição entre mudança e sistema é projetada nos desafios que se colocam para a Linguística contemporânea, particularmente em relação a dois grandes modelos teóricos se contrapõem: a Sociolinguística Variacionista e Gramática Gerativa. Nessa perspectiva a contradição entre mudança e sistema se traduz no que chamei duas dimensões essenciais do fenômeno linguístico: sua *dimensão psíquico-biológica*, o foco da abordagem gerativista, e sua *dimensão sócio-histórica*, objeto de estudo dos sociolinguistas. A questão que permanece é: *seriam essas duas dimensões da linguagem humana inconciliáveis entre si como pensava Saussure?*

Nada melhor para mensurar o valor de um trabalho do que um avaliador externo, isento e qualificado. Por isso, recorro, neste momento, à avaliação de

Carlos Alberto Faraco (2009), feita para um volume destinado a fazer um balanço das diversas áreas da pesquisa linguística no Brasil, publicado no bojo das comemorações dos 40 anos da ABRALIN – *Associação Brasileira de Linguística*. Faraco foi incumbido de falar sobre a Linguística Histórica, e, em um determinado momento, sua reflexão toma a seguinte direção:

No entanto, a Linguística (como, aliás, outras ciências) continua sem dispor de uma teoria unificada. Nesse sentido não foi ainda superada (nem há indícios de que venha a ser no futuro próximo) uma divisão de trabalho entre abordagens imanentes (...) e abordagens que não excluem do estudo da história das línguas sua complexa realidade histórico-social (...). Assim, se, no estágio em que estamos, é indispensável a mobilização de todas as orientações teórico-metodológicas, é também indispensável não desconhecer as suas diferenças de base, até mesmo para ter, como problema de fundo, os desafios epistemológicos em que estamos todos imersos.

Nesse sentido, vale mencionar que a Linguística brasileira não tem sido pródiga em estudos de *metaciência*, ou seja, de discussões críticas dos fundamentos das teorias e modelos. A chamada Filosofia da Linguística é ainda assunto de poucos. Na área dos estudos linguísticos históricos, contamos (até onde vai meu conhecimento) com apenas dois trabalhos: o de Dante Lucchesi (2004) e o de Gilvan Muller de Oliveira (2004).

(...). [Dante Lucchesi] situa seu trabalho na história da linguística. No entanto, não se limita a fazer um percurso de apresentação de nomes, obras e teorias. Ao contrário, centraliza sua atenção na dialética interna dessa história a partir de contradição entre a concepção de língua como sistema, de um lado, e a questão da mudança linguística de outro.

Este viés analítico (que tem, evidentemente, profundo interesse para quem se dedica aos estudos linguísticos históricos) lhe permite acompanhar o sentido epistemológico das elaborações do Estruturalismo Funcionalista e da Sociolinguística Variacionista, as rupturas que produziram e as novas contradições que criaram.

Na conclusão do trabalho e sempre balizado pelo trato da questão sistema/mudança, o autor aponta com clareza e perspicácia, as limitações da Sociolinguística e do Gerativismo no enfrentamento dessa questão crucial e arrisca apontar a direção do que poderia ser pensado como o processo de superação das limitações dos modelos atuais. (FARACO, 2009, p. 112-113)

Faraco aponta com precisão para a centralidade da antítese entre as duas dimensões do fenômeno linguístico em minha reflexão. Em sua dimensão psíquico-biológica, a linguagem é uma faculdade da mente de cada um dos

indivíduos da espécie humana. É o sistema através do qual transformamos nossos pensamentos em frases de uma língua natural. A pergunta central que o conhecimento científico deve responder em relação à linguagem assim perspectivada é: *como esse sistema funciona?* Apesar da linguagem funcionar plenamente na mente de cada falante, um indivíduo, sozinho, não faz a linguagem acontecer. A linguagem só se atualiza na criação coletiva das línguas humanas – um processo contínuo e ininterrupto no qual a linguagem se refaz a cada momento nos usos consagrados pela coletividade. Portanto, não se pode entender essa renovação da linguagem na forma que ela adquire em cada língua particular fora do contexto social. Nessa perspectiva, a questão central se bifurca: *como/por que as línguas mudam?*

O desenvolvimento divergente dos modelos da Gramática Gerativa e da Sociolinguística Variacionista parece confirmar o postulado saussuriano de que não haveria pontos de contato entre as duas abordagens. Essa questão nunca saiu de minha agenda e tem sempre orientado meu trabalho na pesquisa empírica, até porque considero que ela enseja um dos grandes desafios que se colocam para o desenvolvimento atual da Linguística. Recentemente tive a oportunidade de tratar diretamente desse problema, ao elaborar uma apresentação intitulada *Os Limites da Variação na Gramática*, para a Mesa-Redonda *Gramática e Variação* do VII Congresso Internacional da ABRALIN, realizado na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, em fevereiro de 2011. Com a luxuosa companhia dos professores Mary Kato e Anthony Kroch, argumentei que uma teoria da mudança linguística requer uma teoria consistente da gramática da língua, o que a Sociolinguística não tem, e uma teoria adequada da gramática não pode ignorar a variação e a mudança na língua, como fazem os gerativistas. Nesse sentido, identifiquei no que Noam Chomsky tem chamado de *aparentes imperfeições* da Faculdade da Linguagem – as regras de concordância, o movimento de constituintes etc – um aspecto da estrutura linguística crucial para o desenvolvimento de um diálogo entre as duas abordagens. O texto de minha apresentação foi publicado na Revista da ABRALIN (LUCCHESI, 2011b). Foi uma excelente oportunidade de voltar à reflexão teórica, depois de quase vinte

anos absorvido por uma exaustiva pesquisa empírica sobre a fala popular brasileira, no Projeto *Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia*.

2.2. As vertentes da língua no Brasil

O tema do contato entre línguas na formação histórica da realidade linguística brasileira se colocou efetivamente para mim, em Lisboa, no Mestrado, em uma disciplina sobre línguas *pidgins* e crioulas ministrada por Alan Baxter (na época, Professor Associado da Universidade *La Trobe*, na Austrália). Na disciplina, Baxter apresentou a hipótese das origens crioulas do português popular do Brasil, com base nas recentes formulações de Gregory Guy (1981) e John Holm (1987). Mesmo sem ter uma clara consciência disso, a forte influência da formação estruturalista que havia recebido na graduação me levou a contestar a hipótese. Estava acostumado à ideia de que as mudanças que afetaram a língua portuguesa no Brasil já estavam prefiguradas em sua estrutura, e o contato com índios e africanos só teria acelerado essas tendências seculares. Contudo, divergências à parte, o trabalho final que apresentei para a disciplina, que tratava dos artigos nos crioulos de Cabo Verde e São Tomé, foi recebido com entusiasmo pelo meu professor que me estimulou a publicá-lo no *Journal of Pidgin and Creole Languages*, a mais importante revista especializada da área (LUCCHESI, 1993). A relação que se estabeleceu, entre nós, a partir dessa disciplina viria a dar furtos decisivos para o desenvolvimento de minha carreira como pesquisador.

2.2.1. O Projeto *Vestígios de Dialectos Crioulos*

No ano de 1992, Alan Baxter me convidou para implementar o Projeto *Vestígios de Dialectos Crioulos em Comunidades Rurais Afro-Brasileiras Isoladas*, com financiamento do *Australian Research Council*. Mesmo não estando convencido da hipótese da origem crioula do português popular do Brasil, abracei com entusiasmo a possibilidade de atuar numa pesquisa de campo tão significativa, e, já no final do ano de 1992, seria constituída a amostra de fala vernácula das

comunidades rurais afro-brasileiras isoladas de Barra e Bananal, no Município de Rio de Contas, na região da Chapada Diamantina, no interior do Estado da Bahia. Durante o trabalho de campo, sugeri a Baxter que, ao invés de gravar somente os moradores mais idosos (como estava previsto inicialmente, em um procedimento típico da pesquisa de campo da crioulistica), constituíssemos também uma amostra de fala estratificada por sexo e três faixas etárias. Iniciava-se assim, uma junção entre os princípios da crioulistica e da sociolinguística que iria fundamentar toda a pesquisa sobre a fala das comunidades rurais afro-brasileiras.

No ano seguinte, percorri, com Baxter, o interior dos Estados da Bahia e do Espírito Santo, em busca de comunidades rurais afro-brasileiras isoladas que exibissem uma variedade de português com características mais notavelmente crioulas, sem sucesso. Foram visitadas aproximadamente dez comunidades nesses dois estados que exibiam um falar bem afastado da norma urbana culta brasileira, mas não uma variedade claramente crioulizada do português, ou com traços que apontassem claramente para uma crioulização anterior. Após o retorno de Baxter à Austrália, ainda visitei e recolhi amostras de fala em comunidades afro-brasileiras no interior do Piauí e Ceará, com as mesmas características. Além disso, coordenei a recolha de amostras de fala no interior do Estado da Bahia, com uma equipe da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), dando origem ao Projeto de *Estudo da Língua Falada no Semiárido Baiano*, que foi conduzido posteriormente, nessa universidade, pelas Profas. Norma Lúcia de Almeida e Zenaide Carneiro.

Alan Baxter retornaria da Austrália no final desse ano de 1993, e, diante do fato de não terem sido encontradas características mais radicais nas comunidades visitadas até então, empreendemos uma nova expedição à comunidade de Helvécia, no Extremo Sul do Estado da Bahia, contando com a valiosa colaboração do antropólogo Marcos Luciano Lopes Messeder, que já havia contribuído com a recolha nas comunidades de Rio de Contas, e com a participação da estudante de Letras da UFBA Nara Barreto.

A comunidade de Helvécia tinha um significado especial, porque nela a dialetóloga Carlota Ferreira (1984) havia identificado, no início da década de 1960, o que chamou de “remanescentes de um falar crioulo”. As três décadas que separam as duas pesquisas de campo foram suficientes para que a variedade supostamente criouliada que Carlota Ferreira observou na fala de um casal de idosos da comunidade tivesse desaparecido sem que tivesse sido documentada de forma satisfatória.¹⁰ Apesar disso, foi possível recolher, em janeiro de 1994, amostras de fala que continham características que ainda individualizam Helvécia mesmo entre as comunidades rurais afro-brasileiras do interior do país, tais como a variação na concordância verbal junto à primeira pessoa do singular e a variação na concordância de gênero no interior do Sintagma Nominal (e.g., *eu trabalha no roça*).

Entre 1993 e 1995, o Projeto *Vestígios de Dialectos Crioulos em Comunidades Rurais Afro-Brasileiras Isoladas* funcionou no Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia, envolvendo a participação de estudantes de graduação em Letras com bolsa de Iniciação Científica do convênio CNPq-UFBA. Com as leituras, observações, reflexões e análises que realizei nesse período, convenci-me de que, se o contato entre línguas não fora suficientemente intenso para produzir no Brasil uma variedade crioula da língua portuguesa que fosse representativa e duradoura, fora decisivo para desencadear processos de variação e mudança que definiram as características centrais de suas variedades populares, particularmente a ampla variação no uso das regras de concordância nominal e verbal.¹¹ Por outro lado, comecei a sistematizar, com base nos fundamentos teóricos da Sociolinguística Variacionista, a visão da *polarização sociolinguística* do Brasil, fundamental para a compreensão da formação histórica da realidade linguística brasileira (cf. seção 2.3. abaixo). Foram essas concepções

¹⁰ Não dispondo de gravadores, Carlota Ferreira realizou apenas anotações fonéticas de frases e expressões produzidas por seus dois informantes. Durante anos tentou organizar uma nova expedição científica a Helvécia sem sucesso.

¹¹ Não se deve descartar, porém, a possibilidade de ter havido processos localizados e relativamente efêmeros de criouliização do português na história do Brasil, particularmente no século XVII (LUCCHESI, 2009). A comunidade de Helvécia pode ter experimentado um desses processos (LUCCHESI; BAXTER; SILVA; FIGUEIREDO, 2009).

que me orientavam, quando interrompi as pesquisas na Bahia, no final do ano de 1995, para iniciar o Doutorado no Rio de Janeiro.

2.2.2. O Projeto *Vertentes*

Como já foi dito, os quatro anos que passei no doutorado foram essenciais para estruturar toda a pesquisa que iria desenvolver, a partir do meu retorno a Salvador, no início do ano de 2000, com a constituição do Projeto *Vertentes do Português Rural do Estado da Bahia*, oficializado no departamento de Letras Vernáculas já no ano seguinte. Um novo horizonte de investigação se abriu nesse retorno com a ampliação do universo de observação, a partir da recolha de amostras de fala do português popular não marcado etnicamente. Por um lado, com a comparação dessa variedade rural com a variedade das comunidades rurais afro-brasileiras isoladas (o *português afro-brasileiro*), buscava reunir evidências empíricas decisivas sobre o papel do contato entre línguas, na medida em que se confirmasse a hipótese de que os efeitos dos processos de mudança induzidos pelo contato fossem mais notáveis no português afro-brasileiro do que no português rural. Por outro lado, o contraste entre a fala popular da zona rural e dos pequenos centros urbanos do interior do Estado poderia fornecer a base para a constituição de um panorama sociolinguístico do português popular do interior, capturando o processo de nivelamento linguístico a partir da difusão do padrão urbano das grandes cidades para todas as regiões do país.

Não obstante a ampliação do programa de investigação, a pesquisa específica sobre as comunidades rurais afro-brasileiras isoladas continuou predominando nos primeiros anos deste século. Esta pesquisa ganhou um novo impulso, com meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em *Letras e Linguística* da UFBA. Ao introduzir nesse Programa a disciplina *A participação do contato entre línguas na formação do português do Brasil*, criei condições bastante favoráveis para formar, entre os mestrandos e doutorandos do Programa, pesquisadores preparados teoricamente para enfrentar o tema. Muitos de meus orientandos já eram professores de universidades públicas do Estado e tiveram uma participação decisiva no desenvolvimento da pesquisa. Um deles, Jorge

Augusto Alves da Silva, professor da Universidade Estadual do Sudoeste Baiano, foi o responsável pela constituição da amostra de fala da comunidade rural afro-brasileira de Cinzento, no Município de Planalto, na região do Semiárido baiano, próximo a Vitória da Conquista, em 2003. Da mesma forma, Cristina Figueiredo (na época professora da UNIFACS, hoje professora da UFBA) realizou, em 2004, a recolha da amostra de fala da comunidade de Sapé, no Município de Valença, com o apoio de Edivalda Araújo – na época professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), hoje também professora da UFBA. As amostras de fala de Sapé e Cinzento, juntamente com as amostras de Helvécia e Rio de Contas, passaram a constituir o *Acervo de Fala Vernácula do Português Afro-Brasileiro do Estado da Bahia*.

Esse avanço da pesquisa também só foi possível em função dos apoios institucionais obtidos e que criaram as condições materiais necessárias à sua implementação. Em janeiro de 2002, recebi um auxílio do Programa de Apoio à Instalação de Doutores do Estado da Bahia (PRODOC), através de convênio firmado entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e a Universidade Federal da Bahia, o que permitiu a efetiva implantação do projeto de pesquisa. Os recursos financeiros recebidos possibilitaram a aquisição dos equipamentos utilizados na digitalização do áudio das amostras de fala constituídas em meio magnético (Rio de Contas, Helvécia e Cinzento) e de gravadores digitais, com os quais foi constituída, já em meio digital, a amostra de fala da comunidade de Sapé. Paralelamente, as bolsas de Iniciação Científica concedidas pela FAPESB e pelo CNPq permitiram a integração no Projeto de muitos estudantes de graduação que deram uma contribuição fundamental ao desenvolvimento da pesquisa, realizando atividades de digitalização e transcrição das entrevistas, bem como auxiliando na constituição das amostras de fala. Além disso, passei a receber, desde março de 2003, uma bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Nos anos seguintes, o Projeto *Vertentes* alcançou condições materiais bastante favoráveis de funcionamento ao obter uma sala própria no Instituto de Letras da UFBA, que foi montada com recursos provenientes do Edital de

Infraestrutura n. 001/2003, lançado por um convênio entre a FAPESB e a UFBA. Esses recursos também possibilitaram a confecção da página do projeto na Internet (<<http://www.vertentes.ufba.br/>>). Com essas condições, foram feitas as recolhidas do português popular do interior do Estado, que forneceram a base empírica para a segunda etapa do programa de pesquisa.

Mais recentemente, o Projeto *Vertentes* recebeu novos recursos do CNPq, por meio do Edital CNPq nº 50/2006, para seleção pública de projetos de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas e do Edital MCT/CNPq 15/2007 - Universal. Esses recursos já se destinaram à implementação da terceira fase da pesquisa, que focalizou, a partir de 2007, o português popular da cidade de Salvador.

A constituição dessa base empírica permitiu-me definir com clareza o objetivo mais geral do Projeto *Vertentes*: elaborar um panorama sociolinguístico do português popular do Estado da Bahia, focalizando os dois grandes vetores de sua configuração sócio-histórica. De um lado, está o contato entre línguas, de que derivam as variedades bastante divergentes que se observam nas comunidades rurais isoladas do interior do país e se espalham, por um *continuum* de variação, até a periferia e os bairros populares das grandes cidades, em função do êxodo rural ocorrido desde meados do século XX. De outro lado, está o processo de nivelamento linguístico que se dá em função da crescente influência das grandes metrópoles brasileiras sobre todas as regiões do país, tendo como grande veículo de difusão os meios de comunicação de massa. Assim, o português popular do Brasil se caracterizaria pela tensão entre esses dois vetores contrários entre si.

Decorridos quase doze anos desde meu regresso a Salvador, o saldo de todo o trabalho de pesquisa que realizei como criador e coordenador do Projeto *Vertentes* é bastante significativo, fazendo dessa área aquela em que meu trabalho de investigação alcançou sua maior relevância. Um balanço da pesquisa realizada no âmbito do Projeto *Vertentes* é feito na seção seguinte.

O Projeto *Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia* (Projeto *Vertentes*) é hoje um dos mais importantes programas de pesquisa em

sociolinguística do país. Trata-se de um projeto coletivo de pesquisa inscrito no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq (*Grupo Vertentes*) e certificado pela instituição em que se desenvolve (UFBA). Para além do seu coordenador, o projeto congrega três professores da UFBA, na condição de pesquisadores associados: Ilza Ribeiro, Alan Baxter e Cristina Figueiredo. Também estão diretamente vinculados ao projeto quatro doutorandos – Elisângela Mendes, Luanda Figueiredo, Lanuza Lima e Jurgen Souza – e uma mestranda – Camila Mello – do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA; todos sob minha orientação. Nesse Programa, oriento atualmente dois doutorandos e uma mestranda, todos professores de universidades do Estado da Bahia, que desenvolvem em suas cidades de origem uma pesquisa empírica, com base no enquadramento teórico-metodológico que desenvolvi no Projeto *Vertentes*. São eles: Silvana Araújo (doutoranda e professora da UEFS), que coordena a constituição de uma amostra de fala vernácula no município de Feira de Santana; e Eduardo Burgos (doutorando) e Izabel Rocha (mestranda), professores da Universidade do Sudoeste Baiano (UESB), que estão constituindo uma amostra análoga no Município de Jequié. Uma amostra dessa natureza também está sendo constituída também no Município de Vitória da Conquista por Jorge Augusto Alves da Silva, que fez seu mestrado e doutorado na UFBA, sob minha orientação, e também é professor da UESB. Também estão diretamente vinculados ao projeto atualmente cinco estudantes de graduação do Instituto de Letras da UFBA, quatro sob minha orientação – Heide Duarte, Samuele Ferreira, Suelem Teixeira e Vanessa Silva – e uma sob a orientação da professora Cristina Figueiredo – Raisa Reis.

Tendo como tema mais geral a realidade sociolinguística do Estado da Bahia e sua formação histórica, a pesquisa do Projeto *Vertentes* se materializa em análises variacionistas dos aspectos mais relevantes da morfossintaxe do português popular brasileiro. Essas análises fundamentam-se no instrumental teórico da Sociolinguística Variacionista e têm como base empírica amostras de fala vernácula de diversas variedades do português popular do Estado da Bahia, a saber: comunidades rurais afro-brasileiras isoladas (algumas oriundas de

antigos quilombos); comunidades de fala da zona rural; a fala popular de pequenas e médias cidades do interior do Estado; e a fala popular da capital e sua região metropolitana. O contexto sócio-histórico com que essas análises operam é baseado na visão da *polarização sociolinguística do Brasil* (cf. seção 2.3. abaixo). Como um dos fatores determinantes para a atual clivagem da realidade sociolinguística brasileira foi o amplo, massivo e profundo contato do português com as línguas indígenas e africanas ocorrido durante os primeiros séculos da formação do país, as análises buscam identificar os reflexos de *mudanças induzidas pelo contato linguístico* que ainda hoje caracterizam e individualizam as diversas variedades do português brasileiro. Para tanto, estabelecem um profícuo diálogo com os desenvolvimentos teóricos mais recentes da crioulistica e, quando pertinente e factível, traçam significativos paralelos com descrições de línguas crioulas de base lexical portuguesa, sobretudo as do continente africano, em função das evidentes afinidades históricas.

Uma das maiores contribuições do Projeto *Vertentes* para o desenvolvimento da pesquisa sociolinguística no país é a constituição de expressivos acervos de fala popular. Encontram-se hoje armazenadas em meio digital, na sala 110 do Instituto de Letras da UFBA, cerca de duzentas horas de gravação de fala vernácula de um mesmo número aproximado de falantes com pouca ou nenhuma escolaridade das diversas variedades do português popular acima referidas, em amostras de fala estratificadas em cada uma dessas variedades através das variáveis sociais sexo e faixa etária. Trata-se de um dos maiores acervos de fala popular já constituído no Brasil para a pesquisa sociolinguística. As amostras de fala se distribuem em três grandes conjuntos. O *Acervo de Fala Vernácula do Português Afro-Brasileiro* conta, em seu *corpus* base, com 48 entrevistas feitas em quatro comunidades rurais afro-brasileiras isoladas situadas em diferentes regiões do Estado da Bahia. O *Acervo de Fala Vernácula do Português Popular do Interior do Estado da Bahia* foi constituído em dois municípios baianos: Santo Antonio de Jesus e Poções. Em cada um desses municípios, foram realizadas 24 entrevistas, sendo 12 na zona rural e 12 na cidade sede do município. O *Acervo de Fala Vernácula do Português Popular da Cidade de Salvador*

reúne 96 entrevistas feitas em quatro bairros populares da capital do Estado (Liberdade, Plataforma, Itapoã e Cajazeiras) e um município de sua região metropolitana (Lauro de Freitas). Foram feitas 18 entrevistas em cada uma das localidades escolhidas e foram entrevistados dois líderes comunitários dos bairros da Liberdade, Plataforma e Itapoã.

As análises desenvolvidas no âmbito do Projeto *Vertentes* também têm contribuído significativamente para ampliação do conhecimento acerca da realidade sociolinguística do país, bem como de sua formação histórica. Essas análises também se distribuem por três etapas, cada uma focalizando uma das variedades do português popular do Estado da Bahia definidas na arquitetura desta pesquisa (o português afro-brasileiro, o português popular do interior do Estado da Bahia e o português popular da cidade de Salvador e sua região metropolitana) e tendo como base empírica um dos três acervos de fala vernácula apresentados acima.

Um expressivo conjunto de análises desenvolvidas na primeira etapa foi reunido no livro *O Português Afro-Brasileiro*, publicado pela Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA), em julho de 2009, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Trata-se, até o momento, do mais importante produto gerado pela pesquisa realizada no Projeto *Vertentes* (LUCCHESI; BAXTER; RIBEIRO, 2009). Com 576 páginas, o livro contém uma das mais completas análises já produzidas sobre uma variedade do português brasileiro. Denominada pelos autores *português afro-brasileiro*, essa variedade se define, em termos históricos e sociais, pelos padrões coletivos de comportamento linguístico e pela gramática internalizada dos membros de comunidades rurais afro-brasileiras isoladas do interior do país, muitas delas oriundas de antigos quilombos. Tendo como base empírica o *Acervo de Fala Vernácula do Português Afro-Brasileiro* (cf. supra), as análises reunidas no livro buscam individualizar essa variedade do português brasileiro, com base na visão de que seria aquela que ainda hoje exibiria os efeitos mais notáveis do contato entre línguas que marca os primeiros séculos da história sociolinguística do país. Dessa forma, essas comunidades de fala constituiriam “verdadeiros

sítios arqueológicos da história sociolinguística do país” (LUCCHESI, 2009, p. 73).

O livro se estrutura em duas partes. A primeira parte reúne cinco capítulos em que são apresentados os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa, bem como a visão histórica que a embasa. A segunda parte contém dezesseis capítulos, cada um dedicado à análise de um tópico da morfossintaxe da gramática das comunidades de fala estudadas.

No primeiro capítulo do livro, é traçado um panorama da história do contato entre línguas no Brasil, desde o início da colonização, no século XVI. O segundo capítulo aprofunda a definição de português afro-brasileiro, fazendo também uma descrição das quatro comunidades rurais afro-brasileiras isoladas, que constituem o universo de observação da pesquisa. O terceiro capítulo é dedicado ao conceito de *transmissão linguística irregular*, que sistematiza a visão teórica de como uma variedade linguística pode ser afetada pelo contato entre línguas sem dar ensejo à formação de uma língua qualitativamente distinta, como ocorre nos processos típicos de pidginização e crioulização. Essa teorização é fundamental para compreender a forma como o português foi afetado pelo contato entre línguas no Brasil. O quarto capítulo aborda o desafio de utilizar uma teoria gramatical consistente em análises variacionistas de padrões coletivos de comportamento linguístico. E, no quinto capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos empregados na constituição da base empírica das análises.

A segunda parte do livro reúne dezesseis análises de aspectos da morfossintaxe das comunidades de fala estudadas. Essas análises se distribuem por quatro níveis da estrutura linguística: a sentença, o Sintagma Nominal, o Sintagma Verbal e os pronomes. No nível da sentença, são analisados: a realização do sujeito pronominal, as orações relativas, as orações clivadas e pseudoclivadas, as construções de tópico e a negação sentencial. No nível do Sintagma Nominal, são analisadas: a concordância de número, a concordância de gênero e os artigos. No nível do Sintagma Verbal, são analisadas: a concordância verbal com a 1ª pessoa do singular e com a 1ª e 3ª pessoas do plural, o emprego

do subjuntivo, a concordância em estruturas passivas e de predicativo do sujeito, o objeto direto anafórico de 3ª pessoa e a alternância dativa. Na parte dedicada aos pronomes, as análises têm por objeto: a forma do pronome da 1ª pessoa do plural, a flexão pronominal de caso e o sistema de indicação de posse. O livro se encerra com uma conclusão, que faz uma síntese dos resultados obtidos nas análises realizadas e traça um panorama sociolinguístico das comunidades rurais afro-brasileiras isoladas.

Em resenha publicada na versão *on-line* do número 2 da Revista *Estudos de Linguística Galega* (http://ilg.usc.es/elg/volume/2/anada/Anada_Recensions_ELG02_2010.pdf), Carlos Alberto Faraco tece as seguintes considerações sobre a obra:

“o livro *Português afro-brasileiro* – pelo seu rigor epistemológico, pela sua densidade teórica e pela sua sólida base empírica – não apenas agrega elementos para a escrita e compreensão da complexa história sociolinguística do Brasil, mas, principalmente, transpõe a pesquisa sobre essa história para um patamar mais elevado”

(...)

“o livro nos aproxima de uma compreensão mais adequada da nossa complexa realidade sociolinguística e da igualmente complexa história de sua formação”

(...)

“além de seus aspectos científicos e técnicos, o livro traz contribuição fundamental para os debates e ações políticas que têm como meta a democratização da sociedade brasileira”

(...)

“o livro *O Português afro-brasileiro* constitui um capítulo novo e substancial do estudo do português brasileiro e de sua história. É, por isso, indispensável a todos os pesquisadores que se dedicam a esses temas”

Para além desses significativos resultados já publicados, a intensa atividade de pesquisa do Projeto *Vertentes* tem-se combinado, de uma forma muito profícua, com minha atuação no ensino de graduação e pós-graduação. No nível da graduação, a articulação da atividade de pesquisa com o ensino não se restringe às bolsas de IC, embora encontre nesse programa o seu canal mais privilegiado. Esses bolsistas de IC tiveram uma atuação destacada, tanto nas

atividades coletivas de implementação do projeto geral, quanto em seus trabalhos individuais de análise.

O Projeto *Vertentes* também realizou um importante evento para o desenvolvimento do campo da pesquisa acerca do contato entre línguas no Brasil: o *VI Encontro da Associação Brasileira de Estudos Crioulos e Similares (ABECS)*, realizado na Universidade Federal da Bahia, no período de 24 a 26 de março de 2010. Na condição de presidente da comissão organizadora (composta com mais duas pesquisadoras do *Vertentes*), articulei todo o processo de preparação e realização do evento, obtendo recursos para sua realização junto ao CNPq e à CAPES. O evento foi coroado de êxito, tornando-se o maior encontro da história da ABECS e um marco no desenvolvimento da pesquisa sobre o contato entre línguas no Brasil, uma área que ainda se encontra em um estágio incipiente no país, o que aumenta a significância do evento. Foram quatro conferências, duas mesas-redondas e 54 comunicações, além de cinco mini-cursos. Os recursos obtidos permitiram o financiamento da vinda de cinco nomes de destaque da área, sendo dois do Brasil e três do exterior, que ficaram responsáveis pelas conferências, mesas-redondas e mini-cursos. Além disso, o evento reuniu especialistas de diversas regiões do país e do exterior, que apresentaram trabalhos nas seções de comunicação. O nível dos trabalhos foi muito bom, tanto que, em boa parte, foram publicados em dois números da revista *Papia - Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*, com financiamento da FAPESB.

Atentando também para a divulgação da pesquisa realizada para um público mais amplo, o Projeto *Vertentes* renovou totalmente a sua página na Internet neste ano de 2010. A nova página estrutura-se em torno do desenho metodológico do Projeto, dando ênfase às três etapas da pesquisa sobre o português popular do Estado da Bahia. Essa página tem como público alvo, além dos pesquisadores e professores das áreas de Linguística, Sociologia e Antropologia, estudantes de graduação e todos aqueles que se interessam pela cultura nacional e pela história do país.

2.3. Língua e sociedade partidas

Há dois aspectos que me agradam particularmente em minha formulação da *polarização sociolinguística do Brasil*. O primeiro é sua forte conotação política. A polarização é vista como a resultante, no plano sociolinguístico, de um sistema sócio-econômico baseado na concentração da renda e na super-exploração do trabalho. Ao revelar os condicionamentos sócio-econômicos e político-ideológicos da realidade social da língua, minha formulação se contrapõe, como uma denúncia, à absurda desigualdade social que marca e degrada a sociedade brasileira, uma das mais injustas de todo planeta. E a força política dessa formulação será maior quanto mais consistentes e objetivos forem seus fundamentos teóricos e metodológicos, definidos de acordo com todos os procedimentos requeridos para a produção do conhecimento científico na área. Aliás, o seu estímulo inicial não foi sequer político, mas científico e acadêmico. A ideia da polarização me veio no bojo do debate sobre o papel do contato entre línguas na história sociolinguística do Brasil e tem sido um dos parâmetros para toda a pesquisa que venho desenvolvendo no Projeto *Vertentes* (cf. seção anterior). Essa origem dialógica é o outro aspecto que me é caro nessa formulação.

O debate sobre a participação do contato entre línguas na história do português brasileiro voltou à cena, na década de 1980, com a pesquisa do sociolinguista norte-americano Gregory Guy (1981). Em sua tese de doutorado, Guy defendia que o português popular do Brasil era o resultado da rápida descrioulização de uma variedade crioula do português que teria se formado entre os séculos XVI e XVII. Contrapondo-se a essa visão, Fernando Tarallo (1993) argumentava que o português brasileiro estava se afastando do português europeu, e não se aproximando deste como seria de esperar em um processo de *descrioulização*. Tarallo se baseava em análises empíricas de mudanças em tempo real que afetavam a retenção pronominal no português brasileiro, nas posições de sujeito e complemento verbal. Assim, enquanto o português europeu

conservava firmemente o sujeito nulo e os clíticos complementos, o português brasileiro realizava cada vez mais o pronome sujeito e o objeto nulo.

Na leitura do texto de Tarallo, observei que o *proton pseudos* de seu raciocínio residia no fato de que o universo de observação que ele usava, para formalizar os processos de mudança no português brasileiro, restringia-se ao comportamento da elite da população do país, não sendo representativo de seu conjunto. Essa percepção fundamentou a hipótese de que as tendências de mudança em curso nos padrões de comportamento linguístico da elite letrada não eram as mesmas da população de baixa renda e pouco escolarizada. Se isso não era claro em relação à retenção pronominal, apostamos na concordância verbal, área da gramática para a qual dispúnhamos de alguma evidência de que as tendências de mudança seriam diferenciadas entre os segmentos mais altos e mais baixos da sociedade brasileira.

Estavam lançadas as bases para uma equação da realidade sociolinguística brasileira em termos da oposição entre uma *norma culta* e uma *norma popular*. Desenvolvendo teoricamente essa intuição, ao longo de anos, chegamos à sistematização de que a polarização sociolinguística do Brasil deveria encontrar seus fundamentos empíricos, não apenas nas diferentes frequências de uso das formas da língua entre a elite letrada e os segmentos da base da pirâmide social, mas igualmente nas diferenças nos sistemas de avaliação social da variação linguística e nas tendências de mudança em curso que se poderiam depreender nesses dois universos sociolinguísticos distintos.

Essa preocupação com a formulação teórica já estava presente desde minha primeira formulação sobre o tema (LUCCHESI, 1994 e 1996), com destaque para a centralidade do conceito de *norma linguística*. Embora me filiasse ao modelo teórico da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006[1968]; LABOV, 2008[1972], 1982) – focalizando particularmente o *problema da avaliação* –, recorri ao conceito estruturalista de *norma linguística*, nos termos da formulação de Eugênio Coseriu (1979 [1952]), para resolver um problema relacionado à definição laboviana de *comunidade de fala* em função da uniformidade no julgamento subjetivo dos seus membros em relação às

diferentes formas de uso da língua. Assim, a unidade da comunidade de fala assentava na homogeneidade do sistema social de avaliação da variação linguística e pelas tendências de mudança em curso em seu seio, já que estas mantinham uma íntima relação com a avaliação social das variantes linguísticas, dentro do que previam as formulações em torno do *problema da avaliação*.

O problema emergiu quando Labov (1974) reconheceu a existência de sistemas de valores divergentes dentro de uma mesma comunidade de fala, o que instaurava um paradoxo dentro do modelo teórico. A introdução do conceito de *norma* no aparato teórico da Sociolinguística visou exatamente a compatibilizar a existência de diferentes sistemas sociais de avaliação da variação linguística e as tendências de mudança divergentes dentro de uma mesma comunidade de fala; o que poderia ser equacionado com o estabelecimento de subsistemas (*normas linguísticas*) dentro do sistema maior (um *diassistema*), a *comunidade de fala*, exatamente com base nesses parâmetros. Contudo, o diassistema e os subsistemas teriam a mesma natureza, já que tanto um quanto os outros seriam igualmente heterogêneos e variáveis (LUCCHESI, 1994, p. 24-27).

Contudo, a dimensão histórica da polarização sociolinguística do Brasil e o papel decisivo do contato entre línguas na sua formação foram aspectos que só vieram a ser enfocados mais detidamente na segunda formulação sobre o tema (LUCCHESI, 1998 e 2001a). Recorrendo a autores como Gladstone Chaves de Mello (1946) e Mattoso Câmara Jr. (1976), além do próprio Guy (1981), argumentamos que a questão da participação do contato entre línguas não poderia ser adequadamente enfrentada, sem a consideração da polarização sociolinguística do Brasil (LUCCHESI, 2001a, p. 100), pois só a norma popular teria sido afeta diretamente pelo contato entre línguas em sua formação, enquanto a norma culta só seria influenciada indiretamente por esse fenômeno. Passamos, então, a descrever o que chamamos de “duas vertentes da formação da língua no Brasil” (p. 102-110). De um lado, estaria o antecedente histórico da atual norma culta: o português da elite colonial e do Império, fortemente influenciado pelos modelos lusitanos; do outro lado, a norma popular se formava

a partir de sua aquisição precária, como segunda língua, por parte de índios e africanos e de sua nativização entre os descendentes destes, podendo ter ocorrido, de forma localizada e passageira, processos de pidginização e criouliização.

Por outro lado, a polarização sociolinguística do país, que reflete historicamente os resultados distintos dessas duas vertentes de formação de nossa realidade sociolinguística, começa a atenuar-se, sobretudo a partir das primeiras décadas do século XX, “com a industrialização e o crescimento vertiginoso dos centros urbanos” (LUCCHESI, 2001a, p. 106), no qual a “norma culta tende a se afastar do padrão prescrito pelas gramáticas normativas”, enquanto alterações importantes ocorrem simultaneamente na norma popular, com mudanças que se propagavam de cima para baixo na estrutura social. Concluimos, então, que “no decorrer do século XX, enquanto, no português popular, verifica-se uma tendência de mudança (...) em direção ao padrão urbano culto (ou semi-culto); no português culto, assiste-se a uma tendência de mudança de afastamento do padrão normativo de matiz europeu”. Argumentamos ainda que “se é clara a influência “de cima para baixo” sobre as camadas populares, pode-se postular também uma influência “de baixo para cima” sobre as camadas médias e altas” (p. 109).

A importância do estudo da fala das comunidades afro-brasileiras isoladas vem a ser enfatizado na terceira versão de minha reflexão sobre a polarização sociolinguística do Brasil, publicada na revista da Associação de Linguística e Filologia da América Latina - ALFAL. Nesse texto, tentei esboçar as diretrizes de um programa de pesquisa da realidade social da língua no Brasil, considerando “tanto o eixo diastrático, quanto o eixo diatópico, sem descurar da diversidade étnica que enforma essa realidade” (LUCCHESI, 2002a, p. 192). Por um lado, estaria a conjugação da pesquisa sobre o mosaico da distribuição espacial da língua - voltada para a elaboração de atlas linguísticos -, com a análise sociolinguística dos centros urbanos, que hoje congregam mais de oitenta por cento da população do país. Essa conjugação forneceria as bases para compreensão dos centros de irradiação das mudanças linguísticas e sua difusão

pelo território brasileiro. Por outro lado, estaria a pesquisa sobre a fala das cerca de 800 comunidades rurais afro-brasileiras (muitas delas provenientes de antigos quilombos) que subsistem no interior, “onde ainda se poderiam encontrar os indícios mais notáveis do tipo de mudança que o processo histórico do contato entre línguas teria provocado na estrutura do português brasileiro” (p. 196). Por fim, destacamos a importância da pesquisa linguística sobre as cerca de 200 línguas indígenas ainda faladas no Brasil, em sua maioria em vias de extinção, como forma de preservar a grande diversidade linguística do território brasileiro, praticamente dizimada com o genocídio dos povos indígenas.

É também nessa versão que a definição da norma culta e da norma popular é feita com base nos seus condicionamentos socioeconômicos:

A *norma culta* seria, então, constituída pelos padrões de comportamento linguístico dos cidadãos brasileiros que têm formação escolar, atendimento médico-hospitalar e acesso a todos os espaços da cidadania e é tributária, enquanto norma linguística, dos modelos transmitidos ao longo dos séculos nos meios da elite colonial e do Império; modelos esses decalcados da língua da Metrópole portuguesa. A *norma popular*, por sua vez, se define pelos padrões de comportamento linguístico da grande maioria da população alijada de seus direitos elementares e mantida na exclusão e na bastardia social. Na medida em que grande parte de seus antepassados eram “peças” (seres humanos reduzidos à condição de coisa, para usufruto dos seus senhores), deve-se pensar que esses falares se formam no grande cadinho que fundiu, na fornalha da escravidão em massa, as etnias autóctones e as etnias africanas na fôrma do colonizador europeu. Dessarte, se é uma variedade da língua do colonizador a que se impõe na fala dos segmentos sociais aí formados, não se pode deixar de perceber as marcas de sua aquisição precária e de sua nativização mestiça. (LUCCHESI, 2002a, p. 195)

A dimensão social e política da polarização sociolinguística do Brasil é igualmente enfatizada no último artigo voltado precipuamente para o tema da polarização sociolinguística do Brasil, publicado na Revista da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN (LUCCHESI, 2006a). Nele estabeleci a relação entre a clivagem linguística e a divisão da sociedade brasileira “pelo grande fosso de uma absurda e degradante concentração de renda”, traduzida em números pelos “resultados de uma pesquisa do Instituto de Pesquisa

Econômica Aplicada (Ipea), segundo a qual, cerca de 1% dos brasileiros mais ricos (1,7 milhão de pessoas) detém uma renda equivalente à renda dos 50% mais pobres (86,5 milhões)". Já consciente, na altura, da força da formulação da polarização sociolinguística do Brasil, questionei também as "afirmações genéricas sobre o português brasileiro que, abstraindo as clivagens sociais deste, projetam no todo processos específicos de um segmento ou, o que é mais impróprio, reúnem na formalização de um mesmo processo de mudança, eventos de estruturas sociolinguísticas distintas".

Esse artigo também retoma o debate sobre a participação do contato entre línguas na formação do português brasileiro, analisando resultados empíricos de análises sociolinguísticas sobre a variação na concordância verbal no português brasileiro, os quais revelam que esse fenômeno é fortemente condicionado, no plano da estrutura linguística, por fatores sintáticos (a posição do sujeito) e semânticos (o traço animacidade), e não fônicos, o que contrariava a hipótese apresentada por Anthony Naro e Marta Scherre (1993) de que o fenômeno tinha origem na desnasalização que teria apagado inicialmente a marca de pessoa e número em formas como *trabalham* e *comem*, no bojo de uma deriva românica.

Por fim, o artigo focaliza os resultados dos condicionamentos sociais em análises variacionistas do mesmo fenômeno em diferentes variedades do português brasileiro contemporâneo, demonstrando que a norma culta e semi-culta, por um lado, e a norma popular, por outro, exibem tendências diferenciadas em seus processos de variação e mudança, sistematizando-se, assim, uma prova empírica relevante da polarização sociolinguística do Brasil, de acordo com um dos parâmetros estabelecidos em sua teorização. Portanto, a significação dessa formulação ganha força à medida que ela vai descortinando novos campos para a pesquisa empírica, na área da Sociolinguística no Brasil.

A importância do algoritmo da realidade linguística em termos de uma polarização tem sido reconhecida por importantes nomes da área, como Rosa Virgínia Mattos e Silva, e sua repercussão tem sido significativa, considerando, sobretudo, o tempo relativamente curto desde que foi publicada. Formulada como hipótese de trabalho, a equação tem sido tomada como parâmetro para

balizar as análises até de linguistas de orientação gerativistas, como Sônia Cyrino (2002 e 2004), estando presente também em muitas teses e dissertações produzidas no país e no exterior, como nos casos de Faria (2008) e Cruz (2000).¹² Porém, apesar de sua importância para o desenvolvimento da pesquisa sobre a realidade social da língua no Brasil, a equação da polarização sociolinguística não havia sido ainda devidamente sistematizada, encontrando-se dispersa em vários artigos, sumariamente apresentados aqui.

Foi por essa razão que, diante do desafio de redigir a tese para este concurso para professor titular, escolhi como seu objeto a polarização sociolinguística do Brasil.¹³ Para além de sua relevância, essa formulação conjuga os temas que perpassam toda minha atividade de pesquisa ao longo de todos esses anos. De um lado, permite problematizar a construção teórica do objeto de estudo da Linguística, particularmente no que tenho denominado *dimensão sócio-histórica da linguagem humana*. Por outro lado, ela é fundamental para uma devida compreensão da questão do papel do contato entre línguas na formação do português brasileiro.

¹² Para além, obviamente, das teses e dissertações que tenho orientado no âmbito do Projeto *Vertentes*.

¹³ Ver nota 1.

3. A docência: as sementes do porvir

Iniciei minha atividade docente, em março de 1987, como professor substituto de Língua Portuguesa da UEFS. Ingressava, assim, diretamente no ensino superior, sem ter qualquer experiência no ensino fundamental e médio. E era esse exatamente o propósito que havia traçado durante a minha graduação, tanto que optara pelo bacharelado, e não pela licenciatura. Na altura, encarava a atividade em sala de aula como um ônus, para que pudesse realizar meu trabalho de pesquisa. Durante anos, tive uma ponta de inveja dos colegas que ocupavam os postos de pesquisadores no Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, sem ter qualquer obrigação com a docência. Lamentava que, no Brasil, para ser pesquisador, fosse preciso ser professor universitário e ter obrigações com ensino. Portanto, meu desejo era ser simplesmente pesquisador.

De uma certa forma, meu desejo era o resultado de minha formação estruturalista. Em sua orientação estrutural, a Linguística Moderna se afirmou como uma disciplina meramente descritiva, sem nenhuma relação, em princípio, com a valorização social da língua e seu ensino. Estabeleceu-se, assim, uma espécie de pacto entre a *Linguística Moderna* e a *Tradição Gramatical*, sendo a primeira uma disciplina meramente descritiva e “desinteressada”, e a segunda a disciplina normativa, que deveria prescrever as formas requeridas pelo *bom uso* da língua no convívio social. Esse pacto é explicitamente declarado por Mattoso Câmara Jr., no mais importante manual do estruturalismo no Brasil – a brochura *Estrutura da Língua Portuguesa* –, nos seguintes termos:

A gramática descritiva, tal como a vimos encarando, faz parte da linguística pura. Ora, como toda ciência pura e desinteressada, a linguística tem ao seu lado uma disciplina normativa, que faz parte do que podemos chamar a linguística aplicada a um fim de comportamento social. Há, assim, por exemplo, os preceitos práticos da higiene, que é independente da biologia. Ao lado da sociologia, há o direito, que prescreve regras de conduta nas relações entre os membros de uma sociedade.

A língua tem de ser ensinada na escola, e, como anota o linguista francês Ernest Tonnelat, o ensino escolar “tem de assentar necessariamente numa regulamentação imperativa” (Tonnelat 1927, 167).

Assim, a gramática normativa tem o seu lugar e não se anula diante da gramática descritiva. Mas é um lugar à parte, imposto por injunções de ordem prática dentro da sociedade. *É um erro profundamente perturbador misturar as duas disciplinas e, pior ainda, fazer linguística sincrônica com preocupações normativas.* (CÂMARA JR., 1970, p. 5)¹⁴

Formado dentro dessa perspectiva, fascinava-me a liberdade da ciência pura, com seu desafio de desvendar os mistérios da linguagem humana. O ensino da língua era o terreno árido das imposições e convenções sociais, o estudo da língua reduzido à etiqueta, ao aprendizado das *boas maneiras* – tudo que um jovem contestador mais repudia. Com efeito, havia algo de juvenil nessa atitude *blasé* de lançar mão da prerrogativa de fazer *ciência pura*, sem qualquer compromisso com a sociedade. Era a possibilidade de estar no lugar mais alto de uma estrutura cultural tão sofisticada, que se dava ao luxo de despender recursos para produzir um conhecimento que não tinha o menor efeito prático. Esse descompromisso social certamente contrariava toda minha orientação ideológica – o que serve para lembrar sempre que a psiquê humana é complexa, plural e eivada de contradições.

É bem verdade que, em meu mergulho acadêmico, afastara-me da militância política, e me sentia, com razão, em boa companhia. Noam Chomsky, o grande nome da esquerda norte-americana e um dos maiores críticos do imperialismo na atualidade, fazia uma linguística sem qualquer conotação social, reduzindo-a a um mero ramo da Biologia. E nos regozijávamos também quando Rosa Virgínia nos confienciava as reações abismadas das pessoas leigas, que não conseguiam compreender como ela se dedicava ao estudo do português arcaico – o que não fazia o menor sentido na pragmática do mundo contemporâneo.

Mas, a práxis da sala de aula foi determinante para o meu crescimento pessoal e profissional, desfazendo esse deslumbramento inicial com a sofisticação do *locus* da ciência pura. Em primeiro lugar, estava o desafio de me impor como professor perante os alunos. O jovem professor universitário, recém

¹⁴ Itálico acrescido.

formado, busca naturalmente, em seu processo de auto-afirmação, distanciar-se dos alunos – alguns dos quais ainda são seus antigos colegas, retardatários. O expediente retórico frequente é desqualificar os alunos, falando de seu despreparo e desinteresse. No universo de Letras (um curso bem desvalorizado socialmente, com um mercado de trabalho muito pouco promissor, já que se restringe praticamente à docência, em um país em que a educação está longe de ser uma prioridade, não obstante os recentes avanços nas políticas governamentais), esse discurso não está muito distante da realidade, e já na graduação ouvia depoimentos resignados de bons professores que se contentavam em dar aula para dois ou três bons alunos, em uma turma de uns trinta *ausentes-presentes*.

Assim, fui, numa primeira fase, o professor competente e rigoroso, brilhante e inflexível, ou pretensioso e arrogante – consoante as opiniões, que são sempre variadas. E, com efeito, despertava sentimentos bem extremados, do tipo *ser amado* ou *odiado*. Lembro, com um carinho especial, de um semestre em que as duas turmas de Fonologia foram divididas entre a professora Jacyra Mota e eu. A sua turma ficou lotada, enquanto apenas uns dez alunos se matricularam na minha, mas eram todos alunos brilhantes, muitos dos quais bolsistas de IC, inclusive de literatura (um desses, Eduardo Laranjeira, viria a se tornar professor de Teoria da Literatura do Instituto de Letras da UFBA). Eu atraía os alunos brilhantes e afugentava os medianos. Mas a professora Jacyra Mota, posso afirmar com certeza, era tão ou mais competente e rigorosa do que eu. Era tudo uma questão de estilo, quiçá algo que se poderia situar melhor numa diferença de idade e maturidade. Porém, com o passar do tempo, fui percebendo que, quanto mais me distanciava na idade dos seus alunos, mais deles me aproximava.

Com o tempo, o desafio deixou de ser *impor-se* aos alunos, transformando-se no desafio muito mais instigante de conquistar ou instigar os alunos. Dar aula para dois ou três alunos brilhantes e bem formados é fácil. O grande desafio é despertar o interesse latente que existe na maioria dos nossos alunos, que sofreram com uma formação precária e têm pouco trânsito na alta cultura letrada. A experiência me ensinou que o mais importante não é saber o quanto sabemos,

mas saber o quanto não sabem os nossos alunos. Essa percepção é crucial para que se possa dar um passo decisivo: *falar o que desperta o interesse deles*. E isso não tem nada a ver com rebaixar o nível do curso.

O conhecimento que temos para transmitir é muito vasto, e há muitas formas de abordá-lo. Há aquelas mais instigantes e aliciadoras, e há aquelas mais enfadonhas e monótonas. Porém, o que é decisivo nessa escolha é o orgulho que sentem aqueles que têm a verdadeira consciência do significado e da relevância de seu trabalho. A primeira coisa que devemos transmitir aos nossos alunos é o orgulho que sentimos em sermos linguistas e professores e a consciência da grandeza de nossa missão social, malgrado seja o baixo reconhecimento de que desfrutamos na sociedade. Mas só aqueles que têm verdadeiramente esse sentimento são capazes de transmiti-lo, sem o risco de cair na canastrice ou no cabotinismo.

Uma coisa que aprendi logo foi que não podia me tomar como modelo de aluno ao traçar minha estratégia pedagógica. Quando estudante, não escolhia um professor pela sua didática, mas por sua competência. Queria ser aluno dos grandes nomes de cada cadeira, pouco importava se sua didática era boa ou péssima. Sentava-me na frente nas aulas da professora Judith Grossmann e apurava os ouvidos para captar seus sussurros e extrair o máximo de seu conhecimento e sabedoria. Esse era parâmetro que adotei no início de meus trabalhos docentes. Devia ser uma sumidade na área, expor os meus conhecimentos em sala de aula, sem maiores preocupações didáticas, e os alunos – universitários, já adultos e consciente de sua opção intelectual – que se esforçassem para aproveitar ao máximo o meu cabedal. Essa tinha sido uma das razões para eu ter optado por não passar pelo ensino médio e fundamental. Só nesses níveis, o professor tinha de ter competências e habilidades didáticas e pedagógicas – no que estava amparado pela legislação, que não requer a licenciatura para os professores universitários. Mas, obviamente, minha atitude gerava uma inexorável tensão, sobretudo com os alunos medianos.

Não pretendo problematizar aqui a questão da legislação – até porque a considero adequada. Nem foi a tensão que me fez mudar de atitude – o confronto

nunca me intimidou (o que nem sempre é uma virtude). Mas a experiência me revelou, de forma cada vez mais arrebatadora, que muito mais prazeroso, gratificante e estimulante do que confrontar e me impor aos alunos, no sistema do *magister dixit*, era atraí-los e instiga-los – não enfrentar os alunos, mas comungar com eles, estabelecendo um clima de cumplicidade, imprescindível para que pudesse transmitir-lhes o vírus do mesmo entusiasmo que me arrebatava diante da matéria do meu conhecimento. E isso não implica qualquer concessão às sandices e demagogias vigentes no *baixo clero* de muitas faculdades de pedagogia, do tipo: (i) “a avaliação é um processo autoritário”; (ii) “não se deve usar a caneta vermelha para não traumatizar o aluno”; (iii) “aluno etimologicamente significa ‘ser sem luz’”; (iv) “o professor é um *facilitador*” etc. Tal retórica é, a meu ver, uma poderosa estratégia discursiva para legitimar ideologicamente o famigerado *pacto da mediocridade*, na feliz definição do filósofo Arthur Giannotti, Professor Emérito da USP.

Considero que (ii) subestima terrivelmente as capacidades intelectuais e emotivas do aluno, revelando uma dimensão dessa prática discursiva, na qual uma retórica aparentemente democrática e libertária, no mais das vezes, se combina com uma prática discriminatória (às avessas) e autoritária. A afirmação (iii) não passa de uma grossa asneira, que sequer merece comentário, a não ser o de que ela só se legitima no contexto de um discurso claramente demagógico. O mesmo se aplica a afirmação (iv), à qual me contraponho explicitamente em sala de aula afirmando, para a perplexidade dos alunos, que minha função é de *complicador* e não de *facilitador*, porque estou ali para complicar e não para facilitar as coisas.

Explico-lhes que uma das características essenciais do conhecimento científico é desnaturalizar a percepção automatizada que plasma o conhecimento cotidiano e intuitivo do mundo real (ou seja, o *senso comum*). Na esfera do *senso comum*, não cabe a pergunta *o que é a luz?* Todos sabemos o que é luz e sabemos mais ainda como lidar com ela no nosso dia-a-dia, mas nenhum leigo é capaz de dar uma definição sistemática de luz, muito menos analisá-la, decompondo-lhe as propriedades imanentes. Assim, são essas perguntas descabidas para os leigos

- tais como: *o que é a vida?* ou *o que é língua?* - que movem a ciência. A pergunta excêntrica *por que a maçã cai ao se desprender da macieira?* está na origem do princípio da *Gravitação Universal*, com que Isaac Newton lançou as bases para o primeiro grande paradigma da ciência moderna.

O conhecimento científico não menospreza, nem pretende substituir o *senso comum*, cada um tem seu *locus* e função na vida social. Porém, se o primeiro é intuitivo e adquirido espontaneamente, o segundo é sistemático e formalizado. É um conhecimento técnico cuja aquisição demanda esforço, disciplina e muitas vezes sacrifício, inclusive para contrariar tendências naturais de nossa mente. Desgraçadamente, a admirável e revolucionária obra de Paulo Freire tem-se prestado a muitos equívocos e deformações. A escola deve assimilar e incorporar o conhecimento que o aluno traz de seu universo cultural de origem, mas, se for para manter o aluno em seu universo cultural de origem, é melhor que ele nem vá para a escola e fique jogando bola na pracinha em frente de casa. A escola deve fazer o aluno transitar para outros universos culturais, sobretudo o do saber formal - o que exige, como vimos, treinamento específico, disciplina e muito esforço para superar as tendências naturais do saber intuitivo ao qual ele está acostumado. Essa ideologia da escola como espaço de *facilidade, ludicidade, leniência* e embromações de toda ordem tem sido altamente perniciosa, a *cultura da facilitação*, não apenas para a formação intelectual dos nossos jovens, mas, sobretudo, para sua formação ética, moral e cultural. Tudo isso agravado por uma cultura barroca, de uma sociedade escravista, em que o trabalho é visto como atividade degradante. A escola é um espaço em que podemos nos engajar para mudar essa mentalidade, e não ratificá-la e reproduzi-la - o que infelizmente é o mais fácil e até o mais viável, na lógica neoliberal do *império do mercado*, que transforma a educação em mercadoria.

Quanto à avaliação, a experiência me demonstrou que é um mecanismo essencial ao processo de ensino. Na média, o ser humano é pragmático, e, enquanto tal, o aluno também o é. Uma situação hipotética. O aluno tem dois professores: um brilhante que não cobra; outro que, sem ser genial, aplica escrupulosamente o programa e cobra o rendimento requerido para sua

aprovação. Para qual das duas disciplinas, na média, o aluno vai estudar? A segunda e nela aprenderá mais, por mais brilhante que seja o professor que não cobra da outra disciplina. Portanto, avaliar com rigor faz parte do trabalho docente. O professor deve estabelecer, no planejamento do curso, um conjunto de conhecimentos e habilidades básicas que o aluno deve alcançar para lograr aprovação na disciplina.

Muitos colegas se queixam e declaram que não gostam de avaliar, de corrigir prova etc. Não tenho problemas com isso. Ao contrário, tenho sempre uma grande expectativa ao iniciar a correção das avaliações, pois vejo-as como um termômetro para aferir o resultado do trabalho realizado. Desenvolvi até um expediente para tornar lúdico o processo de correção das provas. Adoto o método de corrigir as provas por questão. Corrijo a primeira questão em todas as provas, depois a segunda, e assim por diante. Esse método tem, entre outras vantagens, a possibilidade de estabelecer um termo de comparação entre todas as respostas de cada questão. Ao lado disso, vou estabelecendo um *ranking* de todos os alunos em função da pontuação acumulada, criando uma espécie de corrida imaginária ao longo da correção. Há outros prazeres também, como as gratas surpresas de um(a) aluno(a) cuja timidez obscurece a imagem em sala de aula, mas, no momento da correção das provas, revela-se sua inteligência e argúcia de raciocínio.

O certo é que, com esse hábito, desenvolvi outro: entregar as provas pela ordem decrescente das notas. Não era um procedimento explícito, apenas um hábito ou uma mania minha. Um dia, conversando com uma aluna durante uma confraternização, ela me disse: “minha área de concentração é a literatura, mas sua disciplina de língua portuguesa foi a única para a qual eu realmente estudei”. “Por quê?”, perguntei. “Porque você entrega as provas por nota!”

Confesso que fiquei surpreso com a resposta. Não imaginava que meu procedimento tivesse se tornado tão notório. Em alguns cursos de pedagogia, o que faço seria considerado um crime contra a humanidade, mas, para mim, o expediente se tornou, mesmo que casualmente, um estímulo ao esforço e à dedicação do aluno. Premiar a capacidade, o mérito, a entrega, o compromisso e

o empenho tem sido um princípio, não apenas pedagógico, mas, sobretudo, ético, que tem norteado minha atividade docente ao longo de todos esses anos. Uma das maneiras de garantir isso é preservar os instrumentos de avaliação. Raramente atribuo a nota *dez* a uma prova. Não se trata de um dogma, mas o resultado de uma avaliação detalhada e rigorosa, o que torna um *dez* a expressão de um resultado verdadeiramente excepcional. Tenho inveja de alguns colegas em cuja caderneta só vejo notas *dez* e *nov*e, às vezes um *oito*. Eles têm a sorte de reunir, em todos os semestres, uma plêiade de alunos brilhantes e excepcionalmente capazes, o que nunca aconteceu comigo até hoje...

Mas meu nível de exigência não destoa do da maioria dos professores sérios do Instituto de Letras. Não acredito em um sistema de avaliação objetivo e universal. O nível de exigência e rigor na avaliação tem de se adequar à realidade. Como acredito que todo o raciocínio pode ser reduzido a uma razão quantitativa, avançarei por essa perspectiva da seguinte maneira: não acho razoável reprovar sessenta ou oitenta por cento dos alunos de uma turma, exceto em casos extraordinários e com uma clara justificativa. Ao longo dos anos, meus cursos convergiram para uma média: de 40 a 60% da turma fazia prova final, e de 15 a 25% da turma era reprovada (o que, como já disse, coincide com a média dos professores sérios do Instituto). Não chegava a ser como o Professor Nelson Rossi, mas declarava aos alunos que normalmente eles deveriam fazer a prova final (sendo aprovados aqueles que alcançassem uma média final igual ou superior a *cinco*). Alcançar uma média igual ou superior a *sete*, liberando-se da prova final, era uma prerrogativa daqueles que logravam um rendimento *acima* da média. Recentemente, a UFBA eliminou o mecanismo da prova final. Agora o aluno precisa apenas obter a média cinco para ser aprovado. Não vejo nisso um aprimoramento do sistema de avaliação acadêmica da Instituição.

Em março de 2012, completam-se vinte cinco anos desde que entrei pela primeira vez numa sala de aula, como professor universitário. Não obstante as polêmicas e controvérsias que marcaram minha trajetória docente, tenho acumulado experiências verdadeiramente comoventes e gratificantes, como a de um aluno que teve um desempenho lastimável, com notas em torno de 1,3 (numa

escala de 0 a 10), que foi fragorosamente reprovado, e no semestre seguinte voltou a matricular-se comigo e perseverou no semestre seguinte, até ser aprovado, não apenas na disciplina básica, como também na optativa subsequente, com média muito boa, em torno de *oito*, experimentando um progresso notável e emocionante.

Digno de destaque também foi o caso de uma aluna que surpreendi *pescando*¹⁵ numa prova. Tomei-lhe a prova e apliquei-lhe a nota *zero*. Tolerância zero com o ilícito é outro princípio norteador de minha atividade docente. Ao contrário de abandonar a disciplina (como geralmente acontece nesses casos), a aluna perseverou, fez a segunda prova e a prova final e foi aprovada com uma média bastante razoável, recebendo de minha parte um elogio público perante a turma, na aula de entrega dos resultados e avaliação do curso, por ela ter-se redimido do seu desvio de conduta, através do esforço e do trabalho sério. Sempre procuro, ao máximo, aproveitar as oportunidades para estender a formação intelectual dos meus alunos, para o plano ético, moral e político, tendo a clara consciência de que a sala de aula não é lugar para proselitismo. Aliás, o proselitismo é algo que me repugna em qualquer lugar.

Por outro lado, o rigor na avaliação e princípio do mérito não me têm impedido de desenvolver uma sensibilidade e uma atenção para a diferença e para as necessidades especiais. Cito o caso de um aluno que no início do semestre aparentava uma incapacidade intelectual gritante e tirou uma nota inferior a quatro na primeira avaliação. Mas, ao longo do semestre, me apercebi de que ele tinha uma lógica muito peculiar e própria de pensar. Ao mesmo tempo, ele foi-se interessado pela matéria e se inserindo no *modus operandi* da análise que desenvolvia em sala de aula. O fato é que seu desempenho na segunda avaliação foi espetacular, tanto que tomei a iniciativa de fazer aproximações para que ele fosse aprovado por média, sem a necessidade da prova final. Era uma maneira de lhe premiar o esforço e reconhecer a diferença.

Houve o caso também de um estudante com uma boa formação, boa condição social e bem inteligente, mas que tinha transtornos psicológicos muito

¹⁵ No dialeto carioca, diz-se *colando*.

graves e evidentes. Esses problemas psicológicos afetavam-lhe terrivelmente a coordenação motora, particularmente nos momentos de tensão, como o das provas, tornando-lhe o ato da escrita dramaticamente lento e penoso. Sempre criava as condições para que esse aluno pudesse fazer suas provas, não nas duas horas previstas, mas em quatro ou até cinco horas. Esse *handicap* lhe dava igualdade de condições em relação aos demais alunos. Não é justo tratar diferentes como iguais.

Assim, a práxis docente teve como segunda consequência despertar em mim o prazer de ensinar, de deixar fluir a energia renovada que a interação com o alunado proporciona a cada semestre. Muitas vezes, ao final de uma aula, tenho a prazerosa sensação produzida pela liberação de endorfina, que se obtém normalmente com uma atividade física intensa. A aula se tornou também um espaço privilegiado de reflexão, e muitas das ideias que vieram depois a nortear minha reflexão como pesquisador se insinuaram em raciocínios que desenvolvia em uma exposição livre durante a aula. E como bem me chamou a atenção a querida colega Sônia Borba Costa, só dominamos verdadeiramente uma matéria, depois que a ensinamos. Consegui, assim, estabelecer na minha práxis docente essa dialética entre a transmissão, produção e assimilação do conhecimento.

Desse modo, a docência foi-se tornando tão ou mais realizadora que a atividade de pesquisa. É muito gratificante, quando tenho a oportunidade de saber, por fontes indiretas, que os alunos afirmam que saem de minhas aulas de sintaxe com vontade de ir para sala de aula ensinar aquele método de análise que eles acabaram de aprender de forma tão estimulante. É tocante também receber, ao final do semestre, manifestações espontâneas e desinteressadas de reconhecimento, muitas vezes provenientes de alunos/as com limitações visíveis decorrentes de sua origem social, mas que se entusiasmaram e se motivaram com o curso que ministrei. Isso só me renova o ânimo para continuar a dar sempre o melhor de mim a cada semestre, aproveitando-me da experiência para deixar fluir mais livremente as aulas, estimulando e promovendo a participação dos alunos, sem prejuízo do necessário planejamento e do cumprimento dos objetivos traçados.

Vejo hoje a docência como uma *arte*. Assim, a sala de aula é o palco, onde o professor, como um ator, um bailarino ou um músico, realiza seu espetáculo. Como todo artista, o professor tem de querer brilhar, dando sempre o melhor de si para seu público, independentemente de todas as adversidades. Esse desejo, no meu caso, combina-se com o compromisso de manter e renovar a excelência da escola pública, onde me formei e à qual devo muito do que sou, como intelectual e cidadão.

Mais do que ensinar Linguística, procuro, antes de tudo, ensinar os meus alunos a pensar. É óbvio que os alunos já chegam aos meus cursos pensando – esta glosa é ainda necessária –, mas de uma forma muito intuitiva, própria ao *sensu comum*, não ao saber formal, sistemático e abstrato. Isso porque o nosso sistema escolar não propicia ao aluno as condições mais favoráveis ao desenvolvimento desse tipo de raciocínio, privilegiando a transmissão de conteúdos e o desenvolvimento de certas aptidões práticas.

Vejo o raciocínio formal como uma habilidade mediada, em grande parte, por fatores individuais ainda pouco conhecidos e por isso mesmo referidos por designações vagas como *talento* e *dom*. Um sistema escolar eficaz forma, na média, indivíduos com uma capacidade razoável de raciocínio formal, mas a formação de grandes mestres e pensadores, *experts* no raciocínio formal abstrato dependerá de fatores individuais e, em grande medida, contingenciais, de modo que só uns poucos alcançaram esse patamar. Por uma deformação da *lógica do mercado*, os indivíduos mais capazes, nas áreas mais concorridas do conhecimento, não se dirigem à docência, sendo atraídos pela remuneração mais vultosa do mercado de trabalho. Assim, grande parte dos professores não são exímios na arte do raciocínio formal, evitando as situações, como o debate franco em sala de aula, em que essa habilidade seja muito requerida.¹⁶ Portanto, dentro das minhas limitações, procuro fazer das minhas aulas um espaço privilegiado para o desenvolvimento do raciocínio formal, da análise sistemática e da reflexão crítica, sempre estimulando o debate e o confronto de ideias, tendo como princípio que

¹⁶ Está em voga uma retórica de estímulo ao debate e ao questionamento, mas a grande maioria dos professores ainda não se sente à vontade nesse tipo de situação.

o ato de questionar não tem limites, conduzindo muitas vezes ao autoquestionamento do próprio sujeito do conhecimento.

Esses são os princípios e parâmetros que se definiram ao longo de minha atividade docente *stricto sensu*, ao tempo em que a foram plasmando. Essa atividade docente será reportada na primeira seção desta última parte do memorial.

Por outro lado, diz o verso de uma canção do grande cantor e compositor Milton Nascimento que “todo artista deve ir aonde o povo está”. Nesse sentido, a última seção desta parte do memorial será dedicada a uma atividade à qual tenho procurado me dedicar desde o início desse milênio: a *divulgação científica*, tanto através de publicações em jornais e revistas não acadêmicos, voltados para um público mais amplo, quanto em palestras e minicursos que tenho ministrados em eventos científicos nacionais e internacionais, mas também em eventos regionais e locais, no interior do país, como as Semanas de Letras e Aulas Inaugurais, em Faculdades de Letras do interior. Infelizmente, essa preocupação em fazer com que o conhecimento científico da língua transponha os muros da universidade é invulgar entre os linguistas, de modo que uma visão dogmática e discricionária de língua é a que predomina largamente na sociedade, sob a hegemonia da tradição normativista (LUCCHESI, 2011a). Portanto, essa atividade de docência *lato sensu* tem também um significado relevante em minha trajetória acadêmica.

Mas, antes de entrar nesse tema, tratarei na segunda seção desta parte do memorial de minha atividade de orientação. Já tenho o prazer de orientar doutorandos, que começaram comigo como bolsistas de IC e hoje já se iniciam também na docência universitária. Aliás, antigos bolsistas de IC que orientei no *Vertentes* e depois enveredaram por outras áreas do conhecimento, hoje, são meus colegas no Instituto de Letras, o que também me dá grande satisfação. A primeira e mais antiga é a professora Milena Brito, de Língua Portuguesa, mas voltada para a área de Estudos Culturais. O mais recente e mais jovem é Arivaldo Sacramento, hoje professor de Filologia, dedicado aos estudos de gênero. Para além dessa tarefa essencial de renovação dos quadros da minha universidade,

meu trabalho de orientação também atendeu a uma outra demanda: a qualificação de professores das outras universidades públicas do Estado da Bahia, tarefa que, como já disse, reputo como estratégica para as universidades federais no Brasil.

3.1. A docência *stricto sensu*: (re)produção de saberes

Por conta de minha pouca motivação para a docência no início da carreira, assumi inicialmente, tanto na UEFS (no período de março de 1987 a novembro de 1988), quanto na UFBA (no período de setembro de 1992 a dezembro de 1993), disciplinas de fora do curso de Letras. Tratava-se de disciplinas instrumentais, cujo objetivo primacial era aumentar a proficiência dos alunos, no emprego da norma padrão e na produção de textos escritos. Era uma forma de separar claramente o trabalho de pesquisador do trabalho docente – este último, visto como um apêndice.

Porém, aos poucos, fui assumindo disciplinas da grade curricular de Letras. Na UEFS, por conta do pouco tempo em que lá fiquei, esse movimento não chegou a ganhar consistência, como viria a acontecer na UFBA, onde ingressei na disciplina propedêutica: *Introdução ao Estudo Científico da Língua Portuguesa*, em 1994. Mas a disciplina em que viria a me firmar mesmo seria a *Fonologia da Língua Portuguesa* – sintomaticamente um nível de estudo da língua ainda desvinculado de minha atividade de pesquisa. Em seguida, o movimento que viria a consolidar e enriquecer sobremaneira minha atividade docente foi a assunção de turmas da disciplina de *Sintaxe*. Nessa matéria, tenho procurado desenvolver um modelo de análise da língua que incorpore os avanços mais recentes da teoria linguística e seja, ao mesmo tempo, operacional, isto é, que possa ser levado para o ensino de língua materna nos níveis Fundamental e Médio. Dessa forma, engajei-me no grande embate que se trava em torno do ensino de língua materna no país, desencadeado com o questionamento do modelo tradicional, calcado na imposição de uma norma padrão e no ensino de uma metalinguagem gramatical. Esse meu engajamento ocorre, tanto no debate

mais amplo de ideias e concepções gerais, quanto na busca de soluções práticas que traduzam as posições teóricas assumidas.

Por fim, serão analisadas as atividades de ensino mais diretamente vinculadas a minha atividade de pesquisa. Isso se deu, a partir da década de 2000, inicialmente com as disciplinas optativas que levavam para a graduação os fundamentos teóricos e metodológicos da Sociolinguística Variacionista. Deve ser destacada também minha atuação na disciplina *A Língua Portuguesa no Brasil*, do currículo mínimo do curso de Letras da UFBA, em cuja bibliografia figuram vários dos textos que tenho publicado em função de minha atividade como pesquisador. E, finalmente, mas não com menos importância, falarei da criação da disciplina *Contato entre Línguas na Formação do Português do Brasil*, no âmbito do Programa de Pós-Graduação, com a qual tenho promovido uma poderosa articulação entre o meu trabalho de pesquisa no Projeto *Vertentes* e a formação de novos quadros no nível da Pós-Graduação.

3.1.1. Os primórdios em Feira de Santana: a recusa

Ingressei como professor substituto de Língua Portuguesa na UEFS, em março de 1987, quando ainda hesitava entre essa matéria e a Teoria da Literatura. O ingresso efetivo no quadro permanente, através de aprovação, em primeiro lugar, em concurso público, realizado em setembro de 1987, foi mais um passo na consolidação da senda da Língua Portuguesa. Mas, por uma liberalidade da universidade pública, pude interromper minha atividade de ensino, antes de completar quatro semestre letivos, para cursar o mestrado em Lisboa, a partir de novembro de 1988. Retornei à sala de aula apenas no primeiro semestre do ano de 1992. E, em setembro de 1994, encerrei meu ciclo na UEFS, ao assumir o regime de Dedicção Exclusiva na UFBA.

A distância temporal de quase vinte e cinco anos que me separam desse tempo em que iniciei minha atividade docente, associada ao pouco tempo de sua duração e ao fato de não ser uma atividade prioritária dentro da concepção que tinha na época de minha atividade profissional, faz com que não seja capaz de hoje fazer um relato muito preciso desse período.

A estrutura acadêmica da UEFS, na época, previa que os estudantes de todos os cursos deveriam cursar três disciplinas, ditas *nucleares*, dentre as quais figurava a *Língua Portuguesa*. Assim, em meus dois primeiros semestres letivos, assumi turmas dessa disciplina de *Português Instrumental*, na qual procurávamos introduzir algumas noções de *variação linguística*, para os alunos dos diversos cursos da Universidade. Pude, então, constatar a assimetria entre os públicos dos cursos de maior e de menor prestígio social. Em um semestre, assumi a turma do curso de Odontologia – o mais concorrido e mais prestigiado na época, para o qual afluíam os filhos da elite local, ou mesmo da capital, Salvador. Com essa turma, pude desenvolver muito mais o trabalho prático e aprofundar muito mais as questões teóricas – inclusive as específicas ao estudo científico da língua –, do que era possível fazer nos cursos menos prestigiados, como História, Geografia, ou até mesmo Letras! Avultava nesses cursos a precária formação dos nossos alunos, muitos dos quais formados nas pequenas cidades que se situam na microrregião que se articula em torno da cidade de Feira de Santana.

Já antes de meu afastamento para o mestrado e após o meu retorno, comecei a assumir disciplinas específicas do currículo de Letras, com destaque para a disciplina introdutória ao estudo científico da Língua, que lá era a *Língua Portuguesa II*. Nela reproduzíamos o conteúdo da disciplina que havíamos cursado na graduação da UFBA, marcando a distinção entre *análise normativa* e *análise descritiva* e introduzindo os procedimentos básicos da análise estrutural, com base na noção de *níveis de estudo da língua*. Também comecei a assumir a disciplina de *Fonologia*. Em primeiro lugar, porque era aquela em que tinha recebido uma formação mais sólida na graduação (cf. seção 1.1.). Em segundo lugar, pelo seu caráter mais objetivo. Esses fatores faziam com que essa opção também viesse a se repetir quando fui para a UFBA.

Em função de algumas carências do corpo docente da UEFS, dispus-me a assumir também disciplinas de Linguística – o que era um fato excepcional, já que, assim como na UFBA, há na UEFS uma rígida, e pouco compreensível, separação entre Linguística e Língua Portuguesa. Nessas disciplinas, tive alguma dificuldade em cumprir integralmente o programa, particularmente no que

concerne à história das ideias linguísticas. Não era fácil falar sobre a evolução de teorias linguísticas para alunos que mal conseguiam vislumbrar alguma coisa além da precária visão normativa e pré-científica de língua que havia assimilado superficialmente no primeiro e segundo grau. Começava a se formar em mim uma desconfiança perante programas muito pomposos com um rol enorme de teorias muito atuais, sobretudo em nossos cursos de graduação. Ao contrário, o que se foi fortalecendo em minha práxis docente foi a opção primacial por cursos voltados a proporcionar ao aluno uma sólida formação nos fundamentos da análise científica daquela área, capacitando-os a empregar criticamente esses procedimentos, o que não se contrapõe a disciplinas mais avançadas em que se abordem as teorias mais atuais do campo.

Em meu último semestre na UEFB, fui dispensado da atividade em sala de aula. Foi uma opção estratégica legítima da Instituição, que pretendia fortalecer a atividade de pesquisa na área e, para isso, buscava aproveitar ao máximo a *expertise* que já havia acumulado naquela altura. Fiquei, então, encarregado de estruturar a pesquisa sociolinguística no Departamento de Letras e Artes e de organizar o *II Congresso de Estudos Linguísticos e Literários* da UEFB – o primeiro dedicado aos estudos linguísticos, já que o anterior havia focado os estudos literários. A opção da Instituição revelou-se corretíssima. O congresso foi coroado de êxito, conseguindo atrair grandes nomes da Linguística nacional da época, e, simultaneamente, estruturei o projeto de pesquisa *Estudo da Língua Falada no Semiárido Baiano*, preparando duas jovens professoras na época, Norma Lúcia de Almeida e Zenaide Carneiro, para dar-lhe continuidade após a minha saída. Sob a condução dedicada e competente das duas professoras, esse projeto se tornou um dos mais profícuos projetos de pesquisa linguística do Departamento de Letras e Artes da UEFB. Portanto, não obstante os seus êxitos, o certo é que a atividade de ensino *stricto sensu*, em minha permanência na UEFB, ainda ocupava uma posição secundária no quadro de minha atividade profissional, o que só viria a se alterar com minha transferência em definitivo para a UFBA.

3.1.2. A primeira fase na UFBA: defesas e receios

Ao ingressar na UFBA, no segundo semestre de 1992, mantive a opção de assumir disciplinas destinadas a outros cursos. Entre 1992 e 1993, ministrei disciplinas de português instrumental, com uma iniciação à diversidade linguística, para os cursos de Comunicação, Secretariado e Biblioteconomia. Pude constatar nessa altura que não havia um planejamento claro para essas disciplinas, que, em geral, eram atribuídas aos professores substitutos. Participei, como representante de Língua Portuguesa, do Colegiado do Curso de Comunicação e recebi queixas nesse sentido. Logo depois, haveria uma reforma curricular nesse curso, e as disciplinas de Língua Portuguesa – três, no total –, fornecidas pelo nosso Departamento de Letras Vernáculas, foram substituídas por outras, criadas para serem oferecidas pelos próprios departamentos da Faculdade de Comunicação.

O problema era que não havia uma separação entre as disciplinas de análise linguística da língua portuguesa e de ensino de português como língua materna. Diante da forte tradição de pesquisa do Setor de Língua Portuguesa da UFBA, todos os professores que nele ingressavam optavam por trabalhar com as disciplinas do primeiro tipo, que faziam parte da grade curricular dos cursos de Letras, ficando marginalizadas as disciplinas do segundo tipo, que eram oferecidas aos demais cursos, como disciplinas obrigatórias ou optativas. Era um problema estrutural, de difícil solução. Passei a me bater desde, então, por uma solução para o problema, sugerindo, inclusive, uma subdivisão, com a criação de um setor específico de Português Instrumental, para que houvesse professores especialistas que se dedicassem exclusivamente a essa área. Não logrei muito sucesso, mas, a partir de meados, da década de 2000, com a reforma curricular de Letras, a questão foi atacada, por uma outra perspectiva, com a ascensão da *Linguística Textual* e da *Análise do Discurso*, sucedidas pela vaga dos *Estudos Culturais*, e, sobretudo, com a introdução da disciplina de *Oficina de Leitura e Produção de Textos*.

Rosa Virgínia fala, em seu memorial, do princípio dos professores de Língua Portuguesa “fazerem o curso”, ou seja, a orientação de que todos os

professores ministrassem todas as seis disciplinas básicas de Língua Portuguesa. Na década de 1960, com a Linguística unificada (particularmente na Bahia), em torno do Estruturalismo, isso era factível. Com o enorme crescimento experimentado a partir da década de 1970 e com a profusão de novos modelos e abordagem que surgiram desde então, esse princípio foi-se tornando cada vez mais irrealista. Na década de 1990, quando ingressei no egrégio Setor de Língua Portuguesa, o princípio de “fazer o curso” ainda era enunciado pelos professores mais velhos, talvez com uma certa nostalgia de tempos ideais e heroicos, já que se distanciava, mais e mais, da prática corrente, na qual os professores se iam especializando numa ou noutra abordagem e, nomeadamente, em um nível de estudo da língua.

Em 1994, comecei a assumir disciplinas do curso de Letras, iniciando com a disciplina propedêutica, a Língua Portuguesa I (LET 001), *Introdução ao estudo científico da língua portuguesa*. Na primeira parte do curso, apresentávamos a clássica distinção entre o estudo prescritivo e a análise descritiva. Em seguida, introduzíamos os conceitos básicos da análise estrutural, com particular destaque para esquema tripartido *sistema-norma-fala*, de Eugênio Coseriu. Na parte final, a partir da concepção estruturalista de *níveis de estudo da língua*, introduzíamos o alunos nos procedimentos elementares da análise estrutural, com as noções de oposição *versus* variação, de constituintes imediatos, de eixo paradigmático e sintagmático e uma visão preliminar das unidades de análise: fonemas, morfemas, lexias e sintagmas, e suas variantes.

Para além da LET 001, cheguei a ministrar a disciplina Língua Portuguesa V-A (LET 370), que tratava da história da língua portuguesa desde as suas origens latinas, porque a história da língua sempre foi uma de minhas paixões. Porém, como o desejo e o ensino não se combinavam muito nessa época, acabei por me fixar na Língua Portuguesa IV-A (LET 369), *Fonética e Fonologia do Português Contemporâneo*. Apesar de não trabalhar nesse nível de estudo da língua em minha atividade de pesquisa, a opção pela fonologia era determinada por várias razões. Em primeiro lugar, era a área em que havia recebido uma formação mais sólida na graduação. Assim, optei por estruturar o curso para que o aluno

recebesse uma sólida formação nos fundamentos da análise fonológica, dentro do modelo da análise estrutural ortodoxa, cuja unidade mínima de análise era o *fonema*. Quando era possível, fazia uma breve introdução à análise por traços distintivos introduzida pelo Gerativismo (CHOMSKY; HALLE, 1968).

Como a fonologia não é trabalhada no segundo grau, aproveitava para reforçar o conhecimento dos níveis de estudo da língua, a partir da concepção de *dupla articulação da linguagem*, de André Martinet. Isso possibilitava também aprofundar a compreensão sobre a relação entre forma e significado e a posição especial do fonema, como unidade distintiva, mas sem significado em si mesma. O grosso do curso era destinado a uma exaustiva análise dos sistemas vocálico e consonântico do português contemporâneo. O objetivo maior era que o aluno saísse do curso com uma boa noção da estrutura fonológica da língua, compreendendo perfeitamente a distinção entre som e letra e entre o som concreto da fala e a unidade abstrata do sistema linguístico. Por fim, uma razão importante para minha opção pela fonologia era a objetividade de seu conteúdo. Tinha um certo receio de assumir disciplinas com um conteúdo mais subjetivo. Pensava que as múltiplas possibilidades de interpretação dificultariam uma avaliação mais objetiva do rendimento dos alunos.

No fim do ano de 1995, encerrava o meu primeiro ciclo em sala de aula na UFBA, para fazer o doutoramento. Nessa altura, a docência não estava ainda entre as minhas maiores motivações.

3.1.3. O retorno à UFBA: amadurecimento e motivação

Como já disse, os quatro anos que passei no Rio de Janeiro, fazendo o doutoramento, foram de grande importância para meu crescimento pessoal e profissional e renovaram em muito as minhas energias para dar prosseguimento à carreira acadêmica. Assim, quando reassumi as funções na UFBA, em março de 2000, estava movido por um ânimo enorme para implementar meu projeto de investigação, integrar estudantes de graduação na atividade de pesquisa, através do PIBIC, e, sobretudo, dar um salto de qualidade em minha prática docente. Com esse ânimo, consegui implementar o Projeto *Vertentes*, congregando um

grande número de estudantes de graduação por meio do PIBIC (cf. seção 2.2. supra). O mesmo se deu no plano da atividade docente *stricto sensu*.

Ao regressar, em março de 2000, estava programado para duas turmas da disciplina LET 001. Assumindo uma atitude mais proativa, elaborei uma *vulgata* do texto em que Coseriu (1979 [1952]) trata de seu esquema tripartido *sistema, norma e fala*, que passou a ser usado por vários colegas que vieram a assumir a disciplina. Além disso, atualizei o conteúdo do curso, introduzindo-lhe os conceitos fundamentais da Sociolinguística Variacionista. Por fim, procurei tratar de certos pontos críticos da norma padrão, como as orações relativas, na parte final do curso, procurando-lhe dar uma feição mais aplicada à disciplina, inclusive desenvolvendo uma reflexão com os alunos de aspectos práticos, como o emprego dos sinais de pontuação.

No semestre seguinte, fui incumbido das turmas de Fonologia. Nessa disciplina, também busquei me desvencilhar um pouco da abordagem estrutural ortodoxa, aproveitando o conteúdo da matéria para suscitar reflexões sobre a Faculdade da Linguagem e da fixação da gramática de uma língua particular, no nível do domínio dos sons da língua. Aproveitei também para introduzir elementos de *fonética acústica* com os quais me havia iniciado no doutoramento. Em suma, buscava enriquecer o conteúdo da matéria com elementos diferenciados e instigantes que viessem a motivar os alunos e despertar-lhes uma reflexão mais ampla. Na parte final, introduzia uma abordagem mais prática, tratando da estrutura silábica e da prosódia, com vistas a desenvolver nos alunos uma reflexão mais aprofundada sobre as regras de acentuação vigentes na língua. Era uma forma de mitigar o descolamento entre os conteúdos das disciplinas da graduação e os conhecimentos práticos que seriam requeridos no futuro quando os alunos ingressassem no mercado de trabalho.

Já no ano seguinte, em 2001, comecei a assumir turmas na Pós-Graduação (o que será tratado mais adiante), mas continuei encarregado, na graduação, das disciplinas LET 001, a propedêutica, e a LET 369, a de Fonologia. No ano letivo de 2002, assumi, pela primeira vez, uma disciplina optativa mais avançada, que tratava da variação linguística no português brasileiro, a Língua Portuguesa XVI

(LET 285). Foi a oportunidade de trabalhar em sala de aula com o instrumental teórico da Sociolinguística Variacionista, de uma forma mais ampla, inclusive utilizando o Pacote de Programas VARBRUL. As atividades de ensino e pesquisa começavam a se conjugar de uma forma aliciante em minha carreira acadêmica, sobretudo porque neste ano ministrei, pela primeira vez, na Pós-Graduação, a disciplina que tratava da participação do contato entre línguas na formação do português brasileiro, por mim criada a partir de minha atividade de pesquisa (cf. seção 3.1.5.).

No primeiro semestre letivo de 2003, comecei a dar uma guinada em minha atividade docente, ao assumir duas turmas da disciplina Língua Portuguesa II-B (LET 367), dedicada à análise sintática do português contemporâneo. Já me havia afirmado como professor de Fonologia, e era reconhecido como um bom professor da matéria no Instituto de Letras. Mas resolvi encarar o desafio de ensinar Sintaxe; o que me colocava algumas dificuldades, até porque não havia cursado essa disciplina na graduação, já que, no meu tempo de estudante, não fazia parte do currículo mínimo (cf. seção 1.1.). Além disso, a LET 367 era a disciplina em que pontificava a magistral professora Therezinha Barreto – muito rigorosa, competentíssima e perfeccionista (para se ter uma ideia de sua personalidade, abandonou uma carreira de pianista, para se dedicar ao ensino de Língua Portuguesa). Dominava a tradição gramatical como pouquíssimos, sendo capaz de citar de cabeça a posição de vários gramáticos sobre uma determinada questão, situando, por vezes, a passagem no compêndio. Era uma grande sombra a me cobrir...

Com humildade e bom senso, apliquei o planejamento que já vigorava na disciplina. Tratava-se uma análise por constituintes imediatos que incorporava elementos da *Teoria Padrão* (CHOMSKY, 1965), com uma segunda parte dedicada a uma detalhada análise sintagmática. Alguns aspectos pontuais mais problemáticos, como as diversas funções do *se*, eram tratados separadamente. Segui o roteiro previsto, até para me familiarizar com a dinâmica da disciplina, e o resultado final foi bastante satisfatório. Ao migrar para a sintaxe, queria, em primeiro lugar, aproximar, definitivamente, minha atividade de ensino de minha

atividade de pesquisa – já que as análises desenvolvidas no Projeto *Vertentes* situavam-se no plano da morfossintaxe, e não na fonologia. Mas meu objetivo estratégico era mesmo contribuir para o desenvolvimento de um novo modelo de análise gramatical que pudesse vir a substituir o modelo tradicional – o que só começaria a acontecer alguns anos depois.

No segundo semestre de 2003, assumi uma turma da disciplina LET 104, cujo tema é a *Língua Portuguesa no Brasil*. Era um tanto quanto surpreendente que não tivesse ministrado ainda essa disciplina, pois meus textos já figuravam em sua bibliografia, na medida em que um dos assuntos principais da matéria é a história da língua portuguesa no Brasil, na qual a polêmica em torno da papel desempenhado pelo contato entre línguas é crucial. Percebia que havia uma expectativa maior no ar, já que os alunos ansiavam por fazer o curso com “o autor”. Aproveitava para levar o debate que travava na linguística nacional para a sala de aula, e os alunos ficavam muito entusiasmados com isso, nomeadamente quando eu os dividia em grupos para defender, cada grupo, uma das três posições no debate: a *deriva secular* (NARO; SCHERRE, 1993), a *crioulização prévia* (GUY, 1981) e a *transmissão linguística irregular de tipo leve* (BAXTER; LUCCHESI, 1997). E as amazônicas águas da pesquisa se encontravam com o oceano da docência em uma pororoca de entusiasmo, meu e dos alunos.

No ano de 2004, voltei a assumir uma turma da disciplina optativa avançada que tratava da variação sociolinguística no português do Brasil, a LET 285 (*Língua Portuguesa XVI*), combinada com uma disciplina análoga na Pós-Graduação, a LET 676 (*Variação Social no Português do Brasil*). O curso na graduação foi especialmente gratificante e produtivo, pois praticamente todos os alunos eram excelentes bolsistas de IC, do Projeto *Vertentes* e do ALIB (Projeto do *Atlas Linguístico do Brasil*), em sua grande maioria. Com eles, pude aprofundar os fundamentos teóricos da análise variacionista, discutir estudos de caso e, sobretudo, fazer um trabalho muito consistente de iniciação no uso do pacote de programas VARBRUL, já que eles podiam usar os dados de suas próprias pesquisas de IC no trabalho da disciplina.

No ano de 2005, voltei a assumir as turmas da disciplina de Fonologia, que, após a reforma curricular de Letras passou a ser denominada *LET A-17 – Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa*. Na pós graduação continuava a lecionar a disciplina que havia criado, a *LET 692 – A Participação do Contato entre Línguas no Português do Brasil*. No ano de 2006, voltei à *Língua Portuguesa no Brasil* (agora com o código de LET A30). Atendia ao pedido dos alunos, que queriam “fazer a disciplina com o autor”. Isso me deixava muito orgulhoso, obviamente, mas aumentava minhas responsabilidades. Achei por bem não dar tanta ênfase à polêmica sobre o contato. Conquanto fosse motivador, considerava mais importante desenvolver uma compreensão mais ampla da realidade sociolinguística do Brasil e de sua polarização, atacando também as contradições entre a *norma padrão* e a *norma culta* no Brasil. Além disso, aproveitava para ampliar-lhes o conhecimento sobre o mundo lusófono. Considero que esse enfoque lhes será mais útil e lhes proporcionará uma melhor formação para atuarem como professores de língua portuguesa, enquanto que o enfoque na sócio-história e na questão do contato seria mais apropriada para a formação de pesquisadores da área.

No segundo semestre de 2006, para além de uma turma da disciplina optativa de variação (agora denominada *LET C-13 – Variação Sociolinguística no Português do Brasil: morfossintaxe*), assumi, pela última vez, uma turma de *Fonologia da Língua Portuguesa*. Ao final daquele semestre, ao deixar para traz a fonologia, uma transformação se completara, o ensino da fonologia foi definitivamente abandonado, como representante de uma fase em que a docência não se combinava com a pesquisa.

No primeiro semestre de 2007, para além de uma disciplina mais voltada para a *Teoria da Variação Linguística* que assumi na Pós-Graduação – a *LET 675 – Variação Linguística: teorias e métodos* –, assumi também uma turma da disciplina optativa *LET C-21 – Estudo da Norma Linguística Urbana Culta do Brasil em Tempo Real*. Era a primeira vez que ministrava essa disciplina, e foi uma oportunidade muito interessante e profícua para trabalhar no ensino com o instrumental teórico-metodológico da análise em *tempo real de curta duração* (LABOV, 1994). Foi

muito útil também contar com o trabalho pioneiro do PEUL já desenvolvido nesse plano de análise, conjugando amostras do início da década de 1980 e dos anos de 1999-2000 (PAIVA; DUARTE, 2003). Aliás, cabe um parêntesis aqui, para dizer que o grande desenvolvimento do mercado editorial nos últimos anos tem contribuído sobremaneira com a possibilidade de aprimoramento dos nossos cursos universitários. Para além dos livros acadêmicos, são publicados muitos livros paradidáticos que, se bem aproveitados, podem enriquecer muito o trabalho que desenvolvemos nas disciplinas formativas dos cursos de graduação.

A partir do segundo semestre do ano de 2007, por quatro semestres consecutivos, até o segundo semestre de 2009, assumi turmas da disciplina de sintaxe, agora denominada *LET C-24 - Sintaxe da Língua Portuguesa*. Nesse período empreendi um dos mais significativos investimentos de minha atividade docente, cujo resultado, entretanto, ainda se encontra em um estágio embrionário. Aproveitei a sequência de cursos para ir reformulando o planejamento da disciplina. O objetivo estratégico tem sido o de desenvolver um modelo de análise gramatical que possa substituir o modelo da tradição gramatical. A base teórica é fornecida pela *Gramática Gerativa* – particularmente pelo modelo dos *Princípios e Parâmetros* (CHOMSKY, 1986) –, mas não me tenho prendido a ele, pois enquanto o seu objetivo é explicar os mecanismos da *Faculdade Humana da Linguagem*, o nosso é o de prover um sistema que possibilite uma *análise extensiva* da gramática da língua portuguesa.¹⁷ A partir da experiência em sala de aula, fui elaborando um manual, que já compreende hoje cerca de cem páginas e tem sido reproduzido artesanalmente, e passou a ser utilizado, em todo ou em parte, por praticamente todos os professores do Instituto que têm ministrado a disciplina. Nesse ínterim, a magnífica professora Therezinha Barreto se aposentou, pela *compulsória*. Ficou a lacuna e a saudade, mas o ensino de sintaxe no Instituto de Letras da UFBA não sofreu qualquer solução de continuidade, renovando-se e aprimorando-se, como não pode deixar de ocorrer numa instituição como a UFBA.

¹⁷ Essa questão será retomada, brevemente, na próxima seção.

Simultaneamente ao trabalho com a sintaxe, continuei ministrando cursos mais diretamente vinculados a meu trabalho de pesquisa, assumindo turmas da disciplina *LET A-30 – A Língua Portuguesa no Brasil*, no segundo semestre do ano letivo de 2007, na graduação; e uma turma da disciplina *LET 692 – A Participação do Contato entre Línguas no Português do Brasil*, na Pós-Graduação, no segundo semestre de 2008.

Já no segundo semestre de 2009, paralelamente ao curso básico de LET A-24, assumi uma turma da disciplina *LET C-22– Tópicos em Sintaxe*. Trata-se de uma disciplina optativa, na qual os alunos podem se matricular, ao lograr aprovação na disciplina básica de sintaxe (a LET A-24). No início do semestre, conscientizo os alunos do que seja uma disciplina optativa. Eles estão ali por opção, e essa escolha tem de ser consciente e responsável. Para além de ter tido um bom rendimento na disciplina básica, o aluno tem de estar vocacionado e disposto a investir em seu aprofundamento naquela área do conhecimento. É a preparação do terreno para uma viagem intelectual rica e gratificante. A partir da base já adquirida, aprofundamos alguns aspectos, em seminários e trabalhos práticos de análise. Voltei a ministrar essa disciplina optativa, no semestre letivo seguinte (2010.1) e a ela retornei neste último semestre de 2011. Crio as condições para, nas aulas, desenvolver raciocínios analíticos inéditos, que por vezes me surpreendem com *insights* absolutamente inesperados. Sinto-me como vivendo um momento mágico em que a transmissão e produção do conhecimento se tocam. E o mais gratificante é perceber a motivação e o entusiasmo dos alunos, que têm consciência do processo do qual estão participando. O resultado final é sempre muito positivo, tanto que desta última turma, pelo menos dois alunos me pediram para assistir, como ouvintes, neste próximo semestre de 2012.1, a meu curso da disciplina básica de LET A24, que eles já haviam cursado com outro professor.

Neste primeiro semestre de 2012, retorno à LET A-24, no turno noturno, e com as energias revigoradas. Iniciarei o semestre renovando com os alunos meu compromisso de trabalhar para manter a Universidade Federal da Bahia como a melhor universidade do Estado. Um desafio acrescido, no contexto de um turno

de aulas – o noturno – sob o qual paira a suspeita de não se conseguir manter a mesma qualidade de ensino do turno matutino. Independentemente das adversidades, farei o possível para produzir aquele entusiasmo que tem tomado conta dos alunos da disciplina que dizem sair das aulas com vontade de ensinar análise gramatical. Desenvolvendo, ao longo do curso, uma prática de análise crítica e reflexiva da estrutura dos enunciados em língua portuguesa, podemos desenvolver o raciocínio formal e sua capacidade de análise sistemática, tanto quanto se faz nos cursos de Física e Matemática. E pretendo, sobretudo, aproveitar a prática em sala de aula para ir desenvolvendo o modelo de análise com o qual pretendo contribuir para a superação dos desafios que hoje se colocam para o ensino de Língua Portuguesa.

3.1.4. Considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa

Desde a introdução da Linguística como disciplina obrigatória nos currículos dos cursos de Letras, nas universidades brasileiras, na década de 1960, o ensino de língua portuguesa no país tem passado por uma profunda transformação, que, em sua essência, é bastante positiva. O modelo tradicional, com séculos de tradição, baseado na imposição de uma norma linguística e no ensino de uma metalinguagem gramatical como meio para o que o aluno venha a “falar e escrever corretamente”, tem sido em grande medida substituído por propostas alternativas de fazer com que o aluno desenvolva a sua proficiência em língua materna, de uma forma muito mais consistente.

Como todo processo de transformação, entretanto, esse não poderia deixar de ocorrer, sem conflitos e contradições, com avanços e recuos, sendo igualmente marcado por acertos e equívocos. Um dos aspectos mais críticos é a contradição entre os avanços nas políticas governamentais e nas práticas em muitas das escolas do país, por um lado, e a hegemonia de uma visão conservadora e discricionária na sociedade, por outro. Dessa contradição resultam, por vezes, lacunas que emergem com o abandono do antigo modelo, ou a mistura indevida, em outros casos, dos dois modelos.

A renovação do ensino de língua portuguesa no país tem sido orientada por princípios que são, no essencial, corretos. A imposição acrítica e dogmática de uma única forma de usar a língua, como sua forma mais perfeita e evoluída, é um grande equívoco, que só produz uma mutilação cultural no aluno e inibe sua potencialidade expressiva. A memorização de uma terminologia metalinguística, vazia de conteúdo, pouco ou nada contribui para melhorar a proficiência do aluno em língua materna. O meio mais eficaz para desenvolver a capacidade de escrita do aluno é a prática criativa e diversificada de leitura e produção de textos, associada a uma reflexão sobre os diversos gêneros textuais, bem como sobre os valores semânticos e ideológicos que a língua assume em cada contexto sociocultural específico.

Sem pretender me aprofundar na questão, por limitações óbvias de tempo e espaço, buscarei abordar alguns pontos impróprios desse novo programa, que dizem respeito diretamente a meu programa de trabalho docente. O ponto crucial diz respeito à supervalorização do trabalho com o texto e uma indevida refutação ou diluição da análise gramatical. O corolário desse raciocínio é o de que, como o ensino da gramática não contribui para o desenvolvimento do potencial de leitura e escrita do aluno, as aulas de língua portuguesa devem-se restringir à leitura e à produção de texto.

Com efeito, a leitura e a produção de textos devem ocupar o grosso das aulas de língua portuguesa, porém a exclusão da análise da estrutura linguística ou a sua diluição na atividade prática de “correção” dos textos produzidos é um grande equívoco. Em primeiro lugar, não é completamente verdadeira a afirmação de que a análise linguística sistemática não contribui com a atividade de leitura e escrita. Ao contrário do que afirmam alguns linguistas (e.g., POSSENTI, 1996), não se aprende a escrever da mesma forma como se aprende a falar. A aquisição da escrita requer um mínimo de consciência metalinguística, o que não ocorre na aquisição natural da língua materna. Além disso, existe um raciocínio falacioso do tipo *non sequitur*, nessa relação que se estabelece entre contribuir para escrever melhor e por que estudar gramática.

Mesmo que a análise gramatical em nada contribuísse para melhorar a escrita do aluno, isso não seria motivo para deixar de lado o estudo da análise da estrutura linguística. Ninguém estuda o aparelho digestivo, nas aulas de Biologia, com a vã esperança de que vá digerir melhor aquela feijoada da próxima vez. Por que então o estudo da Faculdade da Linguagem só encontraria sua razão de ser em um propósito rasteiramente pragmático? O estudo do sistema mental através do qual os seres humanos transformam seus pensamentos em frases é um dos conhecimentos mais relevantes que o homem contemporâneo deve adquirir no sistema público de ensino, em uma sociedade civilizada. Para além, de sua grande significação, o estudo da gramática da língua, feito de forma crítica, analítica e sistemática, torna-se um terreno privilegiado para o desenvolvimento do raciocínio abstrato, um dos objetivos estratégicos da educação formal.

Portanto, não se trata de uma análise gramatical diluída, feita na atividade prática de correção do texto, com um valor meramente instrumental; ou “no contexto”, como apraz a uma certa retórica pedagógica – pródiga em jogos de palavras e pobre em rigor lógico e coerência interna. A propósito, não há qualquer fundamento científico para essa imposição – tão em voga em certos cursos de pedagogia – de que análise gramatical deva ser feita, não em frases isoladas, mas no texto, ou no contexto, e por aí fora. A competência linguística é o sistema mental que transforma os nossos pensamentos em **frases**. A combinação de frases para formar textos depende menos do módulo mental da linguagem, do que de outros módulos cognitivos da mente humana.¹⁸ Portanto, a análise gramatical sistemática e reflexiva deve tomar como objeto frases – frases soltas! Sem texto e sem contexto –, o que não impede que sejam feitos reparos de natureza gramatical nas atividades de correção dos textos produzidos em aula.

Ocorre que a análise gramatical, após dezenas de séculos de reprodução do modelo que se originou da especulação dos filósofos gregos, fossilizou-se e empobreceu-se, a ponto de se reduzir à memorização de pouco mais de uma

¹⁸ Aliás, vejo a proposição de uma noção de *textualidade*, decalcada da noção gerativista de *gramaticalidade*, como uma das mais lastimáveis proposições intelectuais desse campo.

dezenas de rótulos, ilustrados com exemplos arquetípicos, o que obviamente não tem qualquer serventia.

A necessidade de elaboração de um novo modelo de análise que possa ocupar essa lacuna e renovar os estudos gramaticais se comprova no esforço recente de vários linguistas em publicar gramáticas da língua portuguesa, incorporando os avanços da teoria linguística; desde o pioneiro Mário Perini (2000) até a atualíssima proposta de Ataliba Castilho (2010), à qual se junta a iniciativa de Marcos Bagno (2011), que se tem notabilizado na área da divulgação científica, passando pelo imponente trabalho de Maria Moura Neves (2000). Todas essas iniciativas se somam aos grandes projetos coletivos que colimam o mesmo objetivo, tais como a *Gramática do português falado* e *Gramática do Português Culto falado no Brasil*.

O projeto que venho acalentando e, aos poucos dando forma, nos cursos de sintaxe que tenho ministrado na UFBA, se insere nessa corrente. A base desse modelo é a Teoria Gerativa (CHOMSKY, 1986). Mas dela me afasto em função da tensão que o próprio Chomsky reconhece entre *adequação explicativa* e *adequação descritiva*. O modelo chomskiano faz uma clara opção pela *adequação explicativa*, buscando capturar os princípios mais abstratos e universais da Faculdade Humana da Linguagem. Nosso modelo opta pela *adequação descritiva*, visando a uma *análise extensiva* das particularidades da língua portuguesa. Outro ponto em que me afasto do modelo gerativo e da maioria dos modelos de análise sintática existentes é a refutação da dicotomia *sujeito-predicado*, como um primitivo teórico. Sem pretender aprofundar a questão, afirmarei peremptoriamente que se trata de uma dicotomia própria da Filosofia e da Lógica, mas absolutamente inadequada para a análise do processamento linguístico.

O modelo que proponho assenta fundamentalmente na noção de *predicação*, e os *predicadores*, na condição de elementos que desencadeiam o processo sintático, são os seus primitivos teóricos. Outra grande vantagem desse modelo é a redução das categorias da análise taxonômica. Com apenas quatro categorias – *predicadores*, *argumentos*, *adjuntos* e *apostos* – é possível dar conta da grande maioria das frases da língua. Um outro aspecto fundamental é a distinção

entre *léxico* e *gramática* e a descrição das *categorias gramaticais* da língua (tais como: tempo, modo, aspecto, pessoa, número, gênero, referencialidade, evidencialidade etc.) –, chamando a atenção para o seu caráter potencialmente universal e para a importância do seu conhecimento para a compreensão de como a mente humana codifica a informação proveniente de sua percepção do real.

Sei o quanto é temerário enunciar um modelo de análise em um espaço de exposição tão exíguo. Mas, conscientemente, corri este risco para poder ilustrar um trabalho que, embora embrionário, tem assumido uma significação muito especial no bojo de toda a minha atividade acadêmica. Do ponto de vista prático, posso dizer que o resultado dos cursos em que tenho empregado esse modelo tem sido muito positivo, tanto no plano do aprendizado dos alunos, quanto no plano de sua motivação. No plano teórico, creio que um terreno muito promissor se descortina diante de mim, até porque é a matéria em que a escrita me flui mais prazerosamente.

3.1.5. O ensino na pós-graduação

Por conta de uma certa escassez de quadros com doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFBA, já no semestre seguinte à obtenção do meu título de Doutor, assumi uma disciplina na pós-graduação – a LET 676 (*Variação Social no Português do Brasil*). Nessa disciplina, fazemos uma introdução mais sistematizada à Teoria da Variação Linguística e passamos a tratar das análises arquetípicas das variáveis linguísticas mais significativas do português brasileiro, tais como as regras de concordância nominal e verbal, a realização do sujeito pronominal, as orações relativas etc. No semestre seguinte, fui convidado pela professora Rosa Virgínia para ministrar um módulo sobre o tratamento quantitativo dos dados na análise variacionista em seus *Seminários Avançados III* (LET 678).

Mas minha maior contribuição para o ensino da Pós-Graduação em Linguística da UFBA foi a criação da disciplina LET 692 – *Contato entre Línguas na Formação do Português do Brasil*, que ministrei pela primeira vez no primeiro

semestre do ano letivo de 2002. Trata-se de uma disciplina que trata de um tema central para a compreensão da formação histórica da realidade linguística brasileira, com base nas teorias mais recentes da Crioulística, uma das áreas da ciência da linguagem com um desenvolvimento ainda incipiente no Brasil. Só essa articulação já faria da introdução da disciplina uma grande contribuição para o desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação. Mas, além disso, a disciplina tem estado articulada, desde sempre, com um vigoroso programa de pesquisa que desenvolvo no Instituto de Letras, o Projeto *Vertentes* (cf. 2.2.2.). A sinergia entre o ensino e a pesquisa nesse caso é espetacular. Muitos dos alunos que fizeram a disciplina se integraram ao Projeto *Vertentes*, contribuindo decisivamente para o seu desenvolvimento, inclusive constituindo amostras de fala para seu acervo. Por outro lado, alunos que já atuavam no Projeto puderam, através da disciplina, aprofundar-se em seus fundamentos teóricos. Trata-se, portanto, de uma perfeita articulação entre ensino e pesquisa, no nível da pós-graduação.

Desde sua criação, a disciplina LET 692 já foi oferecida seis vezes, nos seguintes semestres letivos: 2002.1; 2003.2; 2005.2; 2008.2; 2010.1 e 2011.2. Nesse último semestre, tive o privilégio de dividi-la com o Professor Alan Baxter, que me introduziu nessa área (cf. seção 1.2.), e hoje enriquece os quadros do Departamento de Letras Vernáculas da UFBA.

Tanto na disciplina mais prática, a LET 676, quanto na disciplina mais teórica, a LET 675 – *Variação Linguística: teorias e métodos*, que tenho igualmente ministrado na pós-graduação, procuro dar uma sólida formação, em termos dos fundamentos teóricos e metodológicos da Pesquisa Sociolinguística de matiz laboviano, aos alunos, orientandos meus, ou de projetos de pesquisa afins, do modo a qualificá-los para realizar, de maneira consistente, suas investigações de mestrado e doutoramento. Atuando nas áreas em que sou mais qualificado e engajado, como pesquisador, reputo como muito coerente e consistente a minha atividade docente na pós-graduação.

3.2. A orientação: reflorestamento

Considerando que ainda não se completaram doze anos desde meu doutoramento, os números de minha atividade de orientação podem ser considerados bastante expressivos. Já levei à defesa, como orientador principal, duas teses e dezessete dissertações. Como coorientador, contribuí com a elaboração de uma tese e cinco dissertações. Atualmente oriento quatro teses e duas dissertações. Na graduação, já orientei 33 pesquisas de Iniciação Científica e oriento atualmente mais quatro.¹⁹

3.2.1. Mestrandos e Doutorandos

Pude me iniciar cedo no trabalho de orientação na pós-graduação, por conta do generoso convite da querida professora Therezinha Barreto, para que coorientasse dois de seus orientandos – Lucas Santos Campos e Dilcéia Almeida Sampaio – no emprego do Pacote de Programas VARBRUL em suas investigações de mestrado. O trabalho correu bem, e as dissertações lograram aprovação, com distinção, no início de 2002. Com isso, e devido ao fato de já ter experiência de orientar bolsistas de IC antes de me doutorar, já pude receber orientandos ingressos no Programa de Letras e Linguística da UFBA na Seleção para o ano de 2001. Foram três mestrandos – Jorge Augusto Alves da Silva, Patrícia Andrade e Eduardo Burgos – que orientei, e outro mestrando – Deijair Ferreira da Silva – que coorientei, levando-os todos à defesa, no ano de 2003. Devo destacar que Jorge Augusto era professor efetivo da Universidade do Sudoeste Baiano (UESB), em cujo quadro docente viria ingressar também Eduardo Burgos. E Patrícia Andrade tornar-se-ia professora efetiva da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Assim, desde seu início, configurava-se uma dimensão bastante relevante do meu trabalho de orientação na pós-graduação: a preocupação prioritária em qualificar os quadros docentes das

¹⁹ Por conta da distância temporal e pela falta de registros fidedignos, só tratarei neste memorial das atividades de orientação desenvolvidas após a obtenção do meu título de Doutor, ocorrida no dia 31 de agosto de 2000.

universidades públicas do Estado da Bahia – o que, como já disse, considero ser uma das funções estratégicas da UFBA. Nessa linha de atuação, faria com que obtivessem o título de mestre, os seguintes professores de universidades públicas do Estado: Sônia Moreira Coutinho dos Santos (da UNEB), em 2005; Silvana Silva de Farias Araújo (UEFS), também em 2005; Vivian Meira de Oliveira (UNEB), em 2006; Rute Paranhos Silva Mendes (UNEB), em 2007. Fui coorientador de Moacir da Silva Côrtes Júnior, que obteve o título de Mestre, em 2006, e é professor da UNEB. Orientei também o doutorado de Jorge Augusto Alves da Silva (UESB), concluído em 2005. E atualmente oriento o doutoramento de Silvana Silva de Farias Araújo (UEFS) e Eduardo Burgos (UESB), além do mestrado de Isabel Cristina Lima Dias Rocha, que também é professora da UESB.

No âmbito da formação de quadros da UFBA, minha contribuição é menor (em termos quantitativos), orientei o mestrado e fui coorientador do doutorado de Maria Cristina Vieira de Figueredo Silva, que hoje é professora concursada da UFBA. Mas nessa linha, começam a dar frutos o trabalho que iniciei desde a Iniciação Científica. Elisângela dos Passos Mendes e Lanuza Lima Santos, que se iniciaram comigo como bolsistas de IC e hoje fazem seu doutoramento sob minha orientação, já atuaram, com grande desenvoltura, como professores substitutos da UFBA. Dentre os que fizeram toda sua carreira comigo, posso citar ainda: Vivian Antonino da Silva, que foi da primeira leva de bolsista de IC e hoje faz seu doutoramento sob minha orientação, e atua como professor substituto da UNEB; Luanda Figueiredo, que fez o mesmo percurso, tendo recebido inclusive uma bolsa de Apoio Técnico, entre a graduação e o mestrado, estando hoje no doutorado; e Jurgen Alves de Souza, que concluiu o mestrado sob minha orientação e atualmente inicia seu doutoramento. Todos esses últimos, juntamente com Camilla Mello, que foi bolsista de IC e hoje cursa o Mestrado sob minha orientação, têm participado ativamente do desenvolvimento do Projeto *Vertentes*. Não obstante a grande contribuição dos orientandos da pós-graduação para o avanço e viabilização do Projeto *Vertentes*, chama a atenção pela energia, pelo entusiasmo e pela vivacidade, a participação decisiva dos bolsistas de IC.

3.2.2. Os rebentos da pesquisa

Com o grande entusiasmo com que regressei a UFBA, após o doutoramento, no ano de 2000, procurei, ao implementar o Projeto *Vertentes*, abri um amplo processo de seleção para cooptar estudantes de graduação para a pesquisa dentro do sistema de Iniciação Científica, com o qual tinha uma relação pessoal muito significativa (cf. seção 3.1.3.).

O sistema que geralmente utilizo não é fazer uma seleção pública. Acho mais confiável convidar alunos que se destacam nas minhas turmas para ingressar na pesquisa. O sistema também prevê um período preliminar de treinamento como voluntário, no qual avalio o desempenho do estudante, particularmente no que diz respeito à responsabilidade, rigor nos procedimentos, compromisso com o Projeto e consciência do significado do que ele está fazendo ali. Com base nessa avaliação, indico para as vagas de bolsa de IC, os alunos que considero merecer essa indicação. E a imensa maioria de estudantes de graduação que atuaram no *Vertentes* receberam bolsa, seja do PIBIC da UFBA, seja do sistema balcão do CNPq.

Desde antes do doutoramento, sempre que chamava alunos para a pesquisa, encontrava uma reação cheia de entusiasmo, sendo procurado até por alunos excelentes, mas que tinham uma predileção para atuar na área da literatura. Assim, ao implantar o Projeto *Vertentes*, acolhi nada menos que seis estudantes de graduação, que permaneceram na pesquisa, após o período de treinamento, para realizar o seu trabalho individual de pesquisa no período de agosto de 2002 a julho de 2003; cinco foram contemplados com bolsa e só uma atuou como voluntária. Desse primeiro grupo, Vivian Antonino está até hoje vinculada ao *Vertentes*, realizando sua pesquisa de doutoramento, e Vanessa Pontes de Freitas, prosseguiu, concluindo seu mestrado e hoje atua em faculdades privadas do Estado de Sergipe. Os demais cumpriram apenas o ciclo de sua pesquisa anual de IC. No ano seguinte, ingressaram no Projeto Arivaldo Sacramento de Souza e Elisângela dos Passos Mendes. Arivaldo enveredou para a área da Filologia e hoje é professor da UFBA, nessa matéria. Elisângela Mendes,

continua no Projeto até hoje, realizando com competência e dedicação o seu doutoramento.

No período de 2004-2005, a novidade foi Luanda Almeida Figueredo de Oliveira, a quem conferi uma bolsa CNPQ balcão, que lhe permitiu permanecer no Projeto por três anos seguidos. Seu compromisso, responsabilidade e dedicação fez com que obtivesse para ela uma bolsa de Apoio Técnico, até que ingressasse no mestrado. Neste ano de 2012, ela inicia o seu doutoramento ainda sob minha orientação. O ano de 2005 trouxe para o Projeto Lanuza Lima Santos. Dedicada, responsável e brilhante obteve o prêmio *Destaque de Letras*, no ano de 2006. Isso lhe permitiu apresentar o seu trabalho na SBPC, realizada em Belém do Pará, onde entrou em contato com pesquisadores do SIL (*Summer Institute of Linguistics*), com quem obteve um treinamento no uso do software livre *Transcriber*, que contribuiu em muito com o trabalho de transcrição do acervo de fala do *Vertentes*.

No ano de 2007, o Projeto *Vertentes* renovou totalmente seus bolsistas de IC. O resultado não poderia ser melhor, ingressaram primeiramente no projeto Shirley Freitas, Manuele Bandeira e Camila Mello; no ano seguinte a elas se juntaria Renata Ferreira. Quatro estudantes brilhantes, competentes, responsáveis e com um enorme compromisso com a pesquisa. Além de realizarem análises de alto nível, contribuíram decisivamente para o desenvolvimento do projeto geral, especialmente na constituição do *Acervo de Fala Vernácula do Português Popular de Salvador*, com particular destaque para Camila Mello, que chamou para si a tarefa da constituição da amostra de Lauro de Freitas. Todas receberam prêmios em suas apresentações, com destaque, mais uma vez, para Camila Mello, que recebeu o Prêmio *PublicFapex*, no ano de 2009.

Atualmente, Manuele Bandeira e Shirley Freitas, com o meu apoio e incentivo, cursam o mestrado na USP, no *Grupo de Estudos de Línguas em Contato* (GELIC) da Universidade de São Paulo, sob a orientação do Professor Gabriel Antunes. Por legítimas opções pessoais, Renata Ferreira afastou-se da pesquisa, e Camila Mello, continua no *Vertentes*, cursando seu mestrado na UFBA.

E o trabalho com os bolsistas de IC continua. A grande novidade é que me muito me satisfaz é que hoje conto com ex-bolsistas e atuais orientadas de doutoramento, para atuarem como *tutoras* das atuais bolsistas de IC. Tal é o caso de Elisângela Mendes e Luanda Figueiredo. A floresta vai se enriquecendo e se complexificando. Não se trata mais de uma floresta primária, já temos no *Vertentes* uma floresta secundária, com várias camadas de árvores, por onde se insinua a luz da ciência.

3.3. A docência *lato sensu*: a divulgação científica

O episódio do livro de português do MEC, ocorrido em maio do ano passado, serviu para revelar o quanto os linguistas estão isolados na sociedade. Os linguistas não foram apenas excluídos dos principais fóruns de debate que a mídia montou sobre o tema, como também suas posições foram claramente refutadas. Apesar dos avanços alcançados no âmbito das agências governamentais e em termos de políticas públicas de ensino de língua materna, a ideologia do dogmatismo normativista ainda é hegemônica na sociedade, que espera um ensino de língua portuguesa discricionário, que imponha uma única variedade de língua como legítima, corrigindo a fala do aluno para que ele possa ingressar na cultura letrada e ascender socialmente (LUCCHESI, 2011a).

A visão científica da língua, que alerta para a estruturação e plenitude funcional das diversas variedades linguísticas, e as proposições por um ensino de língua mais inclusivo e pluralista, no qual o aluno reconheça a diversidade linguística como parte da diversidade cultural, são recebidas com incredulidade e desconfiança, quando não são taxadas pelos órgãos mais empedernidamente reacionários da grande imprensa como “demagogia” e “proselitismo esquerdista”.

Tal situação não é uma particularidade do Brasil. Tendo por referência o mundo anglo-saxão, James Milroy (2011) alerta para a dificuldade dos linguistas em lidar com a ideologia, no contexto que ele define como *cultura da língua padrão*.

Enquanto saber ideológico, a visão normativa do *sense comum* não se reconhece como tal:

Embora as atitudes do senso comum sejam ideologicamente carregadas, aqueles que a sustentam não as veem de modo algum como tais: eles acreditam que seus juízos desfavoráveis sobre pessoas que usam a língua “incorretamente” são juízos puramente linguísticos sancionados por autoridades sobre a língua, e essa crença é, em parte, ela mesma, uma consequência da padronização. As pessoas não associam necessariamente esses juízos com preconceito ou discriminação em termos de raça ou classe social: elas acreditam que, sejam quais forem as características sociais dos falantes, estes simplesmente usaram a língua de um modo errado e que existe para eles a possibilidade de aprender a falar corretamente. (MILROY, 2011, p. 59)

Milroy chama a atenção para o fato de que os linguistas “nem sempre têm entendido plenamente o poder das ideologias da língua que dirigem a opinião pública sobre esses temas”. Essa incompreensão compromete a eficácia da intervenção desses linguistas no debate social sobre a língua e, numa inversão perversa, a visão do conhecimento científico da língua é que passa a ser vista como ideológica:²⁰

Os linguistas que tentam persuadir os leigos diretamente de que todas as formas de língua são iguais e que a discriminação linguística é injusta não entenderam a natureza do diálogo. Não se trata da estrutura linguística, tal como os linguistas a entendem: trata-se de ideologia, e se os linguistas afirmarem que todas as variedades são “gramaticais” (o que elas, é claro, são), suas opiniões serão interpretadas como ideológicas, não linguísticas. (MILROY, 2011, p. 62)

Nas sociedades de classe, a língua, ou melhor, a ideologia em torno da língua tem desempenhado, desde sempre, um poderoso papel no processo de dominação simbólica das classes dominantes. Na constituição dos modernos estados nacionais, essa ideologia da língua atingiu seu paroxismo, com estabelecimento de uma perfeita simbiose entre *unidade linguística* e *unidade nacional*. Assim, nas sociedades contemporâneas, ainda predomina uma visão pré-científica da língua, eivada de dogmatismos e preconceitos, e a Linguística é

²⁰ Quando, a rigor, ela assume um caráter *contraideológico*, no sentido de Bosi (2010).

provavelmente a ciência social que menos consegue dialogar com a sociedade. E parece que a grande maioria dos linguistas está resignada com isso, ou nem sequer se preocupa com a questão. Considero que um dos grandes desafios que se coloca para a ciência da linguagem é romper esse isolamento, pois entendo que a função social de uma ciência não é apenas construir um conhecimento especializado sobre uma parte do real, mas igualmente contribuir com a forma como a sociedade vê essa parte do real.

Nesse sentido, a divulgação científica, que classifiquei aqui como atividade docente *lato sensu*, tem assumido uma importância crescente em minha atividade acadêmica, e tenho buscado aproveitar todas as oportunidades para participar dessa luta ideológica mais ampla que se trava em torno da língua na sociedade, o que culminou com a ativa participação que tive durante o episódio da *polêmica do livro de português do MEC*, já referida no início deste memorial. Para além do texto que elaborei (que teve um impacto significativo no debate), devo destacar também o artigo que publiquei juntamente com uma grande matéria no caderno cultural do jornal de maior circulação na Bahia, furando, assim, o cerco imposto aos linguistas pela grande mídia conservadora.

Num plano mais restrito, tenho-me disposto a ministrar minicursos nos mais variados eventos científicos e acadêmicos, bem como proferir palestras, muitas delas em Semanas de Letras de Faculdades do interior do país. É um espaço para divulgar os fundamentos da visão acerca da heterogeneidade linguística, bem como desconstruir os argumentos do *preconceito linguístico*. A possibilidade de falar para um público mais amplo, em espaços que se abrem nos meios de comunicação de massa alternativos é ainda mais aliciadora e estimulante. Já tive a oportunidade de participar de um acalorado programa de debate no *Canal Saúde*, bem como de um outro programa bem interessante, na *TV Escola*, graças ao generoso convite do Professor Carlos Alberto Faraco. Recentemente, tive a oportunidade de fazer, com o Marcos Bagno, uma Videoconferência, realizada pelo Programa GESTAR-BA, da Secretária de Educação do Estado da Bahia, no Instituto Anísio Teixeira - IAT, que atingia

milhares de professores de língua portuguesa em centenas de localidades do Estado.

A primeira oportunidade de travar uma discussão de política linguística fora dos muros da universidade surgiu no ano de 2002, quando tive a oportunidade de debater com o Deputado Aldo Rebelo, sobre seu projeto de *Defesa da Língua Nacional*, em um evento promovido pelo Vereador Javier Alfaya, na Câmara de Vereadores de Salvador. Da minha intervenção, resultou um artigo que publiquei no caderno cultural do Jornal *A Tarde*, o mais importante de Salvador. Foi nesse jornal que publiquei um dos textos de divulgação científica que mais me agradam. Trata-se de uma crônica na qual crítico a infeliz imposição da grosseira expressão *risco de morte*, em substituição da expressão *risco de vida*, já consagrada pelo uso e muito mais elegante. Mas a força do arbítrio normativista é tanta que, por mais que sejam até risíveis os seus fundamentos, suas prescrições se impõem com a força de lei, e a desagradável expressão já predomina largamente na boca dos jornalistas televisivos. Porém, malgrado o seu pouco efeito prático, devo registrar que o texto foi publicado, não no caderno cultural (menos acessível), mas em uma das mais importantes páginas do jornal, a página 3, de artigos de opinião, e teve uma repercussão muito grande. Fiquei particularmente orgulhoso quando soube que esse texto constou da prova de português do vestibular da mais importante universidade privada da Bahia, a UNIFACS.

Mas minha contribuição mais regular nessa área da divulgação científica ocorreu em função do gentil convite do professor Paulo Bearzoti Filho, de Curitiba, para que colaborasse com uma revista destinada a um público mais amplo que tratava de questões relativas à língua portuguesa. Foi assim que, nos anos de 2006 e 2007, publiquei seis artigos na revista *Discutindo Língua Portuguesa*, nos quais buscava desconstruir a visão hegemônica de língua na sociedade. Foi um desafio muito estimulante, produzir textos curtos, com uma linguagem acessível, que tratasse de questões bem complexas e absolutamente desconhecidas do meu público leitor. E o mais difícil era desenvolver um raciocínio cuja lógica e fundamentos conceituais não faziam o menor sentido para

esses leitores. Foi uma experiência muito rica e que me possibilitou constatar na prática a força da ideologia da língua padrão, que, como observou Milroy (2011), faz com que a correção gramatical, por vezes, assumam uma dimensão *moral*. Isso fica evidente nesta carta enviada à Redação da Revista, na qual o leitor mostra toda sua indignação com o conteúdo de um dos meus artigos:

Discordo da matéria de Dante Lucchesi no nº 4 da *Discutindo Língua Portuguesa* (“Fora de órbita”, pág. 42). O fato de a Linguística estudar formas desviantes da língua (o que é importantíssimo) não as torna tão aceitáveis quanto a norma padrão. A medicina estuda as doenças; e a criminologia, os crimes, mas nem por isso seus objetos de estudo são aceitáveis ou desejáveis. Realmente o autor está correto ao afirmar que a fronteira entre o gramaticalmente correto e o incorreto não é rígida, mas não por isso devemos achar qualquer desvio gramatical normal e legítimo. Devemos tornar o português culto acessível a toda a população brasileira através da Educação, e não o achincalhar.²¹

Não obstante algumas colocações pertinentes do nosso leitor, o fato dele comparar a falta de concordância com crimes e doenças mostra bem a grandeza do desafio que se coloca para os linguistas que pretendam combater o obscurantismo em matéria de língua. Mas tais adversidades só me motivam, e, já pensando no futuro, sinto-me muito motivado a participar cada vez mais desse debate ideológico mais amplo que se trava na sociedade em torno da língua, tanto na formulação de estratégias que visem a potencializar a posição dos linguistas, quanto produzindo textos intervenham diretamente no centro da arena política.

²¹ Revista *Discutindo Língua Portuguesa*, Ano 1, nº 6, p. 4.

Palavras Finais

Contemplando deste ponto, todo meu percurso acadêmico, algumas coisas intrigam, como o fato de que algumas das decisões cruciais em minha carreira não serem por mim tomadas, mas serem escolhas que se impuseram pelas circunstâncias. Queria fazer História, mas a militância política me afastou do curso, então resolvi fazer Letras. Queria a Teoria da Literatura, mas as portas se abriram para a Língua Portuguesa. Relutei, por anos, a definir o meu perfil como professor, assumindo disciplinas laterais, afastadas da minha área de interesse. Minha grande paixão era a epistemologia e a teoria da linguagem, mas meu grande projeto de pesquisa tem como tema a participação do contato entre línguas na formação histórica da realidade linguística brasileira. Não escolhi esse tema, sequer acreditava na hipótese, ele me veio por intermédio de uma proposta de trabalho “irrecusável”.

Quando fui aprovado no concurso da UFBA, os sentimentos se misturaram entre a felicidade e o espanto. Um posto na UFBA era algo definitivo, e na juventude as coisas definitivas nos assustam porque nos fazem vislumbrar a morte, essa entidade ausente de nossas vidas até passarmos dos trinta. Ser jovem é estar sempre buscando, é estar sempre disponível, não estando preso a nada. Talvez tenha vivido a maldição daquela personagem que vivia de se buscar e morria ao se encontrar. Ou talvez tenha me deixado embalar por muito tempo por aquela canção que dizia “*forever young, I want to be forever young*”.

A vida tem seu preço, e uma vida intensa e rara pode custar muito. “Felizes do que são só o que passa”, adverte Fernando Pessoa. O certo é que, depois de um longo e custoso aprendizado, comecei a descobrir que, se vivemos intensamente, não somos nós que fazemos nossa vida, mas é ela quem nos faz. Cada escolha que fiz foi visceral, fruto de minha práxis cotidiana, incorporando cada desejo como quem mastiga pedra. Por isso, fiz tudo com tanta intensidade, na paixão pelo debate e na compulsão perfeccionista.

Ao deixar o casulo da juventude, ganhei coragem para alçar o voo frágil e incerto da maturidade. Quando nos deparamos com a finitude da existência, nos

alegramos se chegamos a um bom lugar, onde podemos erguer nossa morada e semear a terra. Foi assim que me encontrei em minha carreira e comecei a construir e plantar, com maturidade e entusiasmo.

Descobri que, se não havia escolhido, tinha sido escolhido, e isso muito me orgulhava e alegrava. Foi assim também em minha vida pessoal, e foi maravilhoso! A mulher da minha vida me apareceu no acaso de uma festa à fantasia, e eu, que não pretendia ter filhos, tenho a clareza de que seria capaz de sacrificar dez vidas , “se dez vidas eu tivesse”, pela vida de meu filho Antonio, que me fez descobrir, com sua existência, uma dimensão do amor que eu absolutamente desconhecia.

Aliás, não posso separar o equilíbrio e maturidade que alcancei em minha vida profissional do equilíbrio e da maturidade de que desfruto em minha vida pessoal e familiar. Estou, atualmente, no melhor de minha condição de professor e pesquisador, e o equilíbrio e o ânimo que me garantem essa condição provêm da energia, do conforto, do amor e da alegria de viver que desfruto no convívio familiar com minha esposa Fabrícia e meu filho Antonio. São eles minha fonte de inspiração e de renovação de minhas forças.

A decisão de fazer este concurso para professor titular poderia ser vista, então, com a primeira grande decisão que tomei na carreira. Porém, um olhar mais apurado revela que ela é desfecho de uma longa e ininterrupta cadeia de pequenas decisões que apontaram sempre para esse fim.

Post Scriptum

Breve resumo da trajetória de Dante Lucchesi de 2012 a 2020

O Concurso Público para provimento de vaga de *Professor Titular de Língua Portuguesa* da Universidade Federal da Bahia foi realizado entre os dias 07 e 10 de maio de 2012, com a banca julgadora composta pelos seguintes Professores Titulares: Celia Marques Telles (UFBA), Presidente; Ataliba Castilho (USP/UNICAMP); Carlos Alberto Faraco (UFRP); Dinah Callou (UFRJ); e Mary Kato (UNICAMP). O candidato Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti foi aprovado, com média final de 9,28. Após o concurso, a legislação mudou, e a progressão para a classe de Professor Titular não é mais feita por Concurso Público, mas por progressão interna nas universidades federais, embora a ascensão para professor Titular ainda demande uma sessão pública de defesa de memorial e de uma conferência, além da prova de títulos.

Depois de algum tempo, Dante Lucchesi retomou o texto da tese e o reestruturou, com vistas a lhe dar feições de um livro destinado a um público mais amplo, tendo inclusive reescrito totalmente sua introdução, além de alterar a estrutura inicial dos capítulos. Com o título de *Língua e Sociedade Partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*, o livro foi publicado pela Editora Contexto, no ano de 2015. No ano de 2016, foi agraciado com o Prêmio *Jabuti*, da Câmara Brasileira do Livro, ficando em 2º Lugar na Categoria *Teoria/Crítica Literária, Dicionários e Gramáticas*. Foi a primeira e praticamente única vez em que livros de Linguística receberam o Prêmio *Jabuti*.²²

No ano de 2015, Dante Lucchesi realizou um estágio de pós-doutorado, na UFRJ, sob a supervisão de Dinah Callou, Professora Emérita desta Universidade, realizando uma pesquisa sobre a história sociolinguística do Brasil. Em 2016, foi redistribuído para a Universidade Federal Fluminense (UFF), onde atua desde então. Contudo, continua vinculado ao Programa de Pós-Graduação em *Língua e*

²² O livro *Argumentação*, de José Luiz Fiorin, também publicado pela Contexto, ficou em 3º nesta mesma edição. No ano de 2017, a professora Magda Soares venceu o Prêmio *Jabuti* na categoria *Educação e Pedagogia*, com o livro *Alfabetização - A questão dos Métodos*, também publicado pela Editora Contexto.

Cultura da UFBA, na condição de Professor Permanente. E continua coordenando o Projeto *Vertentes*, juntamente com o Professor Gredson dos Santos, que ocupou a vaga aberta com sua redistribuição para a UFF.

Com a nova denominação de *Vertentes do Português no Estado da Bahia* (Projeto *Vertentes*), o Projeto entra em sua 4ª Fase, que focaliza a norma culta da cidade de Salvador, capital do Estado da Bahia, mantendo o enquadramento previsto pelo algoritmo da *polarização sociolinguística do Brasil* (LUCCHESI, 2015). Nesta nova etapa da pesquisa, pretende-se constituir uma amostra linguística junto a falantes com curso superior completo, divididos entre aqueles que são filhos de pais que também possuem nível superior de escolaridade e aqueles cujos pais têm baixo nível de escolaridade, visando a escrutinar o que seria o novo perfil sociolinguístico da norma culta brasileira, em face das mudanças socioeconômicas ocorridas no país, nas últimas décadas. A *Amostra Linguística da Norma Culta Falada em Salvador* apresenta novidades em relação às anteriores, na medida em que compreende a variação estilística e testes de avaliação subjetiva, o que é significativo em face da escassez de bases empíricas desse tipo na pesquisa sociolinguística no Brasil. Para além da contribuição para a ampliação do conhecimento acerca da realidade sociolinguística do país, por meio de uma pesquisa com uma robusta fundamentação empírica, o projeto pretende contribuir com dados que possam colocar em questão a norma de referência linguística no Brasil, em muitos aspectos em flagrante conflito com os usos linguísticos mesmo dos segmentos letrados da população. Assim, o Projeto *Vertentes* encampa um dos grandes desafios enfrentados pela Linguística no Brasil, desde a proposição do Projeto da Norma Urbana Culta (Projeto *NURC*), no final da década de 1960.

Para além, do Projeto *Vertentes*, Dante Lucchesi implantou na UFF, no ano de 2019, mobilizando apenas alunos de graduação, o PENCE – *Projeto de Estudo da Norma Culta Escrita*, cujo objetivo maior é fazer uma descrição da *modalidade escrita* de língua usada pelas pessoas com alto grau de escolaridade, para subsidiar a constituição de uma norma de referência linguística, mais compatível com os usos reais da língua no Brasil. A base empírica da pesquisa é fornecida

pela constituição de duas amostras linguísticas, uma para a linguagem jornalística, retirada do portal do *Jornal do Brasil*, na Internet; e outra para a linguagem acadêmica, retirada de artigos científicos de revistas indexadas na plataforma QUALIS, em sua versão *on line*. Nessas amostras, serão realizadas análises variacionistas de base quantitativa de fenômenos da morfossintaxe, em que se supõe haver uma divergência entre o uso considerado culto e as prescrições contidas nas gramáticas normativas (LUCCHESI, 2002b; 2015). Os resultados dessas análises podem fornecer subsídios para o enfrentamento da questão da atualização da norma padrão brasileira, que se mantém na atualidade como uma das questões mais relevantes para a pesquisa sociolinguística.

Por fim, o pesquisador ainda está levando adiante dois projetos que resultaram de estágios de pós-doutorado que supervisionou na UFF, nos anos de 2018 a 2020. O primeiro, em parceria com Hellen Cristina Picanço Simas, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, intitula-se *Português Indígena: Análise do Português Falado pelo Grupo Sateré-Mawé de Parintins, Amazonas* e tem como objetivo principal implementar uma pesquisa sociolinguística do português indígena do povo sateré-mawé, localizado no município de Parintins, no Estado do Amazonas. A base empírica dessa pesquisa é fornecida pela constituição, no ano de 2018, de uma amostra de fala vernácula em duas comunidades do povo indígena sateré-mawé: a comunidade Vila Batista e a comunidade Nova Alegria, localizadas no rio Uaicurapá, zona rural de Parintins.

Trata-se de uma frente importante de pesquisa para o conhecimento da diversidade étnica do português brasileiro, que ainda é pouco explorada, devido sobretudo às enormes dificuldades materiais que sua implementação enseja. Para além de ampliar o conhecimento da diversidade linguística da língua portuguesa no Brasil na atualidade, a pesquisa também pode trazer significativos aportes, pois se trata da análise de situações em que o português se encontra em situação atual de bilinguismo. Para além dos achados que podem advir no que concerne ao plano mais geral de como a estrutura linguística é afetada em situações de contato, a pesquisa também pode contribuir com novas evidências empíricas sobre como se deu a formação histórica das atuais variedades do português

brasileiro, profundamente marcada pelo contato do português com as línguas indígenas e africanas.

O segundo projeto resultou da associação com Jaqueline de Moraes Thurler Dália, ocorrida durante a realização de seu estágio de pós-doutorado na UFF, no período de março de 2019 a agosto de 2020, também sob a supervisão de Dante Lucchesi. Dessa associação resultou o Projeto *O Português Rural da Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro*. A base empírica da pesquisa é uma amostra de fala vernácula constituída por Jaqueline Dália, em sete bairros rurais do Município de Nova Friburgo, com foco em duas gerações, que apresentam padrões bem distintos de escolarização: a primeira composta por 14 trabalhadores rurais, entre 35 e 55 anos, em sua maioria, com apenas o 1º segmento do Ensino Fundamental; a segunda constituída por 21 jovens, filhos desses trabalhadores, entre 14 e 19 anos, estudantes do Ensino Médio. Com base nessa amostra, o projeto pretende traçar um panorama dessa variedade linguística na atualidade, buscando compreender o seu processo de formação histórica, com base em análises variacionistas em tempo aparente de aspectos mais relevantes de sua morfossintaxe. Pela diversidade étnica observada na formação histórica do Município de Nova Friburgo (reunindo colonos portugueses, africanos e imigrantes suíços a partir do século XIX), o município se coloca como um novo e privilegiado universo de observação para enfrentamento da questão de como o contato entre línguas influenciou a formação histórica da atual realidade sociolinguística do país. O projeto é desenvolvido conjuntamente pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e pelo IFRJ, desde março de 2019.

Portanto, a redistribuição de Dante Lucchesi da UFBA para UFF não implicou uma solução de continuidade em suas atividades de pesquisa, docência e orientação. Ao contrário, abriu novas frentes de investigação, ao tempo em que permitiu manter suas atividades de pesquisa já desenvolvidas na UFBA. Com isso sua produção científica e atividades de orientação e formação de quadros não foram afetadas, como se pode ver no quadro a seguir, que apresenta os números de sua produção bibliográfica e de sua atividade de orientação, ao longo de toda a sua carreira acadêmica, desde o ano de 1986 ao ano de 2020:

PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFIA	QUANTIDADE
Livros	2
Capítulos de livros	46
Artigos em revistas científicas	41
Textos completos em anais de congressos	7
Artigos em Jornais e revistas não acadêmicos	11
Comunicações em congressos científicos	75
Conferências e Palestras	85

ORIENTAÇÕES CONCLUÍDAS	QUANTIDADE
Estágios de Pós-Doutorado	4
Teses de doutorado (orientador principal)	9
Teses de doutorado (coorientador)	2
Dissertações de Mestrado (orientador principal)	21
Dissertações de Mestrado (coorientador)	5
Monografias de Pós-Graduação Lato Sensu	2
Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação	3
Iniciação Científica	45

Atualmente, Dante Lucchesi ainda tem quatro artigos aceitos para publicação, dois em avaliação e o convite para escrever um artigo para o número comemorativo de uma revista especializada, além de quatro capítulos de livros no prelo. No que concerne às atividades de orientação, está orientando duas teses de doutorado na UFF e duas na UFBA, como orientador principal, e coorienta uma tese de doutorado em um programa de cotutela que a UFF mantém com a *Europa Universität Viadrina*, da Alemanha; e quatro dissertações de mestrado na UFF. Por fim, orienta as atividades de pesquisa de quatro estudantes de

graduação da UFF, no âmbito do PENCE – uma estudante com bolsa de IC, os demais como voluntários.

Em setembro de 2020, Dante Lucchesi contraiu uma grave doença autoimune que comprometeu seriamente seu estado de saúde, obrigando-o a um pesado tratamento à base de corticoide e imunossupressor. Porém, a situação relatada no final deste memorial se mantém, e o apoio e o amor familiar tem sido um esteio essencial para que Dante Lucchesi continue, buscando sua felicidade e realização plena na vida, através do seu trabalho, de seu engajamento na construção de um mundo mais justo, tolerante e solidário e de relações pessoais e familiares fundadas na verdade, no amor e na generosidade.

Referências Bibliográficas

- BAGNO, Marcos. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3 ed. São Paulo: HUCITEC, 1986[1929].
- BOSI, Alfredo. *Ideologia e Contraideologia: temas e variações*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, R. (org.) e FERNANDES, F. (coord.). *Pierre Bourdieu - sociologia*. São Paulo: Ática, 1983 [1972]. p. 46-81.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *História e estrutura da língua portuguesa*, Rio de Janeiro: Padrão, 1976.
- CASTILHO, Ataliba. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010
- CHAMBERS, Jack. *Sociolinguistic Theory: linguistic variation and its social significance*. Oxford: Blackwell, 1995.

- CHOMSKY, Noam. *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Trad. José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. Coimbra: Sucessor, 1975 [1965].
- CHOMSKY, Noam. *Knowledge of language: its origin, nature and use*. New York: Praeger, 1986.
- CHOMSKY, Noam; HALLE, Morris. *The sound pattern of English*. New York: Harper and Row, 1968.
- COSERIU, Eugenio. (1979 [1952]). Sistema, norma e fala. In: _____. *Teoria da Linguagem e Linguística Geral: cinco estudos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Presença/EDUSP. p. 13-85.
- CRUZ, Regina F. *Analyse acoustique et phonologique du portugais parlé par les communautés noires de l'Amazonie (Brésil)*. 2000. Tese (Doutorado em Linguística) - Université Aix-Marseille I, Marselha.
- CYRINO, Sônia. Mudança sintática e aquisição bilíngue: hipóteses para o objeto nulo no português brasileiro. In: Grosse, S.; Schönberger; Döll, C.; Hundt, C.. (Org.). *Ex oriente lux: festschrift für Eberhard Gärtner zu seinem 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main: Valentia, 2002, v. , p. 103-120.
- CYRINO, Sônia. O problema da experiência detonadora na mudança sintática do português brasileiro. *Estudos Linguísticos XXXIII*, 2004. p. 53-68.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FARACO, Carlos Alberto. 40 anos de Linguística histórica. In: HORA, Dermeval da; ALVES, Eliane Ferraz; ESPÍNDOLA, Lucienne (orgs.). *Abralín: 40 anos em cena*. João Pessoa: Editora Universitária, 2009. p. 97-116.
- FARIA, Nicolle V. M. de. *Concordância Verbal no Português de Belo Horizonte*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica de Minas gerais, Belo Horizonte.
- FERREIRA, Carlota. Remanescentes de um falar crioulo brasileiro. In: FERREIRA, Carlota et al. *Diversidade do português do Brasil*. Salvador: EDUFBA, 1984. p.21-32.
- FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da Lírica Moderna*. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

- GUY, Gregory R. *Linguistic variation in Brazilian Portuguese: aspects of phonology, syntax and language history*. 1981. Tese (Doutorado em Linguística) - University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- GUY, Gregory; ZILLES, Ana. *Sociolinguística Quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola, 2007.
- HOLM, John. Creole influence in popular Brazilian Portuguese. In: GILBERT, Glenn (Ed.). *Pidgin and Creole Languages: Essays in Memory of John E. Reinecke*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1987. p. 406-429.
- JAKOBSON, Roman. Principes de Phonologie Historique. In: TRUBETZKOY, N. *Principes de Phonologie*. Paris: Librairie C. Klincksieck, 1970 [1931]. p. 315-36.
- KUHN, Thomas. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1975 [1962].
- LABOV, William. Estágios na aquisição do inglês standard. In: Fonseca, M.; Neves, M. (orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.
- LABOV, William. Building on empirical foundations. In: LEHMANN, W. P.; MALKIEL, Y. (Ed.). *Perspectives on historical linguistics*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1982. p. 17-92.
- LABOV, William. *Principles of linguistic change*. Oxford; Cambridge: Blackwell, 1994.
- LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008[1972].
- LASS, Roger. *On Explaining Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.
- LOBO, Tânia; LUCCHESI, Dante; MOTA, Jacyra. A norma culta brasileira e as prescrições gramaticais: colocação dos pronomes átonos. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, UFBA, 1991, nº 11, p. 147-158.
- LUCCHESI, Dante. Considerações sobre a análise das relativas no português contemporâneo e algumas incursões na história dessas estruturas. *Actas do VI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Porto, 1990, p. 195-193.

- LUCCHESI, Dante. Comentário Linguístico de um Texto Medieval. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, 1992, nº 12. p. 15-33.
- LUCCHESI, Dante. The article systems of Cape Verde and São Tomé Creole Portuguese: general principals and specific factors. *JPCL - Journal of Pidgin and Creole Languages*, Filadelfia (EUA) e Amsterdam (Holanda), John Benjamins Publishing CO., Vol. 8, nº 1, 1993, p. 81-108.
- LUCCHESI, Dante. Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolinguística do português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Lisboa, n.12, p.17-28, 1994.
- LUCCHESI, Dante. Variação, mudança e norma: a questão brasileira. In: CARDOSO, Suzana A. M. (Org.). *Diversidade linguística e ensino*. Salvador: EDUFBA, 1996. p.69-80.
- LUCCHESI, Dante. A poética do não-sujeito. *Poesia Sempre*, Rio de Janeiro, Fundação Biblioteca Nacional, Ano 5, nº 08, junho de 1997, pp. 393-396
- LUCCHESI, Dante. *Sistema, mudança e linguagem*. Lisboa: Colibri, 1998a.
- LUCCHESI, Dante. A constituição histórica do português brasileiro como um processo bipolarizado: tendências atuais de mudança nas normas culta e popular. In: GROßE, S.; ZIMMERMANN, K. (Ed.). *"Substandard" e mudança no português do Brasil*. Frankfurt am Main: TFM, 1998b. p.73-100.
- LUCCHESI, Dante. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil. *DELTA*, São Paulo, v.17, n.1, p.97-130, 2001.
- LUCCHESI, Dante. Grandes territórios desconhecidos. *Linguística (ALFAL)*, São Paulo, n.14, p.191-222, 2002a.
- LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002b. p.63-92.
- LUCCHESI, Dante. *Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna*. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- LUCCHESI, Dante. Parâmetros sociolinguísticos do português brasileiro. *Revista da ABRALIN*, v.5, n.1 e 2, p.83-112, 2006a.

- LUCCHESI, Dante. História do Contato entre Línguas no Brasil. In: LUCCHESI; Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (orgs.). *O Português Afro-Brasileiro*. Salvador: Edufba, 2009. p. 41-73.
- LUCCHESI, Dante. Racismo linguístico ou ensino democrático e pluralista? *Grial - Revista Galega de Cultura, Vigo - Espanha*, n. 190, tomo XLIX, 2011a. p. 86-95.
- LUCCHESI, Dante. Os limites da variação e da invariância na estrutura da gramática. *Revista da ABRALIN*, v. 10, n. 4, p. 227-259, 2011b.
- LUCCHESI, Dante. *Língua e Sociedade Partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- LUCCHESI; Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (orgs.). *O Português Afro-Brasileiro*. Salvador: Edufba, 2009.
- LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; SILVA, Jorge Augusto Alves da; FIGUEIREDO, Cristina. O português afro-brasileiro: as comunidades analisadas. In: LUCCHESI; Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (orgs.). *O Português Afro-Brasileiro*. Salvador: Edufba, 2009. p. 75-100.
- LUCCHESI, Dante; LOBO, Tânia. Gramática e Ideologia. *Sitientibus*, Feira de Santana, ano V, nº 8, 1988, p. 73-81.
- LUCCHESI, Dante; MACEDO, Alzira. A variação na concordância de gênero no português de contato do Alto Xingu. *Papia - Revista de Crioulos de Base Ibérica*, Brasília, Universidade de Brasília, nº 9, 1997, p. 20-36.
- LUCCHESI, Dante; MOTA, Jacyra. Análise de variáveis sociolinguísticas na colocação dos pronomes átonos. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, UFBA, 1991, nº 11, p. 159-172.
- MARTINET, André. *Économie des Changements Phonétiques*. Berna: Francke, 1955.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Sobre a Mudança Linguística: uma revisão histórica. *Boletim de Filologia*, Lisboa, 1980/81, Tomo XXVI, p. 83-99.
- MELO, Gladstone Chaves de. *A língua do Brasil*. Rio de Janeiro: Agir, 1946.
- MYLROY, James. Ideologias Linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos (orgs.). *Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 49-88.

- NARO, Anthony; SCHERRE, Marta. Sobre as origens do português popular do Brasil. *DELTA*, São Paulo, v.9, p.437-454, 1993. Número especial.
- NEVES, Maria Helena Moura. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- PAIVA, Maria da Conceição de; DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. (orgs.). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contracapa; FAPERJ, 2003.
- PERINI, Mário. *Gramática Descritiva do Português*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2000.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- QUEIROZ, Washington. *Histórias de Vaqueiros: vivências e mitologia*. Salvador: IPAC, 1987.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 5 ed. São Paulo: Cultrix, 1973 [1916].
- SCHIEBEN-LANGE, Brigitte. Reflexões a respeito do escrever sobre a história da linguística. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, 5(1), 1989. p. 1-22.
- TARALLO, Fernando. Sobre a alegada origem crioula do português brasileiro: mudanças sintáticas aleatórias. In: KATO, Mary A.; ROBERTS, Ian (Org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993a. p. 35-68.
- WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006[1968].