

FERNANDA TEIXEIRA DA COSTA MENDES

**RELAÇÕES ENTRE O DESEMPENHO LINGÜÍSTICO-TEXTUAL E O
CONHECIMENTO GRAMATICAL EXPLÍCITO: ESTUDO APLICADO A
JORNALISTAS DO JORNAL *ESTADO DE MINAS***

BELO HORIZONTE

FACULDADE DE LETRAS DA UFMG

2006

FERNANDA TEIXEIRA DA COSTA MENDES

**RELAÇÕES ENTRE O DESEMPENHO LINGÜÍSTICO-TEXTUAL E O
CONHECIMENTO GRAMATICAL EXPLÍCITO: ESTUDO APLICADO A
JORNALISTAS DO JORNAL *ESTADO DE MINAS***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de Concentração: Lingüística

Linha de Pesquisa: Lingüística dos Gêneros e Tipos Textuais

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos de Assis Rocha - UFMG

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2006

AGRADECIMENTOS

A Deus que, através da minha fé, deu-me forças e perseverança, permitindo que os percalços não constituíssem entraves à conclusão do Mestrado.

Ao Professor Luiz Carlos de Assis Rocha, que acreditou no meu trabalho, dando-me incentivos para defender e para perseguir minhas crenças teóricas. A sua tranquilidade e o fato de dizer que “no fim tudo dá certo” foram um alento para continuar os estudos nos momentos de desânimo e de cansaço.

À Professora Janice Helena Marinho que ponderou observações imprescindíveis ao desenvolvimento da presente pesquisa.

A todos os professores do POSLIN que contribuíram para o meu aprimoramento cognitivo, meu sincero reconhecimento e respeito.

Ao Gustavo Werneck, agradeço a imensa boa vontade que teve em me sugerir os jornalistas do Jornal *Estado de Minas*. Sua generosidade em me apresentar aos jornalistas, em conversar com eles, em trazer os questionários e os exercícios respondidos, em insistir com muitos para me entregar as atividades foram atitudes fundamentais para a concretização desta pesquisa. Minha sempre gratidão.

A todos os jornalistas que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, proporcionando reflexões importantes para o aprimoramento do ensino de Língua Portuguesa.

À Prefeitura de Belo Horizonte que me concedeu licença das atividades docente para o aperfeiçoamento profissional.

À administração da Escola Estadual Geraldo Teixeira da Costa que me apoiou para a realização das disciplinas referentes ao Mestrado.

À Vânia que leu esta dissertação e discutiu comigo alguns pontos importantes, dando-me sugestões valiosas. Meu respeito e admiração pela profissional que é.

Ao meu pai, agradeço especialmente, pois sempre me incentivou a prosseguir nos estudos e a dar o melhor de mim. O que sou hoje é devido ao grande esforço que ele fez para eu chegar até aqui. Meu abraço fraterno e um grande respeito à sua coragem e força.

À minha mãe, que também sempre me incentivou a estudar, a crescer profissionalmente e a me tornar independente.

Aos meus irmãos que, com certeza, torcem por mim.

À memória de meus avós – Bilé, Toda e Aurora – pessoas importantíssimas em minha vida. Agradeço pelo tempo precioso que estiveram comigo e pelo exemplo que foram. Vocês estão em meu coração eternamente vivos. Acredito que me abraçam neste momento e que sorriem diante da minha conquista que também é de vocês.

Ao Weverthon - Toca - meu carinho, meu amor, minha força para prosseguir na caminhada. O apoio e a compreensão, em tantos momentos de ausência, a mão estendida para as alegrias e as tristezas é a certeza de que vale a pena vivenciar a fascinante experiência do companheirismo e do amor.

Resumo

Esta dissertação foi guiada pela hipótese de que os jornalistas, embora escrevam textos na variedade padrão, evidenciando, pois, um domínio dessa variedade, não conhecem a doutrina gramatical explícita. A intenção foi verificar qual o grau de conhecimento que esses profissionais do *Estado de Minas*, jornal de maior circulação em Minas Gerais, apresentam sobre o emprego de nomenclaturas, na maioria das vezes, ensinado nas aulas de Português. Um dos propósitos desta pesquisa é provocar a reflexão, por parte dos professores de Língua Portuguesa, sobre os métodos usados no ensino da variedade padrão escrita e sugerir que passem a utilizar estratégias como a *retextualização* (MARCUSCHI, 2003) no ensino da escrita padrão. Para respaldar o desenvolvimento da pesquisa, foi elaborado um questionário que possibilitasse traçar um perfil dos jornalistas sobre o domínio que apresentam a respeito da gramática tradicional. Além disso, verificar se o estudo da gramática tradicional lhes forneceu as regras para escreverem na variedade padrão. Com o objetivo de testar a hipótese, foram usados dois parágrafos de um texto escrito por um dos jornalistas do caderno *Gerais*, na elaboração de exercícios tradicionais, conforme modelos previstos em gramáticas normativas e em grande parte dos livros didáticos. A análise dos questionários revelou que o poder e a autoridade da gramática tradicional são bastante relevantes. O desempenho insatisfatório dos jornalistas, na execução dos exercícios gramaticais, mostrou que saber escrever na variedade padrão é muito diferente de saber gramática tradicional, ou seja, saber conceitos, identificar partes das orações, classificá-las de acordo com a nomenclatura prevista nos compêndios normativos não são condições imprescindíveis para um bom desempenho na escrita. Isso significa que é perfeitamente possível aprender a escrita padrão sem o auxílio da gramática tradicional.

ABSTRACT

This dissertation was guided by the hypothesis that although journalists write texts in standard variety, which makes evident that they have some command of this variety, they do not know explicit grammatical doctrine. The intention was to verify the degree of knowledge about the use of the terminology mostly taught in Portuguese classes possessed by the professionals of "Estado de Minas", the most widely distributed newspaper in the State of Minas Gerais. One of the purposes of this research work is to arouse reflection on the part of Portuguese Language teachers about methods used in teaching the standard written variety of the language and to suggest that they begin to use strategies such as "retextualization" (MARCUSCHI, 2003) in teaching standard writing. In order to back up the development of the research, a questionnaire was prepared which should allow us to draw a profile of the journalists regarding the command of traditional grammar that they have. And also to find out whether the study of traditional grammar has provided them with the rules to write in standard variety. With the purpose of testing the hypothesis, two paragraphs of a text written by one of the journalists of the "Gerais" section were used to develop traditional exercises, according to models proposed in normative grammars and a great number of textbooks. The analysis of the questionnaire has revealed that the power and authority of traditional grammar are quite relevant. An unsatisfactory performance of the journalists in doing grammar exercises has shown that being able to write in standard variety is very different from knowing traditional grammar, i.e., knowing about concepts, identifying parts of clauses, classifying them according to the terminology proposed in normative compendia are not indispensable conditions for a good performance in writing. This means that it is perfectly possible to learn standard writing without aid from traditional grammar.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Questão 1	158
Gráfico 2 - Questão 2	169
Gráfico 3 - Questão 3	169
Gráfico 4 - Questão 4	160
Gráfico 5 - Questão 5	160
Gráfico 6 - Questão 6	161
Gráfico 7 - Questão 7	161
Gráfico 8 - Percentual de acertos e erros	163
Quadro 1 - Questão 5	107
Quadro 2 - Questão 6	115
Quadro 3 - Questão 7	120
Quadro 4 - Questão 8(a)	124
Quadro 5 - Questão 8(b)	129
Quadro 6 - Questão 9	132
Quadro 7 - Questão 10	136
Quadro 8 - Questão 11	138
Quadro 9 - Questão 12	141
Quadro 10 - Questão 13(a)	143
Quadro 11 - Questão 13(b)	147
Quadro 12 - Variação da questão 13(b)	148
Quadro 13 - Questão 14	149

LISTA DE TABELAS

1 - Índice do <i>Manual de Redação do Estado de Minas</i>	89
2 - Características do texto jornalístico	90
3 - Algumas regras da escrita padrão	91
4 - Regência de alguns verbos	93
5 - Questões dos exercícios gramaticais	156
6 - Desempenho dos jornalistas nos exercícios gramaticais	157
7 - Desempenho geral dos jornalistas nos exercícios gramaticais	162
8 - Uso dos pronomes demonstrativos: este, esta, esse, essa	172
9 - Colocação pronominal	173
10 - Uso da vírgula – sujeito/predicado	174
11 - Regência de alguns verbos	178
12 - Desempenho de J1	1
13 - Desempenho de J2	1
14 - Desempenho de J3	2
15 - Desempenho de J4	2
16 - Desempenho de J5	3
17 - Desempenho de J6	3
18 - Desempenho de J7	4
19 - Desempenho de J8	4
20 - Desempenho de J9	5
21 - Desempenho de J10	5
22 - Desempenho de J11	6
23 - Desempenho de J12	6
24 - Desempenho de J13	7
25 - Desempenho de J14	7
26 - Desempenho de J15	8
27 - Desempenho de J16	8

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	19
2.1	Texto e textualidade.....	19
2.2	Os princípios da textualidade.....	24
2.3	As meta-regras.....	27
2.4	Os gêneros e tipos textuais.....	33
3	REFLEXÕES SOBRE A GRAMÁTICA NORMATIVA TRADICIONAL	39
3.1	Os Pressupostos da Lingüística Moderna x Os mitos da Gramática Tradicional	39
3.2	A norma culta e a variedade padrão escrita.....	51
3.3	O conceito de norma desta pesquisa.....	62
3.4	O conhecimento da variedade padrão escrita x o conhecimento da gramática normativa tradicional.....	72
3.5	A disciplina Português.....	75
3.6	A escola e a importância do ensino da variedade padrão escrita.....	79
3.7	As regras da escrita padrão.....	87
4	METODOLOGIA.....	97
4.1	A escolha do tema.....	97
4.2	A seleção dos jornalistas.....	100
4.3	A coleta e a análise dos dados.....	102
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	107
5.1	O questionário.....	107
5.2	Os exercícios gramaticais.....	151

5.3 O desempenho dos jornalistas e os pressupostos teóricos.....	163
6 OS TEXTOS DOS JORNALISTAS.....	168
6.1 Análise da escrita padrão.....	168
6.2 Relações entre os aspectos lingüísticos, os gêneros e tipos textuais, os princípios da textualidade, as meta-regras e os princípios reguladores.....	180
6.3 Sugestões aos docentes de Língua Portuguesa.....	195
7 CONCLUSÃO.....	199
REFERÊNCIAS.....	204
ANEXOS.....	213

1 – Introdução

Minha experiência docente, no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, mostra, a cada dia, que o ensino da gramática tradicional não constitui um método eficiente para possibilitar ao discente escrever de acordo com as regras do português padrão contemporâneo. Ensinar gramática tradicional significa expor os alunos a conceitos, a definições, a nomenclaturas¹ e a regras com base em frases descontextualizadas. Embora muitos colegas acreditem nessa metodologia ou a usem por desconhecer outros meios ou ainda por não terem como aplicar novas propostas que conhecem, estou convencida de que algo precisa ser feito nas escolas, urgentemente, para mudar a realidade do ensino do Português. Quero ressaltar, especificamente, o excesso de aulas dedicado à exposição da gramática tradicional, com a finalidade de que o aluno saia do Ensino Fundamental escrevendo, adequada e corretamente, na variedade escrita padrão. Não estou defendendo que a escola centre o ensino da língua somente na escrita padrão, mas também, deve possibilitar aos alunos o contato com o maior número possível de variedades lingüísticas.

Com base nessas constatações, pude perceber que muitos dos livros didáticos escolhidos pelos professores trazem a gramática tradicional como base para a elaboração dos exercícios lingüísticos, com o objetivo de que o aluno possa conhecer as regras da *norma culta*. Esses exercícios, em sua maioria, são para identificar partes de frases e para classificá-las de acordo com a nomenclatura prevista nos compêndios normativos. Diante desses fatos, as reflexões, sobre

¹ A referência a nomenclaturas remete ao termo *metalíngua*.

como colaborar para ajudar na mudança dessa realidade, passaram a perseguir-me constantemente.

Os estudos lingüísticos já apontam alguns caminhos por meio dos estudos desenvolvidos pela *Sociolingüística*, pela *Teoria dos Gêneros e dos Tipos Textuais* e pela *Lingüística Textual*. Para enriquecer as diretrizes apontadas pelas diversas áreas da Lingüística e que já se fizeram sentir na elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998), procurei investigar como os jornalistas lidam com a escrita para buscar outras alternativas que possam servir de parâmetro para o aprendizado e para o aprimoramento da escrita padrão. Se esses profissionais escrevem cotidianamente na variedade explicitada, em diversos gêneros, para serem lidos por diferentes leitores, em qualquer lugar do Brasil, certamente têm contribuições a dar sobre o processo da escrita e sobre o seu aprimoramento.

Não estou crucificando a gramática como a causadora dos males de o aluno não conseguir, através dela, escrever na variedade padrão. Apenas creio que as falhas da gramática tradicional, citadas por Perini (1991, p. 6), já servem de parâmetro para provocar reflexões sobre a ineficiência dos compêndios gramaticais, como objeto exclusivo para se ensinar a escrever de acordo com o padrão contemporâneo: "... sua inconsistência teórica e falta de coerência interna; seu caráter predominantemente normativo ...". Diante dessas constatações, o lingüista Perini (1991, p. 7) completa seu raciocínio ao declarar:

Mais do que a substituição de uma doutrina gramatical por outra (o que seria de utilidade questionável), creio que se deve almejar a criação de novas atitudes, caracterizadas por maior responsabilidade teórica, maior rigor de raciocínio, libertação do argumento da autoridade – em uma palavra, mais espírito crítico. Só assim poderá o ensino da gramática proporcionar um campo para o exercício da argumentação e do raciocínio, contribuindo para a formação intelectual dos estudantes.

A fundamentação teórica desta pesquisa, com destaque para a *Linguística Textual* e para o *Sócio-Interacionismo*, demonstra que os estudos centrados na análise de frases descontextualizadas podem ter tido seu valor no auge do *Estruturalismo*. Daí, a existência e a perpetuação de exercícios estruturais e repetitivos, como forma de fixar regras e aplicá-las. Após a focalização nas frases isoladas, o centro das atenções foi para as relações entre as frases constitutivas dos textos. Esses dois enfoques, apresentados resumidamente, enraízam-se no ensino de língua e proliferam até hoje com relativa força. É importante ressaltar que, no momento em que o centro das análises foram os textos, houve um entendimento equivocado, por uma grande parte dos professores, sobre o ensino de português através de textos. Estes passaram a servir de pretexto para o estudo da gramática tradicional, ou seja, funcionaram para a identificação de partes de frases e para o uso da nomenclatura prevista nos compêndios normativos. Isso ajuda a entender por que são conferidos à gramática normativa o poder e a autoridade pela sociedade. Nesse sentido, perpetua-se a visão de que a gramática é a detentora das regras do bem-falar e escrever. Na introdução à Novíssima *Gramática da Língua Portuguesa*, Cegalla (1997, p. 14) afirma:

A Gramática Normativa enfoca a língua como é falada em determinada fase de sua evolução: faz o registro sistemático dos fatos lingüísticos e dos meios de expressão, aponta normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, em suma, ensina a falar e escrever a língua-padrão corretamente.

Muitos lingüistas desenvolvem estudos no sentido de apontar os problemas da gramática tradicional, sem desmerecer seu valor. Algumas sugestões serão dadas para nortear a prática docente com mais eficácia. Através deste estudo com jornalistas, pretendo sinalizar algumas práticas para auxiliar o aprendizado e o aprimoramento da escrita padrão por meio da leitura e da (re)escrita constantes.

Diante de todas as questões apresentadas, esta pesquisa tem o objetivo principal de mostrar que o ensino da gramática tradicional, através de exercícios baseados em identificação de partes de frases para o uso da nomenclatura gramatical, não constitui um método eficaz para se escrever na variedade padrão.

As hipóteses que orientaram a elaboração desta pesquisa serão apresentadas a seguir e retomadas no quinto capítulo e na conclusão do presente estudo:

— Os jornalistas, embora escrevam cotidianamente textos na variedade padrão, evidenciando, pois, um domínio dessa variedade, não conhecem a doutrina gramatical explícita, ou seja, desconhecem os conceitos, as classificações e as nomenclaturas da gramática tradicional que, na maioria das vezes, são ensinados nas aulas de Português.

— A prática da escrita jornalística pode estar ligada aos *sete princípios da textualidade* (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981; COSTA VAL, 2000), às *meta-regras* (CHAROLLES, 2002) e aos *princípios reguladores* (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981), com estreito vínculo do aspecto lingüístico a esses *princípios*, às *meta-regras* e aos caracteres prototípicos dos gêneros e dos tipos textuais.

Para tentar provar ou refutar as hipóteses, os objetivos traçados foram:

— Investigar se o conhecimento da gramática tradicional explícita (conceitos, identificação das formas lingüísticas para o uso das nomenclaturas) contribui para a prática da escrita padrão.

— Observar se os jornalistas, nos próprios textos que escrevem, conseguem identificar as formas lingüísticas, classificá-las de acordo com a nomenclatura da gramática normativa e, desse modo, avaliar se os conceitos de sujeito, predicado, agente da passiva, oração subordinada, dentre outros, contribuem para que esses profissionais escrevam na variedade padrão.

— Contribuir para a revisão da prática docente, no que tange ao ensino do padrão escrito da língua via gramática normativa tradicional, já que grande parte dos alunos passa o Ensino Fundamental inteiro sem aprendê-la com eficácia.

— Observar o conhecimento que os jornalistas têm sobre a variedade padrão escrita e as habilidades textuais que usam ao lidar com a língua diariamente. Desse modo, estimular a procura por uma metodologia de ensino eficaz, uma outra maneira de pensar o ensino da língua para aprimorá-lo e para possibilitar ao aluno escrever adequada e corretamente. Nessa perspectiva, pretende-se suscitar a importância dos *princípios da textualidade*, das *meta-regras*, dos *princípios reguladores* e a relevância dos *gêneros e tipos textuais* para a produção da escrita padrão ao analisar textos escritos pelos jornalistas.

— Possibilitar a percepção de que a prática da escrita e a prática da leitura, em textos da variedade padrão, serão imprescindíveis para dominá-las, com mais eficiência. Isso significa ter o contato com variados gêneros e tipos textuais, como forma de se perceber como os enunciados se organizam no texto em função da situação de produção.

— Defender o ensino do padrão escrito da língua, primordialmente, mas demonstrar que cabe à escola possibilitar ao discente conhecer as diversas manifestações lingüísticas, com o objetivo de ampliar a competência no trato com a Língua Portuguesa.

— Defender que o jornal é uma importante fonte de estudo para o ensino do português, uma vez que apresenta gêneros textuais diversos. Deve servir como mais um elemento de apoio ao professor em sala de aula. No caso da variedade padrão escrita, o contato com os gêneros do jornal que ilustram tal variedade lingüística é importante como fonte de leitura e de percepção do funcionamento dos *princípios da textualidade*, das *meta-regras* e dos *princípios reguladores*, para possibilitar ao aluno escrever na variedade padrão.

— Possibilitar aos autores de livros didáticos repensar o modo como propõem os exercícios lingüísticos para que os tornem viáveis e o aluno possa adquirir habilidades para dominar, efetivamente, a variedade padrão escrita.

— Confirmar e ressaltar a importância dos objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental traçados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998).

Para dar início a esta dissertação, exponho, no segundo capítulo, os pressupostos teóricos que servirão de embasamento para a pesquisa. Esclareço alguns conceitos importantes que apoiarão a análise dos questionários, dos exercícios gramaticais e de quatro textos escritos pelos jornalistas do *Estado de Minas*. Abordo definições de *texto*, *textualidade*, *língua*, *gêneros*, *tipos textuais* e *discurso*. Apresento os *princípios da textualidade* de Beaugrande; Dressler (1981) também expostos por Costa Val (2000, 2004), as *meta-regras* de Charolles (2002) e os *princípios reguladores* de Beaugrande e Dressler (1981) que constituem importantes teorias acerca da construção dos textos.

No terceiro capítulo, apresento algumas reflexões sobre a gramática tradicional feitas por lingüistas como Bagno (2001, 2002, 2003), Britto (2002, 2004), Faraco (2002), Neves (2003), Perini (1991, 2003, 2004), Possenti (1996, 2002), Rocha (2002), Silva (1999, 2002, 2003, 2004) Travaglia (1996, 2004), entre outros. Por meio desses autores, apresento os mitos veiculados na e sobre a gramática tradicional. Mostro como muitos mitos foram superados pelos estudos lingüísticos, mas ainda perduram na sociedade. Explicito as noções de *norma culta* e de *variedade padrão escrita*. Para completar, exponho considerações sobre como o desempenho lingüístico-textual está além da teoria presente na gramática normativa. Desse modo, busco em Rocha (2002) a concepção defendida pelo lingüista de que saber gramática normativa não é o mesmo que conseguir escrever na variedade padrão. Considero que a escola precisa saber sobre tal diferença para que seu ensino seja eficiente. Também exponho como a disciplina *Português*

foi caracterizada ao longo dos tempos, com ênfase no ensino da gramática. Para finalizar, apresento algumas características do *Manual de Redação do Estado de Minas* (2001) e de determinadas regras da escrita padrão, presentes no *Manual* e baseadas nas gramáticas normativas de Bechara (2003) e Cipro Neto; Infante (2003). Compararei essas regras com os textos publicados, para verificar se os jornalistas as seguem ou não. Concluo esse item com a exposição das ressalvas sobre as regras da escrita padrão presentes na tese de Lima (2003), para também compará-las com os textos dos jornalistas.

O quarto capítulo é dedicado à metodologia escolhida para a realização da pesquisa. Início a apresentação sobre a natureza da pesquisa, conjuntamente com a explicação sobre a importância do tema deste estudo. Em seguida, passo a delinear como foi a seleção dos jornalistas do *Estado de Minas*. Na finalização desse capítulo, explico como ocorreu a coleta dos dados e como foi o procedimento para analisá-los.

No quinto capítulo, desenvolvo a análise dos dados referentes ao questionário e aos exercícios gramaticais. Em seguida, relaciono o desempenho dos jornalistas com os pressupostos teóricos norteadores desta pesquisa.

O sexto capítulo está centrado na apresentação de quatro textos dos jornalistas participantes da pesquisa, publicados no *Estado de Minas*. Esses textos, escritos na variedade padrão, conforme mostrarei no estudo das *regras lingüísticas*, também servirão de base para a análise dos *princípios da textualidade*, das *meta-regras*, dos *princípios reguladores* e dos *gêneros e dos tipos textuais*, como os elementos fundamentais à estruturação lingüístico-textual. Finalizo

o capítulo com a exposição de sugestões aos professores de Português sobre alguns métodos produtivos para o ensino e para o aprimoramento da variedade padrão-escrita ¹.

Na conclusão, estabeleço comparações dos resultados da pesquisa com as hipóteses e os objetivos traçados.

¹ O conceito de variedade padrão escrita, usado nesta pesquisa, está ligado a saber usar as regras dessa variedade, além de se considerarem as condições de produção referentes ao gênero/tipo(s) textual(is) que pede a escrita padrão. As condições de produção estão ligadas ao tema, ao estilo e à estrutura composicional, conforme Bakhtin (1992). Fatores como o suporte, o leitor, as meta-regras, os princípios da textualidade e os princípios reguladores são um conjunto que definem a estruturação de um texto em níveis lingüístico e textual-discursivo.

2 – Pressupostos teóricos

2.1 - Texto e textualidade

O final do século XX foi um período de mudanças substanciais para a área dos Estudos Lingüísticos, uma vez que introduziu a *Pragmática* no seio da Lingüística, anteriormente ligada aos pressupostos teóricos de *Saussure* e *Chomsky*. Esses dois estudiosos se preocuparam com a análise da língua centrada na estruturação interna do sistema lingüístico, sem priorizar as relações que a língua mantém com os elementos externos ao sistema, ou seja, não estabeleceram elos com relação às possíveis influências da situação de produção dos enunciados. A *Pragmática* ampliou os rumos da linguagem porque permitiu que áreas fundamentais da Lingüística como a *Semântica*, a *Sociolingüística*, a *Lingüística Textual* e a *Análise do Discurso* ganhassem força e, desse modo, conseguissem oferecer maior compreensão sobre os usos da língua, sobre a relação com os interlocutores e com o contexto de produção, seja nas modalidades oral ou na escrita.

As transformações proporcionadas pelas áreas da Lingüística demonstram que a natureza da linguagem humana apresenta um caráter social e, por esse motivo, refletem as diferenças existentes na sociedade. Portanto, a língua, usada em variados contextos comunicativos e por pessoas diferentes, evidencia a pluralidade da sociedade e a característica de ser heterogênea. Halliday, McIntosh e Stevens (1974, p. 98) mostram que os estudos lingüísticos não se centram apenas no código e, portanto, afirmam:

O estudo do contexto conduz à análise de tipos de situação e dos usos da língua. A distinção descritiva entre língua falada e escrita naturalmente leva-nos a considerar as diversas variedades de língua que representam. (...) A atenção concentra-se agora sobre os usuários da língua e sobre os usos que estes fazem dela.

A linguagem, sob um ponto de vista não apenas convencional, deve ser vista em relação ao ângulo de sua natureza, de seu funcionamento nas diversas situações de uso, de seus objetivos, da ligação com a cultura, com a sociedade, com a história e com a ideologia dominante. Conforme diz Gnerre (1985, p. 1):

É preciso partir de uma concepção de linguagem que não a confine a uma coletânea arbitrária de regras e exceções, e, tampouco, a um rígido bloco formalizado, imune às variações e diferenças existentes nas situações concretas em que a linguagem se torna, de fato, um processo de significação.

Os lingüistas, diante dessa realidade, não conseguem mais negar a relação entre língua e sociedade e, assim, trazem grandes contribuições para a Lingüística e para o ensino de língua materna. É necessário ressaltar que a *Sociolingüística*, especificamente, ampliou a visão de língua, uma vez que o objeto de análise, segundo Mollica (2003, p. 10), é “... a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais”. Nesse sentido, a língua passa a ser vista em um processo de interação, sofrendo influências em níveis interno e externo ao sistema lingüístico, conforme se constata nos dizeres de Travaglia (1996, p. 23): “A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.” Por esse motivo, esta pesquisa está inserida no quadro teórico da Lingüística Textual e do *interacionismo sócio-discursivo*, de acordo com Bronckart (2003, p. 14), que afirma:

É, portanto, a adesão a uma psicologia interacionista-social que nos leva a abordar o estudo da linguagem em suas dimensões discursivas e/ou textuais. De um lado, os textos e/ou discursos são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de

linguagem humanas (a língua é apenas um **construto**; as frases e os morfemas são apenas <<recortes abstratos>>) e, de outro lado, é no nível dessas unidades globais que se manifestam, de forma mais nítida, as relações de interdependência entre as produções de linguagem e seu contexto acional e social. No entanto, não deixa de ser menos verdadeiro que toda ação de linguagem se realiza no quadro de uma língua natural particular e que se considera que cada língua natural constitui um **sistema**.

Diante da premissa de a língua significar processo de interação, algumas concepções passaram a fazer parte desse cenário:

— A língua é um sistema composto de diversas variedades lingüísticas com seus respectivos sub-sistemas compostos por regras peculiares e comuns a outras variedades.

— As variedades não-padrão apresentam regras coerentes para fins comunicativos.

— A noção de erro lingüístico sobre as variedades consideradas padrão e não-padrão passa a ser uma questão de se adequar a fala ou a escrita às condições de produção. A violação de regras, em qualquer variedade da língua, constitui erro e deve ser corrigida para se adequar às regras de determinada variedade.

— Qualquer manifestação da língua pode ser objeto de estudo, sem a valorização maior da escrita sobre a oralidade.

— A variedade padrão escrita não é a única a ser objeto de gramática. Qualquer variedade lingüística apresenta suas regras e, por sua vez, uma gramática. Há gramáticas normativa ou prescritiva, descritiva, reflexiva, do texto e internalizada, como uma forma de organizar e de situar os estudos lingüísticos sobre gramática. A consideração de várias *gramáticas* é importante no ensino da língua, pois mostra ao docente que o termo *gramática* não apresenta conceito único e, desse modo, refere-se a diversos usos das variedades da escrita ou da oralidade. O professor precisa ter claras as concepções de gramáticas para traçar os objetivos do ensino e saber o que e como vai ensinar as variedades lingüísticas do português.

— A ampliação do conceito de texto demonstra que qualquer produção textual não está limitada apenas ao produto lingüístico em si, mas insere as condições de produção. O conceito de texto adotado por mim é o mesmo apresentado por Costa Val (2004, p. 1-2):

Falando apenas de texto verbal, pode-se definir texto, hoje, como qualquer produção lingüística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução. (...) Um ponto importante nessa definição é “que possa fazer sentido numa situação de interlocução”. Isso significa duas coisas: a) nenhum texto tem sentido em si mesmo, por si mesmo; b) todo texto pode fazer sentido, numa determinada situação, para determinados interlocutores. (...) Isso quer dizer que o sentido não está no texto, não é dado pelo texto, mas é produzido por locutor e alocutário a cada interação, a cada “acontecimento” de uso da língua.

— A noção de texto explicitada remete a uma visão de língua não mais centrada só no código lingüístico. A língua é vista como processo de interlocução em que os participantes do ato comunicativo (re)constroem os sentidos.

— A consideração da situação de interlocução revela que o texto não é um produto acabado, uma vez que o sentido não se dá no texto, mas é construído pelos interlocutores em cada ato interativo.

— A definição de *textualidade* está intrinsecamente relacionada ao texto como processo e, portanto, será importante explicitar o conceito elaborado por Costa Val (2004, p. 2), pois será adotado nesta pesquisa:

... podemos definir melhor textualidade como um princípio geral que faz parte do conhecimento textual dos falantes e que os leva a aplicar a todas as produções lingüísticas que falam, escrevem, ouvem ou lêem um conjunto de fatores capazes de textualizar essas produções. (...) não vamos entender a textualidade como algo que está nos textos, mas como um componente do saber lingüístico das pessoas. As pessoas sabem que, para um conjunto de palavras constituir um texto, é preciso que esse conjunto pareça aos interlocutores um todo articulado e com sentido, pertinente e adequado à situação de interação em que ocorre. E, então, aplicam os fatores ou princípios da textualidade a todo conjunto de palavras com que se defrontam, buscando

fazer com que essas palavras possam ser entendidas como um texto – compreensível, normal, com sentido.

— A compreensão do texto não é única. Vários sentidos podem ser apreendidos de um texto. Por isso, Costa Val (2004, p. 2) declara: “Essa diversidade de interpretações acontece porque cada texto pode ser textualizado de maneiras diferentes por diferentes ouvintes ou leitores”. Daí, a preferência pelo termo *textualização*.

— Os sete *princípios da textualidade*, mencionados por Beaugrande e Dressler (1981), representam o conhecimento textual dos indivíduos que os utiliza na construção e na recepção dos textos escritos ou falados. São assim denominados: *coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade*.

— Os *princípios da textualidade* e o texto em processo, na construção do sentido, refletem-se no ensino da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, no ensino da variedade padrão escrita. Sobre essa afirmação, Costa Val (2004, p. 14-15) declara:

Essa concepção pode trazer como conseqüência para o ensino de Língua Portuguesa: a) por um lado, flexibilização com relação a fôrmas e modelos textuais e à imposição de regras lingüísticas prévias, pretensamente universais e absolutas; b) por outro lado, atenção e acuidade no trabalho com os textos orais e escritos interpretados ou produzidos pelos alunos, porque a escolha, a reflexão e a avaliação relativas aos recursos lingüísticos deverão levar em conta as circunstâncias dos processos de produção e interpretação, os conhecimentos e disposições dos interlocutores.

— As quatro *meta-regras* de Charolles (2002), denominadas *repetição, progressão, não-contradição e relação*, citadas no texto *Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas)* e mencionadas por Costa Val (2000), estão relacionadas às regras da coerência. Os usuários da língua utilizam essas regras na produção e na recepção dos textos e, por esse motivo, são importantes para esta pesquisa.

— Os *princípios reguladores* de Beaugrande e Dressler (1981) – *eficácia, eficiência e adequação* – também são elementos fundamentais à produção e à recepção dos textos.

Acredito que todo esse referencial teórico explicitado e a ser desenvolvido em itens posteriores, desse mesmo capítulo, deva ser divulgado e conhecido por todos os professores do Ensino Fundamental. Não que eles não saibam totalmente sobre os avanços dos estudos lingüísticos. Mesmo que seja utopia, defendo que se não houver esse conhecimento, não existirão mudanças concretas no ensino de Língua Portuguesa. Não estou falando sobre receitas prontas e infalíveis, pois em matéria de ensino de línguas tudo está em processo. Mas torna-se imprescindível a existência de cursos em que haja apresentação teórica e sugestões práticas de como se trabalhar as variedades lingüísticas, por exemplo. Um passo tímido já foi dado com o lançamento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1998) e com o livro didático de Soares (2002), *Português: uma proposta para o Letramento*. Sei que apenas isso não é suficiente. No caso das escolas públicas, principalmente, os professores são mal remunerados, o material didático é precário e a infra-estrutura não é adequada. Se não fizermos nada por essas escolas, pelos professores, pelos alunos e pelo ensino, estaremos condenando a sociedade brasileira a perpetuar um ensino de baixa qualidade e negando às classes sociais desfavorecidas o direito a uma boa educação e o acesso à escrita padrão.

2.2 - Os princípios da textualidade

Para explicitar o aparato teórico que norteará a pesquisa, começo por apresentar os *sete princípios da textualidade* citados por Beaugrande e Dressler (1981) e estudados por diversos lingüistas. Nesta pesquisa, haverá a consideração dos *sete princípios* como elementos imprescindíveis à produção e à recepção dos textos dos jornalistas do *Estado de Minas*, conforme

definições de Costa Val (2000, 2004) e reflexões de Koch (2004) sobre *referenciação* e *progressão textual-temática*.

De acordo com os dizeres de Costa Val (2004, p. 6), “... a *coesão* diz respeito ao inter-relacionamento entre os elementos lingüísticos do texto. (...) a *coesão* também é co-construída pelos interlocutores. (...) os recursos lingüísticos apenas indicam, sinalizam, instruem”. A *coesão* pode ocorrer por meio de recursos lingüísticos representados por processos anafóricos, ou seja, pelos referentes textuais, através de artigos definidos, pronomes demonstrativos, possessivos, conectivos, verbos, conjunções, advérbios, etc.

A *coerência* apresenta estreita ligação com os aspectos lógicos, com a consistência, com a aceitabilidade e com a construção do sentido de um texto, seja para o produtor ou para o receptor.

Costa Val (2004, p. 3-4) explicita:

A coerência tem a ver com as “idéias” do texto, com os conceitos e as relações entre conceitos que esse texto põe em jogo: de que tópicos o texto fala, o que diz sobre eles, como organiza e articula esses tópicos (por exemplo, com relações de causa/conseqüência, ou de anterioridade/simultaneidade/posterioridade, ou de inclusão/exclusão, ou de semelhança/oposição, ou de proximidade/distância). Quer dizer: a coerência tem a ver com conhecimentos e informações. (...) a coerência é construída pelos interlocutores e depende da co-construção da *coesão*, da *situacionalidade*, da *intencionalidade*, da *aceitabilidade*, da *informatividade*, da *intertextualidade*.

Os outros cinco *princípios da textualidade*, associados à *coesão* e à *coerência*, constituem fatores fundamentais para a produção de textos de qualquer variedade da língua. Para finalizar as definições, Costa Val (2000, p. 39) apresenta os seguintes conceitos:

A *aceitabilidade* e a *intencionalidade* são definidas como concernentes às atitudes, objetivos e expectativas do produtor e do receptor, respectivamente. (...) a *informatividade* é avaliada em função das expectativas e conhecimentos dos usuários. (...) tem a ver com grau de novidade e previsibilidade (...). A *situacionalidade* (..) diz respeito à interpretação que os usuários fazem da situação a partir dos modelos de

comunicação social que conhecem (...). A *intertextualidade* entendida como concernente aos fatores que fazem a produção e a recepção de um texto depender do conhecimento de outros textos.

A conceituação dos *princípios da textualidade*, separadamente, é de fundamental importância para facilitar a compreensão de como tais fatores podem atuar na construção de um texto. É necessário ressaltar que a relação entre os *sete princípios*, utilizada na construção dos textos de maneira eficaz e clara, é que vai contribuir para a organização dos enunciados e para a adequação da variedade lingüística aos gêneros e aos tipos textuais.

Os sete princípios da textualidade estão ligados aos *princípios reguladores*, apresentados por Beaugrande e Dressler (1981), que funcionam como um controle da atividade de interlocução entre os participantes de um processo comunicativo. São três os *princípios reguladores*: a *eficiência*, a *eficácia* e a *adequação*. A *eficiência* está ligada ao pouco esforço comunicativo, em um texto, por meio do produtor e do receptor. A *eficácia* está relacionada com a possibilidade de um texto envolver o receptor, para que haja condições a favor de que os objetivos do produtor sejam alcançados. Para completar, a *adequação* remete à relevância e à importância do texto em relação ao contexto em que se insere.

Sabe-se que *os sete princípios da textualidade* estão inter-relacionados. Mas para falar em *referenciação* e *progressão textual-temática*, centro o foco na *coesão* que está muito ligada aos aspectos lingüísticos. Não usarei terminologias para qualificar os elementos que contribuem para o desenvolvimento dos textos no que concerne a referentes e itens para a progressão do tema. Apenas farei menções aos aspectos lingüísticos que contribuem para a boa formação do texto, considerando *referenciação* e *progressão temática*, conforme os conceitos de Koch (2004, p. 61-129), respectivamente:

A referenciação constitui, assim, uma atividade discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material lingüístico que tem à sua disposição, operando escolhas significativas para representar estado de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido (Koch, 1999, 2002). Isto é, os processos de referenciação são escolhas do sujeito em função de um querer-dizer. Os objetos-de-discurso não se confundem com a realidade extra-lingüística, mas (re)constróem-na no próprio processo de interação. Ou seja: a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos por meio da interação com o entorno físico, social e cultural.

As marcas de articulação na progressão textual (...) responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais de qualquer extensão (períodos, parágrafos, subtópicos, seqüências textuais ou partes inteiras do texto), também denominadas articuladores textuais ou operadores de discurso ou marcadores discursivos (...) operam, portanto, em diferentes níveis: o da organização global do texto, em que explicitam as articulações das seqüências ou partes maiores do texto; no nível intermediário, em que assinalam os encadeamentos entre parágrafos ou períodos; e no nível microestrutural, em que articulam orações ou mesmo membros oracionais.

2.3 - As meta-regras

Antes de expor especificamente sobre as quatro *meta-regras*, apresentarei alguns comentários que Charolles faz no texto *Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas)*, presente no livro organizado por Galves, Orlandi e Otoni (2002). Nesse texto, em que também se fala sobre as *meta-regras*, o lingüista inicia a introdução referindo-se às palavras como entidades que apresentam uma organização na estruturação dos enunciados. Não são quaisquer palavras que constituem frases bem elaboradas. É preciso seguir uma *ordem combinatória* (p. 39), de acordo com o sistema da língua. Qualquer indivíduo conhece as regras e as suas restrições, intuitivamente, para efetivar a comunicação. Essas regras recebem o nome de *norma mínima*, de acordo com Charolles (p. 39). Algum desvio com relação às regras pode resultar em discriminação e em marginalização, com marcas sociais para aquele que as infringe. Sobre seguir *normas*, Charolles (2002, p. 40) declara:

Essa ordem normativa constitutiva implícita é explicitada pela gramática (de frase) que a reproduz teoricamente, construindo regras combinatórias sobre as quais repousa. A gramática substitui as discriminações ingênuas radicais por marcas apreciativas teóricas (“gramatical/agramatical”), controláveis e eventualmente apuráveis no interior do modelo das quais resultam. A sub-rogação teórica das avaliações pejorativas entra da mesma maneira no campo da gramática, que troca as taxionomias ingênuas por taxionomias técnicas (“não padrão”, “semi-frases”...) que são igualmente derivadas do modelo de base segundo procedimentos especiais apropriados. Tanto num caso como no outro, os julgamentos de saída, engendrados pela gramática, têm (em princípio e idealmente) a mesma abrangência empírica que os julgamentos ingênuos de entrada.

Esses comentários estão ligados à frase, mas equivalem para o texto. Do mesmo modo que um conjunto de palavras pode não produzir um texto, um conjunto de frases pode, também, não constituir um texto. O que se quer dizer é que existem critérios para a elaboração de frases e de textos. Charolles (2002, p. 40) afirma: “Tanto ao nível do texto como no plano das frases, existem, então, critérios eficientes de boa formação que instituem uma *norma mínima de composição textual*”. O uso dessa *norma* pode levar a declarações como esse texto não tem sentido, é ruim, é mal formado, etc. Tais caracterizações dizem respeito aos *arranjos de superfície* (p. 40) que, não necessariamente, atrapalham a comunicação. Sobre essas considerações Charolles (2002, p. 40-41) observa:

Essas desqualificações ingênuas são inconcebíveis se não forem relacionadas, elas também, com um sistema implícito de regras interiorizadas igualmente disponíveis para todos os membros de uma comunidade lingüística. Esse sistema de regras de base constitui a *competência textual* dos sujeitos, competência que uma teoria - ou gramática - do texto se propõe a instituir como modelo. Uma tal gramática (cujo projeto é, em todos os pontos, comparável ao das gramáticas de frases evocadas acima) fornece, no interior de um quadro formal e problemático determinado, o conjunto (em princípio exaustivo) das regras de boa formação textual. Dessas regras podem-se derivar *julgamentos teóricos chamados de coerência*, abrangendo, se possível, exatamente o campo das apreciações vernaculares de desqualificação máxima e “julgamentos de não padronização ...

Em qualquer comunidade, grande parte das pessoas domina as regras básicas de boa formação frásica e textual. Nesse sentido, Charolles mostra que julgamentos radicais e pejorativos são raros entre os indivíduos de uma mesma comunidade. Acredito que isso possa acontecer entre falantes de uma mesma variedade lingüística. Mas quando a referência é a variedade padrão escrita, a situação muda completamente. As desqualificações surgem, impiedosamente, quando se infringem as regras dessa variedade. Sobre essas considerações iniciais, apenas apresentei-as, visto que se fala de gramáticas em níveis frasal e textual e em desqualificações sobre infrações às regras de uma certa variedade lingüística. Mesmo que a abordagem seja superficial, Charolles aponta isso quando escreve (2002, p. 42): “... essas práticas são muito complexas de analisar em detalhes e cada caso necessitaria, evidentemente, de um estudo específico”. O autor contribui muito para o estudo de textos, quando aborda a *coerência* através das *meta-regras*. Assim, ele demonstra preocupação considerável com a área do ensino, no que se refere às intervenções que os professores fazem nos textos dos alunos.

Charolles relata que, quando os professores deparam com *enunciados malformados*, as considerações se dão em um nível imediato, e não apresentam elementos para a elaboração de uma aprendizagem adequada. É como se os docentes não tivessem, em nível textual, conhecimentos sobre o sistema de regras. O desconhecimento faz com que caracterizem os textos dos alunos de maneira inadequada. Se o professor não apresenta domínio de grande parte das regras de boa formação do texto, o aspecto pedagógico fica seriamente comprometido. Talvez seja por isso que a preponderância dos itens lingüísticos marcados em produções de textos seja fortemente constatada, em detrimento dos *princípios da textualidade*, por exemplo. Além disso, acredito que o excesso de aulas dedicadas ao conhecimento da gramática normativa, como requisito para a boa escrita, justifica poucas aulas dedicadas à elaboração e à reescrita de textos. Charolles (2002, p. 44-45) comenta:

Quem se remete ao uso mais ou menos cego de uma ordem normativa não tem outro caminho a não ser a censura, fica condenado a “não compreender” e a rejeitar na anormalidade, ou na sub-normalidade, tudo o que não está de acordo. Sem querer dizer, em relação à questão de coerência textual, que os professores chegam a tais extremos, é bastante significativo observar que quando perguntados sobre os alunos que cometem erros desse tipo, confessam-se sobretudo desarmados, evocam facilmente empecilhos intelectuais profundos (“ausência de espírito lógico”, “incapacidade de raciocinar”...) e só raramente fazem alusão ao meio familiar e cultural das crianças. Quando se considera que os mesmos professores, quando falam de alunos que têm problemas com a sintaxe e com o léxico, ao contrário, chegam muito rapidamente a “explicar” essas dificuldades pelo nível sociocultural das crianças, é bastante tentador se fazer a ligação entre essa diferença de interpretação e o domínio teórico desigual das restrições que operam no plano da frase e do texto.

Para completar as referências aos sete *princípios da textualidade*, como importantes parâmetros da *textualização*, faz-se necessário mencionar as quatro *meta-regras* de Charolles (2002) – *repetição, progressão, não-contradição e relação* - já que apresentam estreito vínculo com a *coerência*. Embora o autor tenha usado as *meta-regras* para analisar as intervenções que docentes fazem em textos de alunos, considero que, quando estão bem articuladas, são importantes para a análise de qualquer produção textual. Portanto, também serão usadas para o estudo de textos escritos por jornalistas do *Estado de Minas* e servirão como mais um recurso teórico para os professores dos ensinos Fundamental e Médio (re)pensarem sobre o ensino da escrita padrão e sobre as intervenções feitas em textos dos alunos. É importante frisar que Charolles, consciente da limitação de seu estudo, não teve a intenção de elaborar regras finalizadoras e rigorosas, mas objetivou expor as quatro *meta-regras de coerência* como um apanhado geral, conforme afirma (2002, p. 45): “... uma apreensão geral, aproximativa e, ainda, pré-teórica da questão”. O lingüista (2002, p. 45) completa:

... os esclarecimentos que se podem esperar desta orientação teórica não vão de maneira nenhuma trazer “soluções” aos problemas pedagógicos do texto escrito. Tudo que se pode esperar, num tal empreendimento, é nutrir ou provocar um movimento de reflexão que sirva para alimentar o diálogo entre, de um lado, a pesquisa fundamental e a pesquisa pedagógica e, de outro, os pesquisadores e os praticantes.

Charolles não defende que haja separação entre os aspectos semântico e pragmático, o que o leva a não considerar relevante a distinção entre *coerência* e *coesão*. Concordo com o lingüista, mas a separação desses dois princípios funcionará, nesta pesquisa, apenas como efeito didático-pedagógico para a exposição dos conceitos já feita no item anterior e para a análise dos textos.

O lingüista apresenta as *meta-regras* que, nas observações de Costa Val (2000, p. 42), “... procuram articular elementos da constituição semântica e formal do texto, mas condicionam o funcionamento, a pertinência efetiva do texto, à situação de interlocução”. Para completar o raciocínio, Costa Val (2000, p. 42-43), também, declara:

... a coerência e o sentido não estão no texto, mas são processados na situação de interlocução, (...) considero essa idéia fundamental para o ensino, sobretudo para o ensino de leitura e redação (entendido esse termo como processo de redigir) (...) Com essa compreensão é que Charolles vai formular suas quatro-meta regras de coerência, que eu avalio, ainda hoje, como um grande achado, com grande possibilidade de aplicação em sala de aula, desde que sejam tomadas de modo flexível, levando-se em conta a diversidade de tipos e gêneros textuais.

A contribuição que as quatro *meta-regras* de Charolles (2002) pode dar à produção de sentido dos textos deve ser esclarecida através das explanações que Costa Val (2000) oferece a seus leitores quando as explica e renomeia duas dessas regras. A *meta-regra da repetição* passa a ser denominada *continuidade* e a da *relação* recebe o nome de *articulação*. As outras duas *meta-regras* continuam rotuladas da seguinte maneira: *progressão* e *não-contradição*. Essas regras de coerência interferem na semântica dos enunciados, nas seqüências de frases e, portanto, agem sobre o nível lingüístico. Também as *meta-regras* consideram os aspectos pragmáticos que estão ligados aos interlocutores da ação comunicativa. Desse modo, influenciam na gramática do texto,

uma vez que abordam a questão discursiva. Passo a apresentá-las com base em Costa Val, primordialmente, mas focalizando também Charolles.

Como o nome sugere, a *continuidade* a ser mantida em um texto está ligada a procedimentos que possibilitam a unidade temática. Esta é marcada pelo uso de recursos coesivos como retomadas pronominais, sinônimos, antônimos, etc. A utilização desses recursos mostra ao leitor que o assunto abordado está sendo retomado e possibilita ligar uma frase a outra(s), substituir termos e recuperar sintagmas e frases. Há o desenvolvimento do tema entre frases e parágrafos até chegar ao todo textual. É a idéia de *repetição* que Charolles (2002, p. 49) resume: “Para que um texto seja (microestruturalmente e macroestruturalmente) coerente é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita”.

A *progressão*, ao manter estreito vínculo com a *continuidade temática*, é desenvolvida em um texto à medida que o tema vai se processando e outros assuntos vão surgindo. Um texto não deve ficar repetindo seu próprio assunto, com a repetição, por exemplo, de enunciados que dizem a mesma coisa. Portanto, produzir um texto, com coerência, é buscar um elo com a *continuidade temática* e a *progressão semântica*. Charolles (2002, p. 58) a define assim: “Para que um texto seja microestruturalmente e macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada”.

A *não-contradição* também está atrelada às outras duas *meta-regras*, uma vez que diz respeito à lógica interna e externa do texto, para não ocorrer desvios sobre o tema. É sinalizada pelo uso de dêiticos, de pronomes, de advérbios, dos tempos e dos modos verbais, de modalizadores e de operadores argumentativos, etc. Charolles (2002, p. 610) assim a define: “Para que um texto seja microestruturalmente e macroestruturalmente coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência”.

A última *meta-regra* é a da *articulação* que, relacionada às outras três, demonstra que os fatos precisam estar concatenados e articulados, para os interlocutores alcançarem sucesso na produção do sentido. Chamada de *meta-regra da relação* é definida por Charolles (2002, p. 74) assim: “Para que uma seqüência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados”. Essa *meta-regra* é de ordem pragmática e aquilo que é enunciado deve estar conectado, deve ser conhecido do leitor que é quem avalia. É realizada através de conectivos, articuladores, etc. A organização lingüística dos enunciados de um texto sinaliza para o leitor que atua na compreensão e produção dos sentidos, articulando as idéias do texto com o contexto sócio-histórico.

Para finalizar, é importante lembrar o que diz Charolles (2002, p. 77-78) sobre as quatro meta-regras:

As quatro meta-regras que foram apresentadas constituem uma apreensão ainda pré-teórica do problema da coerência dos textos: colocam um certo número de condições, tanto lingüísticas como pragmáticas, que um texto deve satisfazer para ser considerado com bem formado (por um receptor dado, numa situação dada). (...) Tais como são apresentadas aqui, as quatro meta-regras de coerência, já nos parecem ter algumas conseqüências no plano pedagógico. Essa questão ultrapassa nosso objetivo, mas não é exagerado pensar, de forma alguma, que o simples fato de ter consciência de que certas estimacões de coerência repousam, por exemplo, sobre representacões do mundo pode levar os professores a localizarem melhor a origem dos erros que denunciam e sobretudo a tratarem mais justamente as malformaçoes incriminadas.

2.4 - Os gêneros e tipos textuais

De acordo com o que diz Marcuschi (2005, p. 19), os *gêneros textuais* são *maleáveis*, *dinâmicos* e *plásticos*. Isso significa que são passíveis de transformação. Mas não deixam de ter, conforme aponta Bakhtin (1992, p. 279), a característica de serem formas relativamente estáveis de enunciados, sem os quais a comunicação verbal seria difícilima. Conforme os caracteres delineados por Marcuschi, é possível constatar que não é tarefa simples conceituar *gêneros* e

tipos textuais. Muitos estudiosos como Bronckart (2003), entre outros autores, procuram estudar as tipologias em busca de uma classificação que abarque uma grande quantidade das produções textuais orais ou escritas de uma sociedade. Não há consenso quanto aos termos usados devido aos vários estudos e à grande quantidade de gêneros produzidos. As tentativas são fundamentais para que as pessoas se situem socialmente e para que a aprendizagem das variedades lingüísticas se dê de forma contextualizada. Sobre a questão da definição dos gêneros, Marcuschi (2005, p. 20) tece alguns comentários pertinentes:

... os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer.

Acredito que os fatores estruturais, lingüísticos e pragmáticos são um conjunto que ajuda a definir e a diferenciar os *gêneros* e os *tipos textuais*. Diante de todas essas considerações, é importante lembrar os pressupostos teóricos de Bakhtin (1992), sobre os gêneros, em *A estética da criação verbal*. Para esse autor, o estudo da língua não deve se dar por meio de frases soltas ou apenas pelo sistema de regras, mas precisa estar centrado em atividades interativas sobre as quais se produzem os enunciados socialmente situados. Nessa perspectiva, quero frisar que uso o termo *enunciado* com o sentido de texto, de qualquer extensão, e não na acepção de palavras e de frases descontextualizadas. E ainda entendo interação como uma atividade de interlocução entre produtor, ouvinte e leitor. A relação interativa envolve estratégias textuais, lingüísticas e cognitivas no processo de comunicação.

De acordo com Bakhtin, os enunciados que estruturam um discurso estão intrinsecamente relacionados à natureza dos gêneros. Portanto, os *gêneros* apresentam três unidades básicas:

tema, estilo e estrutura composicional. O *tema* é o assunto e varia de acordo com a situação comunicativa; o *estilo* está ligado a recursos lingüísticos e sintáticos, por exemplo; a *estrutura composicional* está relacionada à ligação entre frases, parágrafos, título, lead, fotografias, etc. Esses três elementos, capazes de conferir marcas prototípicas, constituem caracteres comuns que permitem a nós distinguir um gênero de outro. É o que Bakhtin chama, em outras palavras, de *relativa estabilidade dos gêneros* (p. 279). Relativa porque um gênero pode ter caracteres de outros, estabelecendo um caráter dialógico e ter, como já foi mencionado, recursos lingüísticos marcantes e até definidores, uma estrutura de composição peculiar que, conjuntamente, permitem às pessoas não confundir entrevista com uma carta do leitor e assim por diante.

De acordo com o já exposto, é possível notar que os gêneros têm, em sua confecção, um estreito vínculo com a realidade sócio-histórica. Sendo assim, o autor de um texto, ao escrever gêneros textuais que estão e são veiculados numa situação processual de produção e de recepção, estabelece uma relação de interlocução com um ser social. Essa marca de interlocução está ligada ao que Bakhtin chama de *atitude responsiva do sujeito* (p. 290). Portanto, é notório perceber que a linguagem existe e funciona nesse processo interativo, não está pronta, mas apresenta uma característica funcional dentro das relações que alguém estabelece com o texto, seja compreendendo as relações internas entre os recursos lingüísticos do enunciado ou estabelecendo elos de sentido do texto com o contexto.

Para demonstrar e confirmar como é a visão dos gêneros, algumas considerações de Bakhtin (1992, p. 279) são importantes e devem ser explicitadas:

... o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão ligados no todo do enunciado e são determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros discursivos.

Sobre a questão dos *tipos textuais*, apenas citarei os já tidos como tradicionais: *narração*, *dissertação*, *argumentação*, *descrição* e *injunção*. Essas tipologias têm a ver com as propriedades internas à construção dos textos com reflexo nos aspectos externos. É importante acrescentar que os *tipos textuais* não são homogêneos quando presentes em um gênero. É possível encontrar gêneros que apresentam tipos textuais diversos. A notícia apresenta, predominantemente, o tipo textual narrativo. Porém, nada impede que uma narração seja usada em uma reportagem, como um recurso para o desenvolvimento da argumentação.

A partir das idéias de Bakhtin (1992), muitos lingüistas desenvolvem estudos sobre o tema e, assim, oferecem grandes contribuições para os avanços dos estudos na área dos gêneros e dos tipos textuais. Não tecerei considerações sobre o que os estudiosos propõem porque fugirá ao escopo desta pesquisa. Apenas apresentei pontos teóricos importantes para este trabalho. Passo à exposição dos conceitos sobre *gênero* e *tipo textual* com os quais opero e a importância de se falar sobre isso nesta pesquisa.

Conforme já mencionado, escolhi os jornalistas da mídia impressa para participarem desta pesquisa, especificamente do jornal *Estado de Minas*. A escolha do domínio discursivo jornalístico para embasar a pesquisa justifica-se, também, pelo fato de o jornal veicular variados gêneros e tipos textuais. O jornal é um elemento social, em que circula uma série de gêneros representativos da variedade padrão escrita, como as notícias e as reportagens. Por outro lado, faz-se necessário declarar que o jornal é um meio de comunicação em que se veiculam outros gêneros que, normalmente, não utilizam a variedade padrão escrita. Fazem uso de uma linguagem mais próxima da fala, procurando atingir o leitor, persuadindo-o a comprar produtos vários e informando-o sobre diferentes pensamentos a respeito de variados assuntos: são as propagandas, os anúncios, as colunas assinadas, as entrevistas, etc. Quaisquer dos variados gêneros veiculados

pelo jornal, expressos em diversos tipos textuais, constituem uma rica fonte de estudos para pesquisadores e professores em sala de aula.

Nesta pesquisa, utilizarei os gêneros notícia e reportagem, como exemplos de produções dos jornalistas, para mostrar que os textos produzidos estão escritos na variedade padrão e são elaborados conforme os *princípios da textualidade, as meta-regras e os princípios reguladores*.

Sobre o fato de os gêneros textuais servirem de apoio aos docentes, Bagno (2001, p. 59) declara: "... a escola deve dar espaço ao maior número possível de manifestações lingüísticas, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de língua ...". Diante disso, faz-se necessária a referência a um conceito de *gênero* e de *tipo textual* para nortear a pesquisa e, especificamente, guiar a análise dos textos a ser realizada no sexto capítulo. É claro que há a consciência de que os estudos dos gêneros estão sendo amplamente discutidos e, portanto, as conceituações estão constantemente sendo revistas. Mas o conceito apresentado servirá de respaldo, por ser pedagogicamente funcional, para a atuação de professores que acreditam que os gêneros em sala de aula enriquecem a relação ensino-aprendizagem. Silva (1999, p. 100-101) apresenta os seguintes conceitos de *gêneros* e de *tipos textuais* com os quais compartilho:

... o funcionamento a que se presta a noção de gênero, como uma categoria de análise, define-se por uma abordagem das manifestações concretas do discurso, cujas formas de materialidade (textual) são determinadas pelos gêneros discursivos produzidos pelos sujeitos nas e pelas instâncias sociais de uso da linguagem. (...) estudo do uso (dimensão pragmático-social), da forma (dimensão lingüístico textual) e do conteúdo temático dos discursos (dimensão temática/macroestrutural) materializados nas formas de texto. (...) um texto, pertencente a um dado gênero discursivo, pode trazer na sua configuração vários tipos textuais como narração, descrição, dissertação/argumentação e injunção, os quais confeccionam a tessitura do texto...

Evidenciada a noção de *gêneros* e de *tipos textuais*, torna-se necessário destacar que a variedade padrão escrita não deve ser ensinada por meio de frases soltas e descontextualizadas, para identificação de expressões lingüísticas rotuladas pela nomenclatura gramatical. Isso é inaceitável. Portanto, a noção de *discurso* e de *texto*, apresentada por Silva (1999, p. 87), vem juntar-se à definição de texto de Costa Val (2004) para embasar a pesquisa:

Por discurso entende-se aqui uma atividade sócio-comunicativa, produtora de sentido, construída por sujeitos sociais nas relações interacionais de que participam, o qual se manifesta lingüisticamente por meio do texto. Este, por seu turno, pode se materializar tanto na forma oral quanto na forma escrita, e sua construção se dá no processo das relações interacionais, capaz de constituir-se em um todo significativo, independentemente de sua extensão. (...) texto é aqui tomado como unidade de análise, por pressupor que é nele e por meio dele que se podem evidenciar e analisar fatores lingüísticos e extralingüísticos que compõem as suas condições de produção e recepção.

3 - Reflexões sobre a Gramática Normativa Tradicional

3.1 – Os pressupostos da Lingüística Moderna x os mitos da Gramática Tradicional

Possenti (1996) tece algumas considerações importantes para esta pesquisa. Suas reflexões estão centradas, basicamente, na idéia de que ensinar língua e ensinar gramática são fenômenos distintos. Para o lingüista, a compreensão dessa diferença é de suma importância, uma vez que deve ser de conhecimento dos docentes que atuam nas escolas para ensinar Língua Portuguesa. Refiro-me, mais especificamente, aos conhecimentos a serem compartilhados com os alunos sobre a variedade padrão escrita.

O entendimento, por parte dos professores, do que seja ensinar variedades da língua e gramática, coloca em cena uma postura clara e coerente que se deve ter sobre conceitos de língua, de texto, de gramáticas, de variedades lingüísticas, de gêneros e de tipos textuais e de como é ou pretende ser o processo de aprendizado das variedades do português. Uma das propostas é priorizar, na sala de aula, o uso real da língua. No caso da variedade padrão escrita, a situação de uso concreto está presente em textos jornalísticos e técnico-científicos, conforme descrição feita por Lima (2003) em sua tese *Estudo da norma escrita brasileira presente em textos jornalísticos e técnico-científicos*. A autora compara as regras dos compêndios normativos com as usadas nesses textos, para chegar à conclusão de que a maioria das regras coincide com as das gramáticas tradicionais. Ela propõe algumas alterações quando há divergências, como por exemplo, a sugestão de se atualizar a colocação dos pronomes átonos.

São as regras presentes nos textos jornalísticos e técnico-científicos que devem ser as fontes atuais de modelo da escrita padrão e que devem servir aos professores como exemplos de textos a serem trabalhados em sala de aula. Essa renovação do modelo das regras é importante porque a maioria das gramáticas baseia-se, nas exemplificações, em literatura antiga e em

contemporânea. Acredito que os objetivos da escrita literária, como transgressão às regras lingüísticas e a liberdade ao usar as palavras, não constituem elementos característicos da escrita padrão. Isso não quer dizer que textos literários não possam estar escritos de acordo com as regras da variedade padrão nem devam ser deixados de lado em sala de aula. É preciso salientar que os objetivos de estruturação dos textos jornalísticos e técnico-científicos são diferentes dos literários.

Para fundamentar a diferença entre ensinar língua e ensinar gramática, Possenti (1996) apresenta um conjunto de teses com o objetivo de que os professores as conheçam e possam se beneficiar delas para refletir e para proporcionar mudanças na prática em sala de aula. Compartilho com a maioria das idéias do lingüista em relação às mudanças no ensino. Quando não concordo, apresento minha posição. Possenti (1996, p. 16-17) afirma:

... para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. É necessário uma revolução. No caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja discursos novos e uma prática antiga). Seguem-se, pois, teses básicas em relação ao problema do ensino de língua materna. Se as teses fossem transformadas em práticas, muitas das atividades atuais seriam substituídas. Se as teses expressarem verdades, sua aplicação resultará em considerável melhoria do ensino.

As justificativas, que Possenti apresenta sobre as teses que defende, trazem reflexões acerca dos mitos veiculados pela gramática tradicional e, na maioria das vezes, reforçados pela escola, pela mídia e pela sociedade, de um modo geral. As teses que o lingüista aborda são as apresentadas a seguir:

— **O papel da escola é ensinar língua padrão** – Mudo a expressão *língua padrão* para *variedade padrão*, porque o termo *língua* é muito amplo e sugere a idéia de uma língua correta, melhor e superior. Sabe-se que a maioria das variedades da modalidade oral é aprendida,

inicialmente, nas relações familiares, aos poucos, no convívio com as pessoas. À medida que os indivíduos vão amadurecendo, a oralidade amplia-se e aprimora-se com a ajuda da escola e com a convivência social. Já com relação à escrita, especificamente a padrão, aprende-se, primordialmente, nas instituições educacionais.

Ao considerar que a escola, desde os anos sessenta, democratizou suas relações, ao abrir espaço para os indivíduos das camadas desprestigiadas, o papel da escola precisou ser revisto. O ensino da escrita padrão, às classes prestigiadas, passou a conviver, dentro das escolas, com as variedades faladas por grande parte da população até então alijada do processo educacional. Cabe à escola adequar-se às novas demandas, com o objetivo de possibilitar às classes menos favorecidas o acesso ao padrão escrito. Não é necessário, para isso, negar as variedades lingüísticas trazidas pelos representantes dessas classes que devem ser expostos à escrita padrão como mais uma alternativa à comunicação. É necessário mostrar que é essa a variedade prestigiada na sociedade e que não é melhor que nenhuma outra manifestação lingüística, embora muitos acreditem ser a única forma boa para nos expressarmos na fala e na escrita. Esses fatores representam motivos para qualquer classe social conhecê-la, sem significar, necessariamente, ascensão social. Além disso, justifica-se conhecer a variedade padrão escrita porque é usada em concursos, em vestibular e na elaboração de currículo. Essas são apenas algumas situações da vida que exigem o uso do padrão escrito.

Sobre o padrão falado, a escola possibilitará seu aprendizado e aprimoramento através de palestras, de seminários, de apresentações de trabalhos, etc., na disciplina Português e nos demais conteúdos. Esse padrão também é muito usado em entrevistas para empregos, em conversas com patrões e em outras situações formais que exigem um maior cuidado ao falar. Daí, a necessidade de a escola também trabalhá-lo.

Em virtude dessas considerações, defendo e compartilho com Possenti (1996, p. 17) a seguinte declaração: “... o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico”. Sobre essa afirmação, o lingüista não especifica qual variedade padrão. Acrescento à sua idéia o fato de que a escrita padrão deva ser o alvo principal. Com relação à variedade padrão falada, como já mencionado anteriormente, cabe ao professor de Português e das outras disciplinas aprimorá-la em debates, em seminários, em exposições de conteúdos, etc.

Possenti, quando defende o ensino do padrão, expõe alguns problemas que se constituem em mitos sobre o ensino dessa variedade às classes sociais desfavorecidas cuja fala não é semelhante ao padrão prestigiado pela escola. Para aqueles que acreditam que “... a função da escola não é ensinar o português padrão ... (p. 18)”, há razões de natureza político-cultural e cognitiva para justificar essa defesa que não é compartilhada por mim, nem por muitos estudiosos da língua.

Sobre o aspecto político-cultural, muitos crêem que o ensino do padrão constitui violência, desrespeito e imposição de valores sociais das classes privilegiadas. É evidente que apresentar a variedade padrão como a única forma de falar e de escrever aos grupos sociais desfavorecidos seria, realmente, uma agressão e um desrespeito às variedades lingüísticas desses grupos. Mas negar a eles o aprendizado da variedade padrão escrita, principalmente, representa uma atitude irresponsável e preconceituosa da escola. Conforme diz Possenti (1996, p. 18), “o equívoco, aqui, parece-me, é o de não perceber que os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e escrever. Desde que se aceite que a mesma língua possa servir a mais de uma ideologia, a mais de uma função, o que parece hoje evidente”.

O fator cognitivo está relacionado ao fato de se alegar que o aprendizado da língua ou de suas variedades constitui uma tarefa difícil, principalmente para as classes desfavorecidas. Isso remete à idéia de que cada camada social só pode aprender um dialeto, ou seja, as formas lingüísticas populares que seriam diferentes das formas consideradas padrão. Essas justificativas não apresentam base científica quando consideramos a fala. Todas as pessoas, em condições normais, quando expostas, freqüentemente, às formas da fala, conseguem aprendê-las. Possenti (1996, p. 19) diz: “Em resumo, aprender outro dialeto é relativamente fácil. Portanto, nenhuma das razões para não ensinar o dialeto padrão na escola tem alguma base razoável”.

A respeito dessa declaração de Possenti, é importante referir-se ao trecho “... aprender outro dialeto é relativamente fácil”. Sobre a fala, realmente é mais fácil aprendê-la. Mas ao se pensar na escrita padrão, especificamente, a facilidade torna-se muito relativa. O que quero dizer é que escrever de acordo com o padrão é mais difícil do que aprender a falar. Exige escrever e reescrever muito, ler sempre e ter contato com as regras. Haja vista os problemas dos alunos em se expressar na variedade padrão escrita, conforme constata Louzada (2001, p. 12):

Trata-se, na verdade, de indicar, pela reflexão, como melhorar o desempenho lingüístico dos escolarizados que, apesar das manifestações de intenção e de princípios, a escola não tem conseguido realizar de modo satisfatório. Consideramos que é função inalienável da escola levar a criança a adquirir e praticar o dialeto padrão e praticar na modalidade culta e formal, não somente porque por ela será socialmente avaliada, mas porque por ela terá acesso à tradição cultural escrita.

É evidente que, por trás das afirmações de Louzada, estão problemas referentes à metodologia de ensino, às concepções equivocadas sobre texto, sobre língua, etc. Cabe aqui frisar que muitas regras da oralidade são as mesmas da escrita padrão. Para exemplificar, cito a ordem artigo + substantivo, pois ninguém fala ou escreve, em condições normais, ‘vida a’, mas utiliza ‘a vida’. Algumas formas, peculiares à fala, manifestam-se na escrita, conforme se pode perceber

nas produções textuais de alunos do Ensino Fundamental, por exemplo. São problemas referentes à concordância e à regência não condizentes com as regras contemporâneas da escrita padrão, conforme descreveu Lima (2003) em sua tese já mencionada neste estudo. Diante desses problemas, em nível lingüístico, a escrita padrão não é mais fácil de ser aprendida. É preciso muita prática para que, ao final do Ensino Fundamental, o aluno saia escrevendo de acordo com as regras padrão. O fato de se ressaltar os aspectos lingüísticos não significa que desconsidere os *princípios da textualidade*, por exemplo, na construção de um texto. O próprio fato de usá-los, nesta pesquisa, já confirma que os acho imprescindíveis. Apenas frisei o nível lingüístico para demonstrar a dificuldade em se aprender as construções da escrita padrão.

Um dos problemas, a meu ver, criadores dessa dificuldade, é o ensino descontextualizado, por meio de exercícios com frases soltas, baseados na identificação de partes de frases e no uso da nomenclatura gramatical. Uma das propostas apresentada por Possenti (1996, p. 20) pode servir de auxílio aos docentes:

Uma das medidas para que esse grau de utilização efetiva da língua escrita possa ser atingido é escrever e ler constantemente, inclusive nas próprias aulas de português. Ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atitude de vida, mas atividades essenciais no ensino da língua. Portanto, seu lugar privilegiado, embora não exclusivo, é a própria sala de aula.

Para que a escola não se sinta tão fracassada no ensino padrão, é preciso ter claro, também, em que consiste dominá-lo. Possenti (1996, p. 19-20) esclarece:

Em que consistiria o domínio do português padrão? Do ponto de vista da escola, trata-se em especial (embora não só) da aquisição de determinado grau de domínio da escrita e da leitura. É evidentemente difícil fixar os limites mínimos satisfatórios que os alunos deveriam poder atingir. Mas, parece razoável imaginar, como projeto, que a escola se proponha como objetivo que os alunos, aos 15 anos de vida e 8 de escola, escrevam, sem traumas, diversos tipos de texto (narrativas, textos argumentativos, textos informativos, atas, cartas de vários tipos, etc; pode-se excluir a produção de textos literários dos

objetivos da escola, já que literatos certamente não se fazem nos bancos escolares; o máximo que se pode esperar é que eles aí não se percam) e leiam produtivamente textos também variados: textos jornalísticos, como colunas de economia, política, educação, textos de divulgação científica e vários campos, textos técnicos (aí incluído o manual de declaração do imposto de renda, por exemplo) e, obviamente, e com muito destaque, literatura.

Apenas para adequar as tipologias, em consonância com os pressupostos teóricos desta pesquisa, e com todo respeito à obra de Possenti, substituo “diversos tipos de textos” por *diversos gêneros textuais e tipos textuais*. Para dar prosseguimento à apresentação das idéias de Possenti, continuo a expor as teses por ele defendidas para proporcionar um ensino mais eficiente do Português.

— **Damos aulas de que a quem?** – Ao apresentar essa tese-pergunta, Possenti mostra que é necessário, ao professor de Português, ter clareza sobre os elementos que envolvem o processo ensino-aprendizagem. Essa clareza, a meu ver, está ligada ao entendimento sobre o que seja língua, texto, gêneros e tipos textuais e também sobre o que significa ensinar variedades da língua a uma criança que já sabe as regras da variedade que fala.

— **Não há línguas fáceis ou difíceis** – A Sociolinguística, em seus estudos sobre a variação, trouxe grandes contribuições aos estudos lingüísticos. Uma delas reside na aceção de que não há línguas fáceis ou difíceis. Qualquer língua apresenta estruturas complexas passíveis de descrição científica. Nesse sentido, não há línguas melhores ou piores, superiores ou inferiores, civilizadas ou primitivas. Há, sim, diferenças em relação a uma língua e outras e entre as variedades lingüísticas.

Mesmo diante dessas contribuições, as qualificações dicotômicas sobre uma variedade da língua ser melhor que outra, superior ou inferior, bonita ou feia estão nas bases histórico-sociais de formação da sociedade brasileira a ser comentada posteriormente. Essas (des)caracterizações estão na sala de aula, na mídia e na sociedade de um modo geral, basicamente centradas na idéia

de que a variedade escrita presente nas gramáticas tradicionais é a melhor forma de expressão para a fala e para a escrita. Qualquer outra manifestação da língua é tida como errada, ruim, feia e inferior. A variedade padrão é apenas uma outra maneira de se expressar e, nesse sentido, não é melhor que nenhuma outra variedade, embora muitos crêem no contrário.

— **Todos os que falam sabem falar** – Muitas práticas docentes e a própria sociedade, na maioria das vezes, defendem um comportamento lingüístico homogêneo. Este se baseia nas regras que a gramática tradicional prescreve para a escrita e, desse modo, defende-se que a fala deve seguir as mesmas regras. Qualquer desvio ao falar, por exemplo, constitui erro. Exigir que os indivíduos falem igualmente como escrevem, é uniformizar as diferenças, é instaurar o preconceito e é reduzir a língua a apenas uma manifestação. Os motivos, para a existência dessas crenças, são de ordem histórica, cultural e social. Há séculos que a variedade lingüística das classes prestigiadas apresenta valor expressivo para a sociedade, se comparada às outras variedades. De acordo com os estudos sobre a variação, a conclusão é a de que “todos que falam sabem falar”. Há diferentes modos de expressão e a escrita padrão é apenas uma delas.

Quando se defende que a fala é constituída de erros, a comparação está sendo feita em relação às regras da escrita. As regras que vigoram para as manifestações orais, embora possam coincidir em alguns aspectos com a escrita, apresentam bastantes peculiaridades. Não é por isso que constituem erro, apenas são formas diferentes para se expressar. Pode-se falar, então, em *adequação* e em *inadequação* às situações de fala e de escrita. Mas é preciso muito cuidado com os termos *adequado* e *inadequado* porque, se as regras de uma determinada variedade são violadas, nesse caso, podem-se mencionar os termos *certo* e *errado*. É preciso ficar claro que não existe nenhuma variedade do português, considerada *certa* ou *errada*, porém não seguir as regras de uma certa variedade constitui erro.

Quero frisar que saber as regras da escrita padrão, associadas aos *princípios da textualidade*, às *meta-regras* e aos *princípios reguladores*, significa saber se expressar na variedade padrão. É o que entendo sobre o que seja saber gramática. Isso é muito diferente de identificar partes de frases e classificá-las de acordo com a nomenclatura prevista nas gramáticas tradicionais.

— **Não existem línguas uniformes** – Em Sociolinguística, os estudos sobre a variação, em manifestações orais, concluíram que todas as línguas e suas variedades linguísticas modificam-se ao longo do tempo. Ninguém fala ou escreve do mesmo modo em qualquer época. As variações linguísticas são reflexos das diversidades social, geográfica, de classe, de idade, de sexo, de etnia, de profissão, de gêneros e de tipos textuais, etc. Portanto, não é possível falar em uniformidade linguística, embora cada variedade apresente uma série de regras categóricas passíveis de transformação. Sobre o fenômeno da variação, Mollica (2003, p. 9-10) declara:

... a variabilidade linguística, presente em todas as línguas naturais humanas. A Sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais.

— **Não existem línguas imutáveis** – Qualquer variedade linguística de uma determinada língua sofre mudanças. Haja vista o estudo sobre a variação desenvolvida por sociolinguistas. As transformações podem ser gradativas ou rápidas, dependendo dos fatores que ocasionam as modificações. No caso da variedade padrão escrita, as mudanças são mais lentas conforme o estudo de Lima (2003) demonstrou, ao concluir que a maioria das regras do português brasileiro contemporâneo coincide com as normas previstas nas gramáticas tradicionais.

— **Falamos mais corretamente do que pensamos** – Grande parte dos alunos, professores e outros membros da sociedade acredita que fala errado. Isso não procede, uma vez que cada variedade da oralidade apresenta suas regras adequadas à expressão, em cada ocasião. A noção de erro está muito ligada à crença de que só a gramática tradicional traz as regras do bom uso para a fala e para a escrita. Há uma confusão provocada pelos próprios compêndios normativos que insistem em dizer que ali estão presentes as regras para o bem falar e escrever. Aquelas regras são apenas da escrita, embora saibamos que algumas caíram em desuso, como a *mesóclise*. Algumas regras da oralidade coincidem com as da escrita, mas, mesmo assim, cada variedade possui os próprios objetivos comunicativos.

— **Língua não se ensina, aprende-se** – Em relação à maioria das variedades da fala, o aprendizado é espontâneo e se dá pela convivência com as pessoas. Não é sistematicamente ensinada como acontece com o ensino da escrita na escola. Já sobre a escrita padrão não se pode considerar a mesma afirmação, uma vez que deve ser ensinada nas escolas, através de atividades eficientes para que os alunos possam aprendê-la.

Sobre a aprendizagem da fala, Possenti (1996, p. 47) declara: “... não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas”. É claro que a fala se aprende em situações de uso contextualizadas, mas não há exercícios como na escrita. Para se ter contato com as regras da escrita, os exercícios contextualizados são de suma importância. Segundo Possenti, falar, ler e escrever são trabalhos sem exercícios. Não concordo quando se refere a ler e a escrever, já que são atividades imprescindíveis ao aprendizado da escrita padrão. A leitura e a escrita devem ser constantes e não eventuais ou com mera função avaliativa. Possenti (1996, p. 49) afirma:

Falar é um trabalho (certamente menos cansativo que outros). Ler e escrever são trabalhos. A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem. Mas, não são exercícios. Se não passarem de exercícios

eventuais, apenas para avaliação, certamente sua contribuição para o domínio da escrita será praticamente nula. Para se ter uma idéia do que significaria escrever como trabalho, ou significativamente, ou como se escreve de fato “na vida”, basta que verifiquemos como escrevem os que escrevem: escritores, jornalistas. Eles não fazem redações. Eles pesquisam, vão à rua, ouvem outros, lêem arquivos, lêem outros livros. Só depois escrevem, e lêem e relêem, e depois reescrevem, e mostram para colegas ou chefes, ouvem suas opiniões, e depois reescrevem de novo. A escola pode muito bem agir dessa forma ... desde que não pense só em listas de conteúdos e em avaliação “objetiva”.

— **Sabemos o que os alunos ainda não sabem?** – Sobre os alunos que já sabem ler e escrever minimamente, Possenti (1996, p. 50) defende um princípio importante: “O que já é sabido não precisa ser ensinado”. De acordo com esse princípio, os planos de curso de Português deveriam ser construídos após os professores conhecerem os níveis de leitura e de escrita dos alunos, o que nem sempre acontece. A partir do conhecimento dos níveis de leitura e de escrita, o docente precisa fazer um levantamento das reais necessidades dos aprendizes e, desse modo, elaborar programas e metodologias capazes de amenizar os problemas ou até saná-los. Não adianta copiar programas e conteúdos propostos em livros didáticos. É preciso perceber e atuar sobre as dificuldades dos alunos, em um dado momento. Para a verificação das dificuldades, nada como a produção de texto que poderá trazer à tona problemas sobre pontuação, ordenação de idéias, paragrafação, ortografia, acentuação, estruturação de frases, etc. Essas dificuldades devem ser atacadas, aos poucos, porque cada pessoa apresenta um ritmo de aprendizado. Jamais podem ser trabalhadas todas ao mesmo tempo ou negadas pela escola. Não se deve perder tempo com aquilo que os alunos já sabem nem com o que já foi sanado. Para justificar suas considerações, Possenti (1996, p. 52) afirma: “Assim, por exemplo, provavelmente concluiremos que não é necessário estudar gênero, número, concordância etc., a não ser quando os alunos efetivamente erram e naqueles casos em que erram”.

— **Ensinar língua ou ensinar gramática?** – Ensinar língua é diferente de se ensinar gramática, quando se pensa que o ensino gramatical pressupõe saber reconhecer e definir a

nomenclatura prevista nos compêndios normativos. Possenti (1996, p. 53-54), sobre essa diferença, declara:

... o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Em outras palavras, se ficar claro que conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada “sobre” ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito “sobre” uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais.

A discussão aqui não é contra ou a favor da gramática, mas é preciso esclarecer que saber usar a língua e, no caso, a escrita padrão, não se relaciona com o conhecimento de todo o aparato teórico da gramática tradicional. É possível saber usar a língua e empregar as regras sem conhecer conceitos, identificar partes de frases e empregar a nomenclatura. A prática da escrita dos jornalistas e o baixo desempenho na realização dos exercícios gramaticais confirmam minhas afirmações e hipóteses, conforme se verá posteriormente.

Muitos alegam que o ensino da gramática tradicional é primordial para saber escrever. Mas como vem sendo feito, através do conhecimento de conceitos, da nomenclatura e de exemplos com frases soltas (exercitação da metalíngua), não há condições de se aprender a escrever na variedade padrão. Conhecer suas regras de funcionamento, além de outros elementos fundamentais à construção de um texto, são fatores primordiais. Mas não é através de exercícios com frases soltas que o objetivo será atingido. Diante disso, é preciso pensar sobre os objetivos e sobre os métodos nas aulas de Português. É Possenti (1996, p. 56) quem declara:

Falar contra a “gramatiquice” não significa propor que a escola só seja “prática”, não reflita sobre questões de língua. Seria contraditório propor esta atitude, principalmente porque se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar

prioridades (discutir os preconceitos é certamente mais importante do que fazer análise sintática – eu disse mais importante, o que significa que a análise sintática é importante, mas é menos...). Além do mais, se se quiser analisar fatos de língua, já há condições de fazê-lo segundo critérios bem melhores do que muitos dos utilizados atualmente pelas gramáticas e manuais didáticos nas escolas.

3.2- A norma culta e a variedade padrão escrita

Muitos estudiosos da língua desenvolvem reflexões importantes sobre a questão da *norma* em suas variadas dimensões. Pesquisadores e teóricos como Antunes, Bagno, Britto, Castilho, Luchesi, Possenti, Rodrigues, Soares, Scherre e Silva são alguns dos lingüistas que apresentam suas contribuições no livro *Norma Lingüística*, organizado por Bagno (2002). Apresento algumas definições sobre *norma* presentes nessa obra, como forma de delinear as várias visões sobre esse tema. Para finalizar, exponho qual o conceito de *norma* que norteia este estudo.

Rodrigues (2002), em seu artigo *Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil*, afirma que a língua não é um sistema homogêneo, invariável e rígido, conforme preconizava Saussure (1989). A língua apresenta suas variações e cada variedade compõe-se de regras para diferentes situações comunicativas. Para esse autor (2002, p. 13-14), a língua pode ser descrita em *padrões ideais* e *padrões reais* conforme propõe:

Quando descrevemos a fala de uma comunidade mediante análise de elocuições espontâneas de um ou de vários membros dessa comunidade, obtemos padrão ou padrões de comportamento real; quando consideramos o que os membros dessa comunidade afirmam ser a melhor maneira de exprimir-se em determinadas situações, então observamos padrão ou padrões ideais.

Para completar suas considerações, Rodrigues define *língua padrão* como um exemplo de padrão ideal, aceita em determinadas situações, mas não em outras. Para as sociedades de classes sociais bem definidas, é o dialeto da classe de maior prestígio. Acrescenta ainda que o padrão da

modalidade escrita nem sempre é o mesmo da falada, porém têm semelhanças no que tange aos maiores graus de formalismo. Quero acrescentar que prefiro a expressão *variedade padrão*, pois está em conformidade com os atuais estudos da Sociolinguística e, tratada como uma manifestação da língua, dentre outras, poderá amenizar problemas como o preconceito linguístico e a supremacia da escrita sobre a fala, conforme muitos acreditam e defendem.

Com relação ao padrão escrito, Rodrigues afirma que sua presença é marcante na escola e na literatura. Que essa modalidade esteja vigorando em primazia na escola, isso é perfeitamente aceitável, pois qual seria o papel da escola, senão o de ensinar, primordialmente, a variedade padrão escrita? Não estou defendendo que a escola deva deixar de lado as outras manifestações linguísticas que também deverão ser vislumbradas. Mas é função da escola ensinar e buscar meios eficientes para aprimorar a escrita padrão dos alunos. O problema centra-se no modo como os docentes transmitem as regras. Os professores seguem as regras fixadas na gramática tradicional e acham que os alunos devem segui-las ao falar e ao escrever. Caso seja pedido para se apresentar um texto na escrita padrão, as regras devem ser seguidas, considerando todos os elementos constitutivos das condições de produção. Mas não se fala como se escreve. Cada manifestação da oralidade apresenta suas regras específicas, algumas até coincidindo com as regras da escrita. O problema se torna maior quando os professores transmitem as regras, os conceitos e as nomenclaturas por meio de frases descontextualizadas. Além disso, usam exercícios de completar, de preencher lacunas, de marcar, de classificar com nomenclaturas, etc, achando que os alunos conseguirão escrever na variedade padrão. Muitas vezes, os docentes pautam os exemplos, apegando-se à literatura que, embora tenha muitos textos escritos na variedade padrão, não serve de modelo para a mesma, uma vez que apresenta caracteres peculiares, conforme declara Rodrigues (2002, p. 17): “Com respeito à literatura, observa-se que, desde a década de 20, os melhores escritores brasileiros vêm-se insurgindo contra o padrão

lingüístico sustentado pelo magistério...”. Portanto, a literatura não é eficiente para o aprendizado das regras da escrita padrão, embora seja uma arte que se utiliza da linguagem. Ela pode ter sido um bom método em outros tempos, porém outras metodologias são exigidas pelo ensino da língua que viu a escola abrir-se às variadas camadas sociais. É Rodrigues (2002, p. 16-17) quem constata:

Que o resultado do ensino dessa língua padrão nas escolas brasileiras deixa cada vez mais a desejar quanto a seu domínio pelos discentes é fato que, além de dever-se à inadequação de métodos e programas de ensino e à distância cada vez maior entre a língua falada pelos alunos e o padrão escrito, pode significar que a aceitação desse padrão é bem menor na sociedade do que faz supor a unidade de vistas que exibem os professores.

No artigo *Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa*, Castilho (2002, p. 29) diz que “há um conceito amplo e um conceito estrito de norma. No primeiro caso, ela é entendida como um fator da coesão social. No segundo, corresponde aos usos e aspirações da classe social de prestígio”. Nessa última acepção, o linguísta diferencia três qualificações para o termo *norma*: *objetiva*, *subjativa* e *prescritiva*. A primeira, também caracterizada de *explícita* ou *padrão real*, constitui a língua usada pela classe mais prestigiada que é a escolarizada. Não é um dialeto melhor ou pior que outro, seu prestígio está relacionado apenas com a classe social mais favorecida. A segunda, denominada também de *implícita* ou *padrão ideal*, relaciona-se com a postura que o falante assume perante a *norma objetiva*. Essa postura é aquilo que o falante dirá em determinada situação comunicativa, variando de acordo com o nível social das pessoas. A terceira – a *norma prescritiva* – é a combinação das duas normas anteriores que se resume na seguinte declaração de Castilho (2002, p. 30): “... merecem ser ensinados os usos lingüísticos de uma classe prestigiosa considerados mais adequados a cada situação e melhor identificados com o ideal de perfeição lingüística”.

Segundo Castilho, a *norma prescritiva* não é homogênea no sentido de que não pode sofrer variações. O lingüista (2002, p. 30) afirma que “a norma prescritiva não tem unidade”. Essa afirmação, se comparada à evolução que a variedade padrão escrita sofreu desde a época das Cantigas de Amigo, por exemplo, mostra que ocorreram muitas alterações nessa variedade e em outras. Portanto, a unidade de hoje não é a mesma de antes. Mas quando se considera a descrição do português contemporâneo, na tese de Lima (2003), essa unidade existe, na medida em que a lingüista concluiu que a maioria das normas atuais coincide com as previstas nas gramáticas normativas. A unidade existe, não como algo fechado, na estruturação dos enunciados de diversos gêneros textuais que mostram a frequência das regras para o estabelecimento de uma certa unidade na variedade padrão escrita. Essa unidade poderá sofrer transformações à medida que outras regras forem surgindo na variedade escrita.

É evidente que as condições de produção de um gênero e tipo textuais determinarão quais regras as pessoas deverão usar e de como será a estruturação dos enunciados. Ainda sobre a *norma prescritiva*, Castilho (2002, p. 31) tece as seguintes considerações relevantes para as reflexões desta pesquisa:

Há uma norma escrita, mais conservadora, distinta da norma oral, mais inovadora. (...) é forçoso concluir que a autenticidade e a veracidade da norma radicam no contemporâneo. Com isto, não se devem buscar seus contornos em épocas passadas (...) Quanto ao espaço geográfico, considerando-se a extensão territorial do país, bem como seu rápido processo de urbanização, parece justo supor também aqui a ocorrência de uma pluralidade de normas ...

No artigo *Norma-padrão brasileira – desembaraçando alguns nós*, Faraco (2002) também expõe considerações sobre o que entende por *norma* e as qualificações que acompanham essa palavra. Inicialmente, há a apresentação do conceito de *norma lingüística*, como o uso

comum que os grupos sociais fazem diante das formas da língua. Estas diferenciam cada grupo. Nesse sentido, há várias *normas*, uma vez que existem diversos grupos sociais. Cada uma interage com a outra e, de modo gradativo, as mudanças das regras podem ocorrer. Portanto, a *norma* não é apenas um amontoado de formas lingüísticas, mas reflete os valores sociais de cada grupo. Diante dessa multiplicidade, acredito que é impossível para a escola lidar com todas essas variedades e possibilitar o aprendizado aos alunos. É preciso definir quais variedades serão importantes para a efetiva prática social.

Faraco explicita a designação *norma culta* e apresenta alguns problemas evidenciados no uso dessa expressão. O adjetivo *culta* se contrapõe a *inculta*, o que sugeriria ser usada por grupos sem cultura. Muitos falantes, considerados cultos, criticam o modo de falar de outras pessoas, pertencentes a outros grupos sociais e, assim, qualifica-os de ignorantes, incultos, etc. Não há ninguém sem cultura. Apenas o termo *culta* refere-se ao grupo de maior prestígio social que discrimina os outros. É nessa perspectiva que *culta* mantém relação intrínseca com a cultura escrita. Faraco (2002, p. 40) declara:

... a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma lingüística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social.

A cultura escrita construiu, para a variedade escrita culta, uma imagem una, homogênea e estável. A essa *norma*, tida como estável, dá-se o nome de *norma-padrão* ou *língua-padrão*. Essas expressões envolvem questões em níveis lingüístico e ideológico que são fundamentais para o entendimento científico desse complexo fenômeno envolvendo a *norma culta*. Portanto, para Faraco, o padrão não se confunde com a *norma culta*, mas está mais próximo dela do que

das outras *normas*. A defesa incondicional da *norma culta* trouxe atitudes puristas e normativistas que vêem erros em qualquer variedade lingüística que não seja a de maior prestígio. Em suas considerações finais, Faraco (2002, p. 59) reafirma sua posição sobre a questão da *norma*:

... - primeiro a forte tendência em se retificar e fetichizar a norma-padrão, isolando-a de seu contexto social, cultural e histórico; - segundo, a identificação do padrão com o conteúdo dos compêndios gramaticais excessivamente conservadores, o que tem inúmeras conseqüências negativas e perturbadoras para a efetiva padronização lingüística no país, em especial pelo que esses compêndios têm de artificial e anacrônico; terceiro, a atitude normativista que toma o padrão como homogêneo e estático (não admitindo, por isso, a variação e indo aos falantes uma entranhada ignorância lingüística e um irresponsável descaso pela língua; - e, por fim, a suposição de que o padrão é apenas um certo conjunto de estruturas e que fragmentá-lo numa taxonomia de formas e listas de regras é o modo adequado de realizar seu estudo.

Mudar esse quadro não é tarefa fácil. Envolve discussões por parte das autoridades educacionais, dos especialistas e dos docentes que deverão provocar debates e incitar mudanças de atitudes para desencadear uma nova visão do padrão escrito e de toda a situação lingüística e educacional do país.

No artigo, *Norma lingüística e realidade social*, Luchesi (2002) expõe questões em torno do comportamento heterogêneo dos indivíduos face ao padrão homogêneo, normativo e ideal. Para proceder à análise, o lingüista retoma o conceito de *norma* definido inicialmente no Estruturalismo e adequado, posteriormente, aos princípios Sociolingüísticos. Desse modo, procura mostrar que a realidade lingüística brasileira, além de heterogênea, é polarizada e, de acordo com essa situação, há dois sistemas heterogêneos e variáveis: a *norma culta* e a *norma vernacular ou popular*. Luchesi (2002, p. 64) apresenta o termo *norma* através dos adjetivos *normal* e *normativo*, definindo-os assim: “Por NORMAL se entende o que é habitual, costumeiro, tradicional dentro de uma comunidade, já o adjetivo NORMATIVO remete a um sistema ideal de valores que, não raro, é imposto dentro de uma comunidade”. Considerando a

realidade lingüística brasileira, Luchesi (2002, p. 65) expõe a diferença entre NORMA-PADRÃO e NORMA CULTA anteriormente elaborada por Luchesi e Lobo (1988): “... a primeira reuniria as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas, enquanto a segunda conteria as formas efetivamente apreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados, ou seja, dos falantes com curso superior completo ...”. As duas últimas expressões, normalmente, são usadas como sinônimas. Porém, a questão envolve a atitude normativa e o comportamento normal, isto é, o sistema lingüístico e o sistema de valores que estão nos julgamentos das pessoas e os padrões lingüísticos dentro da própria comunidade. Na verdade, a diferença entre uma *norma* imposta e outra observável não é tão percebida assim. Há uma ligação entre o que é imposto e o que é habitual. Entre o comum e a imposição, está a Sociolingüística que procura observar o comportamento rotineiro dos usuários da língua para formalizá-lo em um sistema lingüístico marcado pela heterogeneidade em uma sociedade também heterogênea. Isso mostra que a homogeneidade da língua é uma falácia. Em qualquer variedade lingüística, as variações existem, lentas ou rápidas, o que pode significar mudanças ou não. Portanto, a variação sistemática e a mudança lingüística são pontos fundamentais para a superação da visão estruturalista da língua como um sistema homogêneo e invariável. A língua passa a ser encarada como um sistema heterogêneo e variável, podendo ocorrer mudanças influenciadas por fatores externos e internos.

Em seu artigo, Luchesi (2002) se apóia em Coseriu (1979 [1952]), que procura conceituar a oposição entre *língua* e *fala* saussuriana. Sabe-se que a *fala* é a atividade lingüística concreta. Mas para Coseriu, o problema maior está na definição de *língua* de Saussure, pois vê aí três conceitos diferentes que Luchesi (2002, p. 69) apresenta:

Algo semelhante à COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA chomskiana, ou seja, o conhecimento lingüístico que permite ao indivíduo falar uma língua; um desdobramento da visão sustentada por Whitney de língua como INSTITUIÇÃO SOCIAL: um conjunto

de padrões sociais objetivos, que, enquanto agregados, se opõem ao desempenho individual do falante; um CONCEITO FUNCIONAL de língua: um conjunto de oposições e estruturas que garantiriam o funcionamento da língua como um CÓDIGO.

Para Coseriu, a distinção estanque entre individual e social, feita por Saussure, não é aceita, pois a língua é social e individual, não havendo uma separação nítida. Ambos se interagem. O que Coseriu procura é uma teoria que dê conta de outros fatores que Saussure e o modelo estruturalista não conseguiram. Luchesi (2002, p. 76), ao encarar a língua como polarizada, declara:

... a realidade lingüística brasileira, que não é apenas variável e heterogênea, mas também é plural, mais precisamente polarizada, podendo-se definir nela dois grandes subsistemas, também eles heterogêneos e variáveis, que defini aqui como NORMAS. (...) a caracterização da realidade lingüística brasileira como um diassistema polarizado: distinguindo-se, por um lado, uma NORMA CULTA e, de outro lado, uma NORMA VERNÁCULA ou POPULAR.

Para chegar à idéia de polarização, Luchesi apresenta algumas questões históricas importantes para o entendimento acerca da língua e de seus mitos na sociedade brasileira. Muitos mitos sobre a língua portuguesa vêm de outros séculos. No século XIX, o cenário lingüístico brasileiro foi marcado pela dicotomia entre a fala das elites ligada ao padrão europeu, a fala da maioria do povo local e a variação acarretada pelo contato do português com as línguas africanas e indígenas. O período da independência política do Brasil trouxe a idéia de uma língua brasileira, como se pode constatar na obra de José de Alencar. O que ocorreu foi uma ampla valorização de um padrão para a fala e para a escrita baseada em padrões europeus. Portanto, uma pequena elite seriam os líderes e mandatários da nação brasileira, em detrimento de uma maioria populacional. Conforme diz Luchesi (2002, p. 78-79), “desse modo, ao se definir a norma-padrão brasileira com base nos usos do português europeu moderno, esta norma subjetiva, que fornece as

bases do padrão normativo pedagógico, acaba por se descolar das tendências em curso nas normas objetivas brasileiras, tanto na norma culta quanto na norma popular”.

No século XX, com a urbanização e a industrialização em desenvolvimento, há uma democratização dos padrões culturais e lingüísticos refletida principalmente pelo movimento modernista de 1922. A abertura das escolas às classes populares já nas últimas décadas e o crescente progresso dos meios de comunicação influenciaram na tendência à variação da *norma culta* que tende a se afastar, segundo Luchesi (2002) do *padrão normativo* que, de acordo com as elites do Brasil, baseia-se nos moldes europeus. Desse modo, há a contribuição para a perpetuação de uma visão de língua e de sociedade excludente, preconceituosa e discriminatória. Com relação às classes sociais desfavorecidas, observaram-se mudanças culturais e lingüísticas, devido à urbanização. No que tange ao aspecto lingüístico, o português popular apresentou mudanças em direção à norma culta, com influências nas classes menos favorecidas. Já com relação ao padrão urbano culto, percebe-se um afastamento do padrão normativo europeu. Assim, as variedades lingüísticas vão influenciando umas às outras, podendo instaurar, rápida ou lentamente, mudanças. Luchesi (2002, p. 81) declara:

Portanto, se no decurso do século passado, atenua-se o quadro bem polarizado que predominou nos séculos anteriores, diminuindo os abismos que separavam a fala da elite da fala da população pobre, as marcas dessa polaridade ainda se mantêm; até mesmo porque se conservam as profundas desigualdades sociais que fundamentam a divisão lingüística do Brasil em dois subsistemas distintos: uma NORMA CULTA e uma NORMA POPULAR.

Ao finalizar seu artigo, Luchesi afirma que o modelo teórico da Sociolingüística Variacionista traz condições para a retomada e para a reflexão sobre o conceito de *norma lingüística*. Cada modalidade apresentaria diferentes regras, bem como variações e mudanças que definiriam *normas lingüísticas* várias em uma mesma comunidade. Essa visão, com base na

variação sociolingüística, oferece fundamentação teórica para a realidade lingüística bipolarizada: a NORMA CULTA e a NORMA POPULAR que são definidas por Luchesi (2002, p. 87) assim:

A NORMA CULTA seria, então, constituída pelos padrões de comportamento lingüístico dos cidadãos brasileiros que têm formação escolar, atendimento médico-hospitalar e acesso a todos os espaços da cidadania, e é tributária, enquanto norma lingüística, dos modelos transmitidos ao longo dos séculos nos meios da elite colonial e do Império e inspirados na língua da Metrópole portuguesa. A NORMA POPULAR, por sua vez se define pelos padrões de comportamento lingüístico da grande maioria da população alijada de seus direitos elementares e mantida na exclusão e na bastardia social.

A polarização, de que fala Luchesi, não é tão dicotômica, pois há ligações entre os subsistemas distintos já nas primeiras décadas do século XX, com o crescimento da urbanização e da industrialização que ainda proporcionava grandes desigualdades sociais. Sobre a realidade lingüística, a discriminação, em relação às variantes da *norma popular*, ainda é forte. A valorização da *norma-padrão* ganhou força, atualmente, nos meios de comunicação e nas idéias do governo que, influenciados pelo mundo capitalista globalizado, ainda contribuem para a existência do autoritarismo e da discriminação. Por isso, há a valorização tão forte da variedade padrão escrita e, por esse motivo, deve a escola ensiná-la a todas as camadas sociais para que possam conhecê-la e utilizá-la nas ocasiões necessárias.

Sobre o padrão lingüístico no Brasil, em relação à variedade padrão falada, o projeto NURC - *Norma Urbana Culta* (Castilho; Preti, 1986) - em algumas capitais, está desenvolvendo uma ampla pesquisa já publicada em vários livros. Mas sobre a escrita, os estudos sobre a *norma* contemporânea são ainda incipientes. Houve a tese de doutorado de Lima (2003), que buscou descrever as regras da escrita contemporânea. A conclusão geral foi de que a *norma* coincide, na maioria dos casos, com as regras prescritas nas gramáticas tradicionais. Esse estudo chega a algumas conclusões importantes (2003, p. 308):

... nos textos formais analisados por nós, a incorporação de mudanças evolutivas da língua segue ritmo bem mais lento. Em outras palavras, há maior distância da norma tradicional por parte dos informantes do que por parte dos textos formais. O grau de coincidência entre o uso efetivo nos textos formais estudados e a norma canônica é bastante superior ao gerado pelas avaliações dos professores e alunos que consultamos. Se o julgamento dos nossos informantes é aplicado em suas produções formais, o que eles escrevem tem menor afinidade com a norma adotada pela tradição gramatical do que os textos formais que nos servem de corpus. Se o julgamento se faz num plano meramente teórico, e a prática se aproxima mais da gramática tradicional, vislumbramos a seguinte hipótese: a aceitação por parte de professores e estudante de Letras de estruturas próprias da oralidade no seio da escrita é prenúncio de variação das normas gramaticais.

De acordo com a conclusão de Lima (2003), é importante considerar que, em longo prazo, a incorporação de regras das variedades da oralidade para a escrita é perfeitamente passível de acontecer. É necessário que, constantemente, os estudiosos descrevam as regras da escrita dos jornais, por exemplo, para perceber a incorporação. A descrição, por gêneros do jornal, talvez mostre variações dentro das próprias regras que compõem a escrita padrão. Por enquanto, como se verá nos próprios textos dos jornalistas do *Jornal Estado de Minas*, as regras para a estruturação dos enunciados vão ao encontro das previstas nas gramáticas tradicionais. Não se vê, no entanto, o emprego da *mesóclise*, dos pronomes *tu e vós*, do *cujo* e do pretérito mais que perfeito, por exemplo. Isso indicaria sinais de mudanças e, se comprovadas, o que não mais se usa não deve constar nos compêndios normativos nem deve ser mais ensinado. Essa afirmação pode sugerir uma postura radical para alguns leitores. Mas se as mudanças forem realmente constatadas e as formas lingüísticas citadas caírem em desuso ou se restringirem a gêneros textuais pouco usados na prática social, não há sentido em ensiná-las mais.

3.3 – O conceito de norma desta pesquisa

Qualquer variedade lingüística apresenta suas regras para concretizar a comunicação. Alguns estudiosos da língua analisam a palavra *norma* associada ao qualificativo *culta*, demonstrando que a expressão *norma culta* está imbuída de preconceito, uma vez que, associada à gramática normativa, considera apenas uma variedade para o bem-falar e escrever. O termo *norma* remete a normal, comum, usual, anormal; *culta* sugere variantes não cultas e erros. O problema não se centra tanto nos vocábulos norma, usual; mas em anormal, variantes cultas, não cultas e erros. O lingüista Faraco (2002, p. 39) declara: “O qualificativo ‘cultas’, por exemplo, tomado em sentido absoluto, pode sugerir que esta norma se opõe a normas ‘incultas’, que seriam faladas por grupos desprovidos de cultura”. É importante ressaltar o sentido básico do termo *norma*, muito presente no ensino e na sociedade de um modo geral. Esse “conceito” define-se, para a maioria dos indivíduos, com o auxílio de qualificadores como prescritiva, culta, conforme declaração de Bagno (2003, p. 43):

O primeiro desses conceitos é o que poderíamos chamar de do senso comum, tradicional ou ideológico, e é aquele que tem mais ampla circulação na sociedade. Na verdade, trata-se muito mais de um preconceito do que de um conceito propriamente dito. E que preconceito seria esse? É o preconceito de que existe uma única maneira “certa” de falar a língua, e que seria aquele conjunto de regras e preceitos que aparece estampado nos livros chamados gramáticas. Por sua vez, essas gramáticas se baseariam, supostamente, num tipo peculiar de atividade lingüística – exclusivamente escrita – de um grupo muito especial e seletivo de cidadãos, os grandes estilistas da língua, que também costumam ser chamados de os “clássicos”. Inspirados nos usos que aparecem nas grandes obras literárias, sobretudo do passado, os gramáticos tentam preservar esses usos compondo com eles um modelo de língua, um padrão a ser observado por todo e qualquer falante que deseje usar a língua de maneira “correta”, “civilizada”, “elegante”, etc. É esse modelo que recebe, tradicionalmente, o nome de norma culta.

Refletindo um pouco sobre o conceito citado, percebe-se que a *norma* se associa a um bom uso da língua e ao prestígio social. Em contrapartida, pelos termos utilizados, esconde-se o mau uso ligado a classes sociais de pouca relevância. Há, portanto, a mitificação de uma língua melhor que trará valorização social para aquele que a dominar. Essa visão existe de forma marcante na sociedade brasileira, defendida por muitos professores e pelos meios de comunicação que não estão a par dos pressupostos teóricos da Linguística ou não querem aceitá-los.

Para nortear esta pesquisa, haverá a consideração do conceito de *norma* usado por Faraco (2002, p. 38), uma vez que o autor considera a existência de variadas *normas* nas diversas variedades da Língua Portuguesa:

... os grupos sociais se distinguem pelas formas de língua que lhes são de uso comum. Esse uso comum caracteriza o que se chama de a norma lingüística de determinado grupo. Assim, numa sociedade diversificada e estratificada como a brasileira, haverá inúmeras normas lingüísticas...

Sobre a citação acima, apenas mudaria “formas de língua” para “variedades lingüísticas” e “norma lingüística” por “regra lingüística”. É importante associar ao conceito de Faraco o pressuposto de que as regras constitutivas de cada variedade devam ser estabelecidas mediante os dados da língua em uso. A base para se apreender as regras deve ser a ocorrência dos fenômenos lingüísticos, em termos da frequência nos textos atuais, escritos ou falados, que expressem a variedade da língua em uso. Isso é confirmado por Sena (1986, p. 75):

A norma lingüística é uma realidade que se constata através de pesquisas, e estas hoje se baseiam, como já vimos, no critério da frequência. O que é freqüente no uso de uma variedade da língua é que constitui a norma. O lingüista chega a isso pela observação, análise e interpretação dos fatos.

Com relação à análise dos fenômenos da variedade padrão escrita, através da interpretação dos fatos lingüísticos, em fontes atuais em que essa variedade se apresenta, faz-se necessário referir-se ao estudo de Lima (2003, p. 314-315). Essa autora estuda as regras do padrão escrito em jornais e em textos técnico-científicos, chegando a várias conclusões, dentre as quais destaco:

Do corpo doutrinário a ser fixado para uma gramática do português escrito formal modernamente usado no Brasil, deverão ser eliminadas as regras que se baseiam no que não mais se usa de forma produtiva atualmente. O supérfluo está, por exemplo, na obrigatoriedade de emprego da mesóclise, facilmente “driblada” por meio de recursos comuns, tais como a explicitação do sujeito. A exigência da mesóclise e a de outras regras de baixa produtividade no português atual, conforme vimos neste estudo, deverão ser afastadas: esses casos particulares deverão receber um tratamento diferenciado para a garantia de criação de uma gramática real e não de uma gramática ideal para os brasileiros.

Mais especificamente, existirá a preferência pelo uso do termo *variedade padrão escrita*, objeto de estudo desta pesquisa, considerando que apresenta regras para se escrever adequada e corretamente. Acredita-se que a adoção do termo variedade representa uma postura coerente a respeito das contribuições oferecidas pela Sociolingüística aos estudos sobre a variação. Será considerada a existência de outras variedades, sem serem piores ou melhores que nenhuma outra. Além disso, a ligação das variedades, com os grupos sociais, permite a compreensão de que as formas lingüísticas não valem por si mesmas, estão imbricadas em valores sociais de determinados grupos. Nesse sentido, as diversas variedades podem se contactar, influenciando possíveis alterações lingüísticas em longo ou em curto prazo. No caso da escrita padrão, as alterações são lentas, se comparadas à velocidade com que a fala sofre mudanças. É importante lembrar que a variedade padrão escrita contemporânea apresenta como exemplos, conforme o estudo feito por Lima (2003, p. 22-23), “... textos acadêmicos, científicos, jornalísticos (editoriais, reportagens de jornais e de revistas de grande circulação no País), nos comunicados de autoridades públicas e nas leis...”

Em face do reconhecimento de a língua portuguesa apresentar variedades lingüísticas e pelo fato de grande parte das variedades faladas serem aprendidas no convívio com as pessoas, nesta pesquisa, reafirmo a defesa de que a escola deverá se comprometer, primordialmente, com o ensino da variedade padrão escrita, possibilitando ao aluno conhecer as outras variedades do português, como forma de desenvolver satisfatoriamente a *competência comunicativa* sobre a qual Costa Val (2000, p. 36) escreve: “... a competência comunicativa diz respeito à capacidade de atuar com eficiência e eficácia em situações sociais de comunicação”. Essa acepção é defendida nesta pesquisa por mostrar que as competências lingüística e textual se inserem no termo mais amplo: a competência comunicativa.

Em relação ao padrão falado, deve-se aprimorá-lo, em sala de aula, em todas as disciplinas do programa básico das escolas, mediante atividades como seminários, apresentação de trabalhos, etc. É preciso frisar que a escrita padrão precisa ser aprendida na escola, por diversas razões: a sociedade exige, em várias situações do cotidiano, que os indivíduos se expressem escrevendo na variedade padrão, ao lidar com declarações, procurações, provas, currículos, etc. Em entrevistas para emprego, na apresentação de trabalhos escolares e em palestras, há a necessidade de se utilizar a variedade padrão falada. Se a escola não cumprir seu papel, estará contribuindo para o aumento da discriminação e do preconceito lingüísticos. É Possenti (1996, p. 17) quem afirma: “O objetivo da escola é ensinar o português padrão (...). Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico”. A posição de priorizar a variedade padrão escrita não significa discriminar nenhuma outra variedade. É perceptível o espaço social ocupado por essa variedade e o valor que se dá à mesma em uma sociedade letrada. Silva (2003, p. 11) declara ser esse um “paradoxo (...) que existe em qualquer língua histórica: a necessidade social de unificação, padronização, em face da realidade heterogênea”.

Cabe também à escola desmascarar o preconceito lingüístico relativo às variedades não-padrão em relação ao padrão lingüístico de prestígio, pois, assim, o preconceito social certamente virá à tona, permitindo uma compreensão ampla dos diversos usos da língua. Sobre o preconceito lingüístico, Bagno (1999, p. 40) constata: “Qualquer manifestação lingüística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito lingüístico, ‘errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente’, e não é raro a gente ouvir que ‘isso não é português’.” Não há nenhuma variedade lingüística melhor ou pior que outra. Todas são relevantes, pois expressam o ato comunicativo de interlocutores que usam as variedades da língua, adequando-as às diversas situações comunicativas.

Qualquer variedade lingüística do português apresenta regras que permitem falar ou escrever de acordo com uma determinada situação, ou seja, apresenta uma gramática. Graças (2002, p. 30) declara: “Cumpre-nos dizer, também, que cada uma das manifestações lingüísticas é dotada de uma gramática, isto é, um conjunto de regras que diferem entre si, dependendo da situação contextual e das intenções do falante”.

No caso da variedade padrão escrita, percebe-se que a maioria das gramáticas apresenta as regras, com base nos autores da Literatura Portuguesa e Brasileira. Para exemplificar, Rocha Lima (1989, p. 6), em sua *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, afirma: “Fundamentam-se as regras da Gramática Normativa nas obras dos grandes escritores, em cuja linguagem as classes ilustradas põem o seu ideal de perfeição, porque nela é que se espelha o que o uso idiomático estabilizou e consagrou.” O gramático Cegalla (1997, p. 14) também declara: “... procuramos abonar os fatos lingüísticos quase que exclusivamente com citações de autores contemporâneos, muitos dos quais ainda vivos.” Nota-se que os autores baseiam-se no corpus literário cuja linguagem prima pelo efeito artístico e pela transgressão às regras, o que não é o caso da variedade padrão escrita.

Defende-se, nesta pesquisa, que a variedade padrão escrita segue regras praticamente uniformes para todo o território brasileiro. O corpus constituinte das regras dessa variedade se baseia em fontes atuais, como os jornais, por exemplo. Não se está desprezando qualquer manifestação lingüístico-textual. Pelo contrário, apenas busca-se um estudo coerente com os pressupostos lingüísticos já mencionados. Perini (1991, p. 86) também compartilha com a idéia da existência de regras praticamente uniformes, quando diz:

Deixemos de lado, por ora, os textos literários e voltemo-nos para outro tipo de textos: a linguagem técnica e jornalística, encontrada, por exemplo, nas revistas semanais, nos jornais, nos livros didáticos e científicos. Ora, examinando esses textos, encontraremos uma grande uniformidade gramatical: não só as formas e construções encontradas nos jornais e revistas são as mesmas dos compêndios e livros científicos, mas também não se percebem variações regionais marcadas: um jornal de Recife usa sensivelmente a mesma língua de um jornal de Porto Alegre ou de Cuiabá. Isto é, existe um português-padrão altamente uniforme do País; e podemos contar encontrá-lo nos textos jornalísticos e técnicos.

Com relação à literatura, tanto de outras épocas quanto a contemporânea, reconhece-se a imensa importância dessa arte para a sociedade. Pelos caracteres gerais que apresenta em relação à ruptura e à inovação, objetivando, principalmente, um trabalho artístico com a língua, a literatura não serve de corpus para as regras da variedade padrão escrita. Há, nesse sentido, um compartilhar de idéias com Rocha (2002, p. 62-63), que declara:

O que estamos propondo é que a gramática da Língua padrão esteja apoiada em bases autênticas, ou seja, nos textos redigidos em norma culta e não, na língua literária dos séculos 16 a 19, e muito menos na língua literária contemporânea. (...) é preciso considerar que a língua é anterior à gramática: a fixação das regras que caracterizam o português padrão deve tomar como base o conjunto dos textos redigidos nessa língua padrão, ou seja, os textos da linguagem burocrática, administrativa, técnica, científica, etc. É importante que se leve em consideração aquilo que é freqüente nesses textos...

Todas as concepções já explicitadas e advindas dos estudos lingüísticos e, particularmente, da Lingüística Textual, de uma forma ou de outra, refletem no ensino do Português e as transformações, na prática em sala de aula, acabam sendo inevitáveis, apesar de lentas. Haja vista a proposta dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1988, p. 49), que procura interagir com as acepções dos estudos lingüísticos arroladas nesta pesquisa, conforme se constata nos seguintes objetivos do ensino do Português:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

No artigo *Língua e ideologia – a reprodução do preconceito*, de Britto (2002), o autor usa um significado para o termo *ideologia* com o qual compartilho e que é importante para o entendimento de como os equívocos qualificativos estão embutidos na palavra *norma*. Britto (2002, p. 136-137) afirma:

...expressão de um pensamento hegemônico, como algo que constrói formas de impor uma representação da realidade, de vê-la ou de desfazê-la por vieses particulares. (...) quero pensar especificamente este conceito como marcado por interesses políticos, históricos, sociais, de classe. E direi que a ideologia é mais determinante, é mais violenta, é mais brutal, é mais eficiente, exatamente no lugar e momento em que não é percebida, porque é exatamente nesta situação que não é possível nenhum discurso contra-ideológico. O poder coercitivo da ideologia tende a enfraquecer-se na medida em que é ela desmascarada, na medida mesmo em que é percebida, em que é visível.

As visões, que a sociedade apresenta sobre a língua, caracterizada por apenas uma maneira correta de falar e de escrever, foram construídas e fortalecidas pela ideologia da classe

dominante de uma forma eficiente sem ser percebida pela maioria populacional, como disse Britto em suas considerações sobre *ideologia*. A escola, mantenedora do saber, certamente é uma forte instituição a possibilitar o enraizamento de idéias controvertidas sobre as variedades lingüísticas, como também tem a força de provocar mudanças ideológicas. A própria prática mostra isso: livros didáticos tradicionais e o ensino centrado apenas na *norma culta*. A força da ideologia, aliada à maioria das concepções dos gramáticos, confere poder e autoridade à gramática tradicional que, como diz Cegalla (1987, p. 14) é “... um meio posto a nosso alcance para disciplinar a linguagem e atingir a forma ideal da expressão oral e escrita”. Por isso, a idéia de língua uniforme, única, correta e melhor. Essa visão reducionista nega a multiplicidade que vigora na sociedade brasileira, seja nos aspectos cultural, social ou lingüístico. A *norma culta*, como está na maioria das gramáticas, acaba sendo idealizada, pois se baseia em exemplos literários antigos e contemporâneos. Embora prescreva *normas* para a escrita, acaba preconizando que se deve falar da mesma maneira como se escreve. Haja vista os dizeres de Cegalla apresentados anteriormente.

Conforme escreve Silva (2002), em seu artigo *Variação, mudança e norma (Movimentos no interior do português brasileiro)*, a tradição gramatical normativo-prescritiva surgiu da aparente unidade do grego e progrediu por meio do esforço pedagógico em mostrar uma língua pura na escrita de escritores gregos clássicos para que servissem de modelo. É nesse sentido que a tradição gramatical, através da língua escrita, é cultuada privilegiadamente na sociedade, em detrimento de qualquer manifestação oral. Essa tradição, mesmo com o desenvolvimento dos estudos lingüísticos, está presente no Brasil e é o modelo dominante para o ensino de língua na escola, instituição reprodutora da própria sociedade.

A tradição gramatical normativo-prescritiva era a única que guiava o ensino de língua. Mas a Lingüística moderna, nas primeiras décadas do século XX, com Saussure e Jakobson,

dentre outros, possibilitou uma ruptura com essa tradição. Eles propuseram a supremacia da fala sobre a escrita no sentido de que qualquer variedade lingüística é passível de estudo sem graus de importância. Há a ruptura com a idéia de que só a variedade padrão escrita seja objeto de gramática. Mesmo com a tradição gramatical abalada por estudos científicos, a gramática normativa tradicional continua servindo à prática pedagógica, devido às questões ideológicas que mantêm o poder e a tradição.

A Lingüística moderna, de base estruturalista, não se preocupava com a *variação*, a *mudança* e a *norma*, pois procurou analisar a estrutura abstrata, o sistema, tais como estabelecidos por Saussure. Essa postura ainda apresenta alguma força, apesar das reformulações dos modelos estruturalistas e também dos modelos gerativistas baseados em falantes-ouvintes ideais e em uma comunidade homogênea. O estudo estruturalista, com base em uma visão de língua homogênea e as idéias gerativistas, que buscavam explicitar pela teoria da gramática o dispositivo mental inato dos falantes, foram teorias que não estavam preocupadas com a imagem de língua como fenômeno sócio-histórico. Excluíram a *variação*, a *norma* e a *mudança*. Na segunda metade do século XX, a Sociolingüística estudará com mais rigor e com métodos eficazes os fenômenos da variação e da mudança. Essa área de estudo, conforme diz Silva (2002, p. 299) “... se funda basicamente na sua conceituação de língua como sistema intrinsecamente heterogêneo, em que se entrecruzam e são correlacionáveis fatores intra e extralingüísticos ...”. Desse modo, o estudo de uma *norma* ou de várias *normas* das comunidades de fala podem ser feitas a partir do viés sociolingüístico. Destaca-se o *Projeto NURC* (Castilho; Preti, 1996), que permite analisar as *regras* da fala culta em várias regiões do Brasil, em que se pode observar um diagnóstico sobre muitos aspectos da variação no português brasileiro. Esse estudo serve para que a escola repense o conceito de *norma* que a orienta para que, além da variedade padrão escrita, outras possam penetrar no espaço escolar.

Para finalizar, é preciso tecer alguns comentários sobre o fato de que, aliada à *norma culta*, está a noção de *erro* para qualquer variedade lingüística que contrarie as regras previstas nas gramáticas normativas. A Sociolingüística já mostrou que não existe uma variedade lingüística errada em relação à outra. Cada uma apresenta suas regras para os respectivos objetivos comunicativos, sendo adequada a cada situação. É importante citar o que Scherre declara (2002, p. 243) sobre a questão do erro em Lingüística:

... a noção de erro (ou agramaticalidade no sentido técnico) também existe em lingüística. Se uma construção não está conforme as regras intuitivas ou naturais de um determinado sistema lingüístico, a construção não faz parte da língua em questão e, neste sentido, é considerada errada. Mas esta noção de erro se aplica a qualquer língua e a qualquer variedade de uma mesma língua, seja uma variedade com ou sem prestígio.

Essa noção de erro, exposta por Scherre, é extremamente importante para a presente pesquisa, porque defendo que a violação das regras que compõem o sistema lingüístico da variedade padrão escrita constitui erro dentro dessa variedade. Para que o aluno possa aprendê-la, os erros precisam ser apontados para que não se repitam. É importante mostrar que não há nenhuma variedade lingüística errada ou certa, são apenas modos diferentes que os indivíduos têm a seu dispor para a comunicação. Mas dentro de uma variedade, há erro se suas regras não são seguidas.

3.4- O conhecimento da variedade padrão escrita x o conhecimento da gramática normativa tradicional

É de fundamental importância mostrar que há diferença entre saber se expressar na variedade padrão escrita e saber gramática tradicional. Saber escrever na variedade padrão é conseguir usar a língua de modo que se sigam suas regras, além de se considerarem todas as condições de produção referentes ao gênero que pede a escrita padrão. Essas condições de produção estão ligadas aos três elementos componentes de um gênero, conforme expressa Bakhtin (1992): *estilo, tema, estrutura composicional*. Além disso, fatores como o *suporte, o leitor, o(s) tipo(s) textual(is)*, as *meta-regras*, os *princípios da textualidade* e os *princípios reguladores* são um conjunto de elementos que definem a estruturação de um texto em níveis lingüístico e textual-discursivo.

Saber gramática tradicional é conhecer os conceitos, as regras por meio de frases descontextualizadas, distinguir as classes de palavras, classificar as orações dos períodos compostos, identificar partes de frases e classificá-las de acordo com a nomenclatura prevista nos compêndios normativos.

Entender a distinção proposta é muito importante para o ensino da variedade padrão escrita, porque escrever não mantém relação direta com o saber gramatical normativo. Haja vista esta pesquisa que, posteriormente, mostrará o baixo desempenho dos jornalistas nos exercícios gramaticais propostos. Esses profissionais praticam a escrita padrão diariamente e seus textos, além de estarem dentro dos *princípios da textualidade*, das *meta-regras* e dos *princípios reguladores*, também seguem as regras da escrita padrão contemporânea, conforme descrição de Lima (2003). Além disso, a sociedade, os meios de comunicação e muitos professores acreditam e divulgam que saber português, ou seja, falar e escrever bem é conhecer toda a gramática

tradicional. Por isso, deparamos com frases do tipo: não sei português, português é difícil, falo muito errado, etc.

É importante mencionar e observar o que Rocha (2002) afirma sobre a raridade dos alunos que sabem gramática tradicional, mas que escrevem bem. Minha própria experiência docente mostra que, aqueles alunos que apresentam um bom desempenho na escrita, não sabem ou conhecem, pouquíssimo, a teoria dos compêndios normativos. Quanto aos alunos que apresentam problemas na escrita padrão e em outros fatores que compõem a produção de texto, não estão relacionados com o fato de não saberem gramática normativa. Os problemas referem-se a métodos pouco eficazes, a falhas no processo de alfabetização, ao pouco tempo dedicado à leitura, à escrita, à reescrita e ao excesso de aulas destinado à exposição da gramática tradicional.

Muitos crêem que, se não houver exposição ao saber expresso nas gramáticas tradicionais, nunca se saberá português. A força em se afirmar a importância do ensino gramatical apresenta muitas justificativas: acredita-se que permite o desenvolvimento do raciocínio lógico, a capacidade de deduzir, de comparar, de explicar, de concluir, etc. É importante perceber que a gramática apresenta incoerências, contradições e uma série de problemas, conforme constata Dillinger (1995, p. 33):

... as definições que essas gramáticas propõem são incoerentes, tanto dentro de uma gramática, quanto entre uma gramática e outra. Por exemplo, uma gramática conceitua “sujeito” como “o ser que pratica a ação do verbo” enquanto outra gramática o define como “o elemento da frase com o qual o verbo concorda”. Haug (1987) dedica um livro inteiro à identificação e exemplificação dessas incoerências nas gramáticas mais usadas do Brasil. Perini (1986) também discute este mesmo problema.

Outro fator que muitos acreditam ser justificável para o ensino gramatical é o estudo autêntico e coerente da gramática. Como é possível, se há contradições conceituais, por exemplo? Para se apresentar esse estudo autêntico e coerente será preciso muito tempo para mostrar os

problemas da gramática tradicional. Certamente, isso não fará com que o aluno aprenda a escrever. Não estou defendendo que no ensino da escrita padrão não haja reflexões linguísticas. Elas também são imprescindíveis. Mas o problema maior é centrar-se nas incoerências gramaticais, perder o fio condutor e cair no ensino gramatical pura e simplesmente. Talvez essas reflexões sejam mais eficientes no Ensino Médio, pois se presume que o aluno já saiba escrever na variedade padrão e apresenta maior maturidade cognitiva. Por outro lado, penso que a dedicação à reflexão das contradições gramaticais seja tarefa mais específica para os lingüistas e, caso seja feita no Ensino Fundamental, a escola descumprirá um dos seus imprescindíveis objetivos que é ensinar a escrita padrão.

Um outro fator seria por causa dos concursos públicos, dos vestibulares, dos programas das escolas e dos livros didáticos. Os vestibulares nas universidades já estão mudando e muitas não cobram mais a gramática tradicional. Preocupa-se com a interpretação de variados gêneros textuais, com o conhecimento de algumas variedades da língua e com o domínio da escrita padrão. Os concursos públicos cobram gramática tradicional, mas precisam mudar essa postura porque não demonstra conhecimento sobre se alguém escreve bem ou não. Deveriam pedir prova de produção de texto na variedade padrão, pois, desse modo, observariam o uso adequado e correto da pontuação, da paragrafação, da ordenação de idéias, das estruturas das frases e do respeito às demais condições de produção.

Um outro fator é que, infelizmente, a maioria dos livros didáticos traz a doutrina gramatical explícita e a maioria dos professores, sem outros recursos, segue o livro. Os pais ficam satisfeitos e felizes porque os filhos estão aprendendo português. Os professores, que não ensinam a gramática tradicional e usam outros métodos para que os discentes escrevam na variedade padrão, estão assinando a sentença da incompetência.

3.5 – A disciplina *Português*

No artigo *Português na escola – História de uma disciplina curricular*, de Soares (2002), a autora discorre sobre a visão da disciplina *Português*, a partir da segunda metade do século XX. Em 1950, há transformações no conteúdo de português porque a sociedade passa por mudanças sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais. A escola passa a receber alunos de todas as classes sociais, o que a democratiza. Portanto, a função e os objetivos precisam sofrer adaptações. Aliado ao aumento de indivíduos na escola, existe uma grande necessidade de professores que não passam por um processo seletivo tão rigoroso.

Diante das novas exigências, gramática e texto começam a se constituir em disciplina e o conteúdo vai sendo articulado. Soares (2002, p. 167), sobre essa realidade, declara: “... ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática.” É o que se pode chamar de *gramática do texto*. Sob essa ótica, os livros didáticos trazem exercícios de vocabulário, de interpretação, de gramática e de redação. As atividades vinham prontas e o professor, frente a essa realidade, não formulava atividades com o mesmo vigor de antes. Os professores ficavam e muitos ficam esperando dos autores de livros didáticos as atividades prontas. Esse quadro está inserido em um momento em que a profissão de professor passa a ser desvalorizada, os salários caem e as condições de trabalho não são favoráveis. Tudo isso faz com que os docentes procurem facilitar a prática em sala de aula e, um dos recursos usados, é o apego quase que exclusivo ao livro didático na preparação das aulas. Sobre esse período, Soares (2002, p. 168) declara:

... a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960 (primazia que ainda hoje é dada em grande parte das aulas de português, nas escolas brasileiras). Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuítico, e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX; talvez se explique também pelo vazio que só recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de texto.

Em 1970 e nos primeiros anos de 1980, a disciplina *Português* sofreu transformações em virtude da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), promulgada pelo governo militar. Os objetivos educacionais iam ao encontro da ideologia desse novo regime de governo. A língua passaria a contribuir para o desenvolvimento proposto pelos militares. O nome da disciplina foi alterado para *Comunicação e expressão* nas séries iniciais do 1º grau, *Comunicação em língua portuguesa* nas séries finais e *Língua portuguesa e literatura brasileira* no 2º grau. Nesse período, surge a teoria da comunicação para auxiliar na análise da língua. As concepções de língua como sistema e como expressão estética foram substituídas por língua como comunicação. Conforme explicita Soares (2002, p. 169), “... trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais. Ou seja, não se trata mais de estudo sobre a língua ou de estudo da língua, mas de desenvolvimento do uso da língua”. Os livros didáticos minimizam a gramática e, nesse período, passou-se muito a discutir sobre ensinar ou não gramática. Os textos dos livros didáticos não são apenas literários, mas os autores procuram trazer para os livros textos de jornais, de revistas, de publicidade, de histórias em quadrinhos, etc.

Na segunda metade da década de 80, houve outra mudança, e a disciplina voltou a ser *Português* nos currículos dos ensinos Fundamental e Médio. É nos anos 80 que chegam às escolas e no currículo de formação de professores, a Sociolinguística, a Linguística Textual, a

Pragmática e a Análise do discurso que são áreas da Lingüística fundamentais aos avanços do ensino do Português.

A Sociolingüística mostrou à escola as diferentes variedades lingüísticas dentro da língua portuguesa. O ensino, que era dirigido às camadas sociais de maior prestígio, também é guiado para as classes desprestigiadas que vêm para a sala de aula trazendo a heterogeneidade lingüística. Isso exige novas atitudes dos professores frente às variedades da fala e, é claro, diante da variedade padrão escrita que é na escola que deve ser aprendida.

A Lingüística, ao mostrar que as variedades do português apresentam suas respectivas gramáticas, traz a idéia de que a variedade padrão escrita descrita nos compêndios normativos não é a única a ser ensinada. Desse modo, busca-se refletir sobre o papel, os objetivos e a função da gramática no ensino. A Lingüística Textual procura mostrar que o ensino da gramática não se deve centrar apenas nos limites das estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas precisa ligar-se ao texto como uma maneira diferente de tratar a oralidade e a escrita. Além disso, contribuições da Pragmática, da Teoria da Enunciação e da Análise do Discurso trazem concepções diferentes sobre o trato com a língua. Esta não é mero código comunicativo, mas é ato enunciativo, ou seja, a Lingüística vê a relação da língua com aqueles que a usam, com o contexto e com as condições sociais e históricas. Não há como negar essas contribuições e deixar o ensino de língua portuguesa e de gramática, especificamente, continuar de modo tradicional, por meio de frases descontextualizadas para identificação de suas partes com base na exercitação da metalíngua das gramáticas normativas. Para que as mudanças ocorram, compartilho com Soares (2002, p. 174) a seguinte idéia:

Três questões atualmente em discussão na área educacional brasileira só poderão ser esclarecidas e decididas, no que se refere à disciplina português, se se buscar realizar essa articulação e síntese: a definição de parâmetros curriculares para a disciplina

português, a reformulação dos cursos de formação de professores dessa disciplina, a avaliação dos livros didáticos para essa disciplina.

No livro, *Gramática na escola*, Neves (2003, p. 10) relata pontos importantes sobre o ensino da gramática que se resumem em duas questões básicas: “Para que se ‘ensina’ a gramática e para que se ‘usa’ a gramática que é ensinada?”. As respostas são baseadas nos seguintes aspectos: melhoria na comunicação, na compreensão, na correção, no conhecimento das regras do padrão culto, na aquisição das estruturas da língua, na sistematização do conhecimento, na fala e na escrita, em busca de sucesso na vida social e profissional. Em seguida, Neves apresenta o que é ensinado nas aulas de gramática, que se resume, basicamente, na transmissão de conteúdos dos livros didáticos. Para a fixação dos conteúdos gramaticais normativos, há muitos exercícios relativos ao reconhecimento e à classificação das classes de palavras, das funções sintáticas, da classificação dos termos da oração e do ensino das definições como forma de reconhecer as nomenclaturas gramaticais. Para a realização dessas atividades, a maioria dos professores afirma que parte do texto e outros da teoria. O texto funciona como mero pretexto para o ensino gramatical o que, a meu ver, é uma falácia para o ensino da variedade padrão escrita.

Com relação aos alunos que recebem esse tipo de ensino, os professores alegaram muita dificuldade no aprendizado. As razões apresentadas foram as seguintes: ausência de esforço, de interesse, de vontade de pensar, de maturidade, de capacidade de abstração e de percepção da utilidade da gramática. Poucos professores referiram-se às dificuldades como sendo provenientes de métodos ultrapassados e da alfabetização deficiente, por exemplo. Um número considerável de docentes disse não ter dificuldades.

Para finalizar a exposição que Neves (2003) faz, passo a mostrar a realidade sobre a natureza da gramática ensinada. Essa natureza vai ao encontro da gramática como um conjunto

de regras (gramática normativa) e da descrição das entidades da língua e suas funções (gramática descritiva). Nenhum professor demonstrou entender a gramática como um sistema de regras da língua em funcionamento. Em resumo, o ensino da gramática, conforme Neves (2003, p. 40) analisa, centra-se em “... atividades de exclusiva exercitação da metalíngua”. Esse quadro torna-se mais desolador quando os professores relatam que mantêm as aulas de gramática tradicional, embora achem que não estão servindo para nada.

Acredito que os docentes anseiam por conhecer métodos mais eficazes, porque sabem que o ensino da gramática tradicional não está levando os alunos a escreverem, adequada e corretamente, na variedade padrão. Todo esse esboço do ensino gramatical fez-me reportar aos jornalistas para que fizessem exercícios tradicionais. Desse modo, mostro como essas atividades são ineficazes para o aprendizado da escrita, pois a maioria dos jornalistas teve um desempenho ruim nos exercícios. Em contrapartida, os textos seguem as regras da escrita padrão e estão inseridos nos *princípios da textualidade*, nas *meta-regras* e nos *princípios reguladores*.

3.6 - A escola e a importância do ensino da variedade padrão escrita

Todas as concepções desenvolvidas até aqui precisam refletir no ensino de Língua Portuguesa, especificamente no ensino da variedade padrão escrita, para que as transformações possam ocorrer. Se não houver um grande incentivo do governo, as mudanças continuarão excessivamente lentas e a escola continuará obsoleta, ineficiente, precária e sem oferecer uma qualidade de ensino satisfatória. Nessa perspectiva, faz-se necessário estabelecer uma visão sobre como a escola lidou e lida com o ensino da variedade padrão escrita.

Inicialmente, a escola estudava o sistema lingüístico do português culto escrito considerando apenas as gramáticas normativas como fonte para análise, sem considerar outras

manifestações da língua. A atitude de privilegiar apenas uma variedade remonta ao passado histórico de nossa sociedade, em que apenas uma pequena parcela da classe privilegiada tinha acesso à escola, com a exclusão dos membros de qualquer outra classe social. Em meio à Ditadura Militar e, posteriormente, com o período democrático, a escola abriu suas portas a todas as classes sociais. Diante dessa realidade, a diversidade lingüística, que já existia, tornou-se mais evidente, convivendo com um ensino que ainda privilegia a variedade culta em detrimento de qualquer outra. É o ranço do preconceito lingüístico que, como diz Bagno (2003, p. 9), “...está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática.” Essa confusão precisa ser desmitificada, pois a língua abarca muitas variedades com os respectivos sistemas de regras e, portanto, cada variedade comporta uma gramática capaz de ser descrita cientificamente pelos lingüistas. Pensar em toda a diversidade lingüística associada, inclusive, à variedade de prestígio é ampliar a visão que se passa a ter de língua, conforme Bagno (2003, p. 19) constata:

... poderemos deslocar nossas reflexões de um plano abstrato – “a língua” – para um plano concreto - os falantes da língua. Isso significa o quê, na prática? Significa olhar para a língua dentro da realidade histórica, cultural, social em que ela se encontra, isto é, em que se encontram os seres humanos que a falam e escrevem. Significa considerar a língua como uma atividade social, como um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes toda vez que se põem a interagir verbalmente, seja por meio da fala, seja por meio da escrita.

As concepções teóricas advindas com os avanços dos estudos lingüísticos fizeram com que as autoridades educacionais elaborassem os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* para nortear o ensino em todo o território brasileiro, respeitando as diversidades locais. Os objetivos dos PCN (1998, p. 32-33) tentam abarcar as concepções teóricas da Lingüística, para fundamentar a prática docente.

... utilizar a linguagem na escuta e produção de textos escritos de modo a atender múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso; (...) conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito lingüístico; usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Embora os PCN tivessem surgido para fundamentar a relação ensino-aprendizagem, em bases teóricas condizentes com os avanços dos estudos lingüísticos, muitos estudiosos da língua percebem que o ensino do português, no que se refere especificamente ao ensino da variedade padrão escrita, não está atingindo os discentes de maneira eficiente, lógica e consistente. A maneira como tal variedade está sendo ensinada, através de exercícios gramaticais baseados em identificação de nomenclaturas previstas pela gramática tradicional, não está colaborando para que o aluno saia do Ensino Fundamental escrevendo com eficiência. Alguns estudiosos da língua como Rodrigues (2002, p. 16) e Antunes (2002, p. 128) apresentam, respectivamente, as seguintes posições:

Para esses professores a língua compendiada nas gramáticas é, portanto, um padrão ideal coercitivo. Que o resultado do ensino dessa língua padrão nas escolas brasileiras deixa cada vez mais a desejar quanto a seu domínio pelos discentes é fato que, além de dever-se à inadequação de métodos e programas de ensino...

... é verdadeiro que os alunos concluem o ensino médio com imensas dificuldades de escrever textos socialmente pertinentes, com propriedade lingüística e relevância informativa, quanto é justa a ressalva que se faz ao modo como se ensina gramática nas escolas.

Os estudiosos da língua, Rocha (2002, p. 19), Bagno (2001, p. 59), Possenti (1996, p. 12) compartilham a idéia de que é preciso pensar em novos métodos para o aprendizado do português padrão, conforme os respectivos dizeres:

Se defendemos que o objetivo primordial da escola é ensinar a língua padrão isso não quer dizer que o aprendizado dessa modalidade de língua deva ser feito através do estudo da gramática. Defenderemos, nas linhas que se seguem, de maneira clara, transparente e cristalina, a posição de que a gramática não só não é necessária ao aprendizado da língua padrão, como também de que ela é prejudicial ao ensino de Português.

... devemos ensinar a norma-padrão. (...) Ensinar o padrão se justificaria pelo fato de ele ter valores que não podem ser negados – em sua estreita associação com a escrita, ele é o repositório dos conhecimentos acumulados ao longo da história. (...) Mas ensinar a norma-padrão é algo que independe das aulas de gramática tradicionais, da decoreba de nomenclatura técnica, da memorização de conceitos incompletos ou facilmente desmentíveis ...

... a gramática normativa é uma estratégia ruim para o domínio da variedade padrão, e é exatamente porque entendemos que o domínio da variante padrão é um objetivo que a escola deve levar a sério de uma vez por todas, o que não acontece, em parte por causa das estratégias adotadas, que dizemos que ela é a menos útil.

Além dessa ineficiência do método para se ensinar a variedade padrão escrita, os professores estão perdidos em meio a tantas teorias lingüísticas, sem conseguir fazer com que o aluno desenvolva diversas habilidades lingüísticas para que a competência, ao falar e ao escrever, esteja cada vez mais aprimorada. Diante dessas constatações, defendo que saber escrever na variedade padrão ou usar a língua em qualquer variedade é muito diferente de se saber descrever conceitos e identificar nomenclaturas gramaticais. Tal diferenciação justifica-se porque muitos acreditam que saber português é saber gramática normativa tradicional, com seus conceitos e nomenclaturas. Alguns autores como Britto (2004, p. 14), Rocha (2002, p. 88) e Bagno (2001, p. 64) refutam essa idéia:

... defendo neste livro que o ensino da língua, inclusive no que diz respeito à reflexão metalingüística e aos conhecimentos da língua enquanto fenômeno, não se confunde com a apresentação formal de uma teoria gramatical nem se limita ao nível da frase (...) O papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela.

Entendemos que “saber usar uma língua não é conhecer a estrutura, o funcionamento, a gramática dessa língua. [...] não estamos nos referindo, portanto, à gramática subjacente, que é inerente a todo falante nativo, mas de acesso, percepção e descrição extremamente difíceis.

Ensinar a Gramática Tradicional – tal como cristalizada nas gramáticas normativas e em boa parte dos livros didáticos disponíveis no mercado editorial – transmitindo sem análise crítica as classificações e definições (...) é um ato de desonestidade intelectual – por mais duras que essas palavras possam parecer – ou no mínimo de ingenuidade teórica – igualmente imperdoável para quem tem a responsabilidade de educar.

Com relação ao ensino da gramática, Antunes (2002), em seu artigo *No meio do caminho tinha um equívoco – Gramática, tudo ou nada*, aborda a questão sobre o que seja a gramática de uma língua e o seu ensino. Há a apresentação de uma contradição que reside, basicamente, na falta de habilidade dos alunos em escrever textos lingüisticamente relevantes e na crítica ao ensino primordialmente gramatical. Antunes (2002, p. 127) declara: “... a ineficiência da escola no ensino da produção de texto e o reconhecimento de limitações da gramática e de seu ensino parecem alimentar essa aparente contradição”. No desenrolar do artigo, Antunes pretende tecer argumentos que possam desfazer os equívocos. Primeiramente, frisa que a contradição já referida procede e que há uma contradição maior conforme os seguintes dizeres (2002, p. 128):

De fato, a contradição maior da questão poderia estar no fato de persistir, para muitos, uma escrita sem a menor relevância informativa, uma escrita quase caótica, que beira o limite do sem sentido e, por vezes, o limite da agramaticalidade, apesar de tanto “ensino de gramática”. Ou seja, uma análise mesmo superficial, desse desempenho poderia indicar que faltou “ensino de gramática”, pois até mesmo o arranjo das palavras na superfície do texto, por vezes, parece descartar os padrões sintáticos mais elementares.

Para desfazer a contradição, é preciso alterar os equívocos apresentados sobre a ligação entre desempenho e gramática que estão enraizados nas concepções sobre língua, gramática,

texto, discurso e gêneros que envolvem diretamente as atividades em sala de aula. Antunes propõe o resgate do que seja língua e, nesta pesquisa, acredito na seguinte definição apresentada pela lingüista (2002, p. 128): “Uma língua é uma atividade textual-discursiva, regulada por determinadas propriedades lingüísticas e pragmáticas, que confere materialidade e mediação aos propósitos interativos”. A autora sugere, também, o resgate de concepções sobre as funções e os limites da gramática imprescindíveis à presente pesquisa e, por esse motivo, apresento os seguintes dizeres (2002, p. 129):

A gramática é um componente constitutivo da língua, melhor dizendo, um dos componentes, além de outros igualmente determinantes. Não apresenta, portanto, a totalidade da língua. Por isso, saber falar ou escrever uma determinada língua nunca poderia ser apenas saber sua gramática. A gramática tem uma função “normatizadora”, função que se aplica a todas as modalidades de uso da língua (...). A gramática, enquanto conjunto de regras, é flexível, variável, mutável, exatamente por ser parte constitutiva das línguas, que são flexíveis, variáveis e mutáveis por natureza. A gramática inclui diferentes unidades, que têm nomes e adotam classificações. O estudo desses nomes e dessas classificações é apenas uma parte – talvez, a menos significativa, do estudo das gramáticas. A relevância do estudo gramatical está na exploração e explicitude de seus usos, das regularidades desses usos, do funcionamento da língua, o qual, como vimos, é forçosamente textual-discursivo.

É importante ressaltar que, independente das variedades das modalidades falada ou escrita, é necessário um saber gramatical que não significa, necessariamente, definir conceitos, explicitar regras, reconhecer nomenclaturas. Sobre isso, Antunes (2002, p. 130) declara: “... toda atividade verbal se realiza a partir dos padrões estabelecidos por uma gramática, mesmo que os usuários da língua, por acaso, não tenham conhecimento explícito das regras que utilizam”. Isso, a meu ver, é saber a variedade padrão escrita e, conseqüentemente, seu ensino, na escola, precisa estar desvinculado da gramática normativa tradicional.

Diante das concepções de língua e de gramática apresentadas, pensar sobre mudanças no ensino da gramática é inevitável e urgente. A instituição escola e os docentes precisam

compreender que o ensino da terminologia, da classificação e da apresentação de regras por meio de frases descontextualizadas não são requisitos suficientes para uma eficiente produção textual. Não acredito que escrever seja uma questão de saber todas as classes morfológicas e toda a sintaxe, como se apresentam nos compêndios normativos. Creio que aprender a escrever na variedade padrão significa conhecer as regras dessa variedade através de textos, ou seja, por meio de atividades como a leitura, a retextualização e a adequação de uma variedade lingüística a uma outra, por exemplo. Isso mostra, conforme Antunes (2002, p. 131) afirma, que “... além da propriedade lingüística do que é dito, existe a relevância sociocomunicativa do que é dito. A linguagem não é usada em função de si mesma”. Para finalizar, é importante que fique claro e que se reforce o que Scherre (2002, p. 245) declara:

... o domínio da língua materna – entendida como primeira língua – é natural. Não requer ensino. O domínio de gramáticas normativas, de segundas línguas, de línguas estrangeiras, de processos de leitura e de processos de escrita, este, sim, é adquirido. E, para ser adequadamente adquirido, requer ensino eficiente e exercício exaustivo. Aprende-se a escrever, escrevendo; escrevendo textos que façam sentido, textos de múltiplos sentidos. Aprende-se a ler, lendo; lendo textos que também façam sentido, que provoquem os sentidos. O ensino da gramática normativa – embora interessante – tem pouco a ver com o processo da escrita ou da leitura. (...) Para sermos bons redatores ou bons leitores, não precisamos do conhecimento consciente de toda a nomenclatura ou de todas as particularidades da descrição lingüística ou da prescrição normativa (...) Precisamos de professores pesquisadores e pesquisadores professores, em todas as esferas e em todos os níveis. Precisamos ter professores bem pagos, com tempo integral dedicado ao ensino e à pesquisa. Temos de ter professores que sejam pagos para dar e preparar aulas, para produzir textos interessantes com seus alunos, escrevendo e reescrevendo ...

No artigo *A escola, a gramática e a norma*, Silva (2002) apresenta algumas colocações importantes sobre a escola e muito relevantes para esta pesquisa. Ela esboça um quadro preocupante, ao destacar que a escola popular no Brasil não é eficiente, pois há evasão escolar, poucas teorizações lingüísticas chegam nesse espaço, os professores são pouco preparados, os

recursos didáticos são insuficientes, além de outras privações sofridas pela escola pública e conhecidas de todos nós.

Na segunda metade do século XX, as instituições educacionais públicas sofreram abalos, conforme já explicitado. O acesso a esse ambiente foi tardio para as classes populares e cheio de problemas como é até hoje. Toda essa situação problemática nos leva a pensar sobre a escola que toma para si a gramática normativa como meio para o ensino do padrão lingüístico. Para Silva (2002, p. 257), a *norma* exposta nessas obras é um “... modelo de correção, cujo prestígio não tem sido suficientemente abalado pelo trabalho da sociolingüística, e que penaliza a todos que se expõem um pouquinho ao julgamento implacável de um ouvinte mais atento”. Por isso, o professor de Português precisa ter claro o que é ensinar a variedade padrão escrita a falantes que já sabem outras variedades. Assim, saberá o que ensinar, com a criação de situações lingüísticas diversificadas e constantes, para que a competência comunicativa se estenda à variedade padrão escrita e a outras também. Entendo por competência comunicativa o que Carvalho (2002, p. 267) esclarece: “(...) abrange não somente os princípios concernentes à organização da gramática e do léxico, como também os princípios relativos à construção do discurso, às questões pragmáticas, à diversidade sociolingüística, além dos aspectos culturais”.

O aluno, ao completar o ensino Fundamental, por exemplo, deve ser um leitor, um ouvinte, um falante e um produtor de textos competente para adequar as produções das variedades da fala e da escrita às diversas situações de uso da língua. Para que isso ocorra, é necessário o acesso aos usos reais da língua, com o objetivo de permitir ao aprendiz vivenciar as situações mais autênticas possíveis, mostrando que a língua é de natureza heterogênea e variável. Os professores, nas escolas, querem ajuda para que possam mudar a prática pedagógica porque, de um modo ou de outro, percebem que há algo de problemático com o ensino da variedade padrão escrita. Eles querem sugestões e, por esse motivo, apresentarei, no sexto capítulo, algumas

que acredito que possam auxiliá-los. Citarei também as sugestões que são apresentadas por Possenti (2002) em seu artigo *Um programa mínimo*.

Em virtude das considerações presentes, é possível perceber que a escola, ao “ensinar” a variedade padrão escrita, não consegue atingir esse objetivo de maneira sistemática, produtiva e coerente. Há o explícito apego à gramática tradicional como um recurso quase que exclusivo para a aquisição da escrita padrão. O aluno passa uma grande parte do tempo estudando a gramática normativa e praticamente não lê, não escreve e não reescreve textos que são atividades fundamentais às elaborações textuais bem sucedidas. Os PCN (1998, p. 28-29) apontam para os problemas no ensino da escrita:

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise lingüística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (...) O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão ...

3.7- As regras da escrita padrão

Embora acredite que o texto seja a fonte primordial para a análise lingüística e de todos os outros elementos que constituem a produção textual, farei um estudo sobre a estruturação dos enunciados nos textos dos jornalistas participantes desta pesquisa. Após a análise para constatar ou não se realmente esses profissionais seguem as regras da escrita padrão, haverá a associação com os *princípios da textualidade*, com as *meta-regras* e com os *princípios reguladores*, com o intuito de mostrar que não é só a parte lingüística a mais importante na confecção de um texto.

É necessário verificar se os textos dos jornalistas seguem as regras previstas no *Manual de Redação* (2001), do jornal *Estado de Minas*, que teve como base as regras da escrita previstas em gramáticas tradicionais, conforme mostram as referências: *A nova gramática do português contemporâneo*, de Cunha e Cintra (2001), *Nossa gramática: teoria e prática*, de Sacconi (1996), etc. Não me concentrarei em todas as regras da escrita padrão, pois o objetivo desta pesquisa não é descrever essa variedade lingüística do português. A escolha de algumas regras se justifica pela frequência com que apareceram nos textos dos jornalistas e por serem algumas das que mais são violadas nas produções de textos. Apenas mostrarei que os textos seguem as regras do *Manual de Redação* que coincidem com as dos compêndios gramaticais. A descrição da norma escrita brasileira foi feita recentemente por Lima (2003), na Tese de Doutorado intitulada *Estudo da norma escrita brasileira presente em textos jornalísticos e técnico-científicos*. A conclusão de Lima (2003, p. 308-314) resume-se nos seguintes dizeres:

... nos textos formais analisados por nós, a incorporação de mudanças evolutivas da língua segue ritmo bem mais lento. Em outras palavras, há maior distância da norma tradicional por parte dos informantes do que por parte dos textos formais. O grau de coincidência entre o uso efetivo nos textos formais estudados e a norma canônica é bastante superior ao gerado pelas avaliações dos professores e alunos que consultamos. (...) O alto índice de coincidência entre as normas preconizadas pelas gramáticas, estudos lingüísticos de cunho mais tradicionalista e os usos efetivos nos textos técnico-científicos e jornalísticos não deixa dúvida de que os textos formais de língua portuguesa produzidos no Brasil se pautam pelo conservadorismo da norma conhecida como canônica. Aceita a premissa por nós defendida de que os textos técnico-científicos e jornalísticos produzidos na atualidade são modelos para o texto formal escrito brasileiro, o peso dos dados levantados nos leva a reconhecer que a norma canônica, **com as devidas ressalvas** vistas neste trabalho, é a norma gramatical em uso atualmente e como tal deve ser a adotada no ensino de Língua Portuguesa, a que deve estar presente em trabalhos formais escritos – textos escolares, acadêmicos, científicos, técnicos, jornalísticos – e a que deve subsidiar a criação de modernas gramáticas da língua portuguesa usada no Brasil.

Conforme mencionei, apenas apresentarei algumas regras da escrita padrão para verificar se são seguidas pelos jornalistas. Delinearei as ressalvas sobre regras não produtivas feitas por

Lima (2003), para também constatar se foram usadas ou não nos textos. Antes de expor as regras, mostrarei como é o *Manual de Redação* do jornal *Estado de Minas*.

Organizado por (ARREGUY et al., 2001), com a colaboração de outras pessoas, o *Manual de Redação* apresenta o seguinte índice, conforme tabela 1:

Esboçarei algumas idéias presentes apenas nos itens *Apresentação*, *Estilo*, *Erros e dúvidas mais comuns*, *Regência* e *Código de Ética*. Não seguirei essa ordem, uma vez que o terceiro e quarto itens serão apresentados na exposição das regras da escrita padrão.

TABELA 1

Índice do *Manual de Redação* do *Estado de Minas*

Títulos dos capítulos
1- Apresentação
2- Estilo
3- Erros e dúvidas mais comuns
4- Anexo 1 – Regência
5- Anexo 2 – Termos médicos
6- Anexo 3 – Termos jurídicos
7- Anexo 4 – Informática
8- Código de Ética
9- Bibliografia
10- Índice remissivo

Na *Apresentação*, há a explicação de que o *Manual de Redação* foi elaborado com o intuito de “melhorar a qualidade editorial do jornal” (p. 9). Buscou-se uma uniformidade textual através de um padrão jornalístico, para que os jornalistas possam consultá-lo e aplicar as recomendações em seus textos. Conforme dizeres de Resende (2001, p. 9): “... a edição deste manual representa um grande passo em nome do bom jornalismo e da correção gramatical”. Em seguida, há orientações que devem ser seguidas com rigor para que os textos se aperfeiçoem por meio de informações objetivas, imparciais e precisas. Acredito que os jornais devem ter

regras a serem seguidas, pois no caso do *Estado de Minas*, veiculado dentro e fora do Estado de Minas Gerais, precisa ter um padrão de organização dos cadernos, das matérias, das regras lingüísticas, dos gêneros, etc. Faço ressalva à pretensa imparcialidade que os jornais afirmam em seguir, mas que não é atingida. Para mostrar que a imparcialidade é impossível, mas almejada, cito a organização do jornal em cadernos, a seleção dos assuntos e o fato de os textos dos jornalistas passarem pelo crivo do editor de cada caderno. São alguns exemplos de como o jornal não consegue ser imparcial na veiculação das informações.

No item *Estilo*, procura-se mostrar características básicas da linguagem jornalística: *correção, simplicidade e objetividade* são algumas delas. Admite-se que são qualificações nem sempre fáceis de identificar. Em seguida, procede-se à apresentação dos principais caracteres do texto jornalístico do jornal *Estado de Minas* a serem seguidos pelos jornalistas. Seguem abaixo as características mencionadas no Manual (2001, p. 13-16):

TABELA 2

Características do texto jornalístico

-
- 1) **Clareza** – condição indispensável a qualquer texto jornalístico, sob pena de, por floreios estilísticos, a narrativa se tornar incompreensível. ...
 - 2) **Concisão** – É sempre melhor falar tudo em poucas palavras do que estender-se inutilmente, de modo a gastar à toa papel e o tempo do leitor ...
 - 3) **Simplicidade** – Não enfeite nem confunda quando pode ser simples. É sempre recomendável o emprego de palavras únicas em lugar de expressões compostas. (...) Transformar tudo em adjetivo é pedante e soa mal.
 - 4) **Exatidão** – Muitas vezes o texto jornalístico apresenta palavras ou expressões que não correspondem exatamente ao que se quer dizer. Isso é evitável pelo emprego do termo adequado.
 - 5) **Harmonia** – Eco, rima, sibilância e excesso de proparoxítonas tornam um texto mais difícil ou chato de ler.
 - 6) **Variedade** – É preciso ser exato no uso dos termos, mas não repetitivo. (...) Evite simplificar demais.
 - 7) **Riqueza vocabular** – Uma coisa é ser simples e claro, outra é usar sempre as mesmas palavras, sem aproveitar a riqueza e a beleza do idioma. A variedade com adequação torna um texto mais bonito e interessante. Apesar de a crônica e a crítica de arte permitirem mais liberdade vocabular, o texto informativo também a aceita, desde que as palavras sejam bem empregadas.
-

Na seqüência do capítulo *Estilo*, há a exposição de alguns recursos de edição, como assinatura da matéria, crédito de foto, ilustração, notas, título, etc. Esses recursos não interessam diretamente à pesquisa, embora sejam elementos fundamentais para a prática do jornalista. Na parte de *Padronização de estilo e linguagem*, as indicações não interferirão no que se deseja analisar em relação aos aspectos lingüísticos dos textos. São citadas as seguintes instruções sobre: abreviaturas, acento diferencial, acentuação, adjetivos, advérbios, aspas, itálico, barra, hífen, clichês, expressões a serem evitadas, etc. Ainda na parte do *Estilo*, apresentam-se regras de estruturação de enunciados, consideradas importantes para o estudo lingüístico que pretendo realizar e que passo agora a apresentar:

TABELA 3

Algumas regras da escrita padrão

Casos	Regras
Este, esse, isto, isso (pronomes demonstrativos)	Este (esta, isto) faz referência ao que se dirá a seguir ou ao último item mencionado, ou ao presente. *Esse (essa, isso) faz referência ao que foi mencionado anteriormente, ou ao passado ou futuro próximo.
Pronomes	A colocação de pronomes na frase pode ser antes do verbo (próclise), depois do verbo (ênclise) ou no meio do verbo (mesóclise).
A próclise é obrigatória	Quando o verbo vem precedido de palavra negativa; quando o verbo vem precedido de advérbios em geral, e sem pausa; quando o verbo vem precedido de pronome relativo, indefinido ou interrogativo; quando o verbo vem precedido por conjunção subordinativa, como se, embora, conforme, quando e porque; quando o gerúndio vem precedido de “em”; em orações exclamativas; em orações que expressam desejo.

A ênclise é obrigatória	Quando o verbo vem precedido de advérbio, mas com pausa depois deste último; junto a um verbo que inicia a frase ou que vem depois da pausa; junto a verbo no imperativo afirmativo e no gerúndio, desde que não haja palavra que o atraia; com infinitivo precedido da preposição a, acompanhado das preposições o, a, os e as.
Mesóclise	É muito pouco usada na linguagem corrente e torna o texto formal demais (privativa do futuro do presente e do futuro do pretérito). É preferível trocá-la pela próclise.
Vírgula	É preciso atenção para não separar o sujeito do predicado com vírgula.

No terceiro capítulo - *Erros e dúvidas mais comuns* - há a exposição de algumas expressões que podem gerar dúvidas quanto ao uso, mas que não serão analisadas aqui: a nível de, em nível de; afim, a fim; ao encontro de, de encontro a; discrição, descrição, em vez de, ao invés de; há, a; meio, meia; mau, mal; senão, se não, etc.

No quarto capítulo - *Anexo I e Regência* - há a apresentação de como se dá a ligação dos verbos com seus complementos. Existem verbos com mais de uma regência, pois podem apresentar sentidos diferentes. Outros verbos podem mudar a significação sem variar a regência. Citarei apenas alguns que aparecem no *Manual de Redação* (2001), em gramáticas tradicionais como as de Bechara (2003) e Cipro Neto; Ulisses (2003) e que serão importantes na análise dos textos:

TABELA 4

Regência de alguns verbos

Casos	Regras
Abençoar	é considerado verbo transitivo direto
Ajudar	pede objeto direto ou indireto.
Assistir	pede complemento preposicionado iniciado pela preposição a , quando significa ‘estar presente a’ ‘presenciar’.
Atender	é transitivo indireto quando o complemento é coisa; transitivo direto quando o complemento é pessoa.
Atingir	não se constrói com a preposição a em linguagem do tipo: A quantia atingiu cinco mil cruzeiros (e não: a cinco mil cruzeiros). O progresso atingiu um ponto surpreendente.
Chegar e ir	são normalmente acompanhados de adjuntos adverbiais de lugar. Na língua culta, as preposições usadas para indicar direção ou destino são a e para . Sobre a regência desses verbos, Bechara (2003, p. 454) acrescenta: “O emprego da preposição em , neste caso, corre vitorioso na língua coloquial e já foi consagrado entre escritores modernos. O uso padrão continua fiel à preposição a .”
Conhecer	pede objeto direto.
Haver	quando usado no sentido de existir, só se conjuga na terceira pessoa do singular. O verbo pode ser usado em tempos e modos diferentes, mas sempre na mesma pessoa, a terceira do singular. No sentido de existir, o verbo não vai para o plural. Com o sentido de ter, conjuga-se normalmente.

Lembrar	é um verbo transitivo direto ou indireto. Quando se comportam como transitivos indiretos é pronominal.
Obedecer	pede complemento preposicionado.
Pagar	pede objeto direto do que se paga e indireto de pessoa a quem se paga.
Preferir	pede a preposição a junto ao seu objeto indireto. Erra-se empregando depois deste verbo a locução do que . Os gramáticos pedem ainda que não se construa este verbo com os advérbios mais e antes : prefiro mais, antes prefiro.
Ver	pede objeto direto.

Para finalizar a exposição das regras da escrita padrão que nortearão a análise dos textos dos jornalistas, mostrarei as tendências da *norma canônica* presentes na tese de Lima (2003). No estudo dos textos, compararei o que propõe a lingüista a partir dos dados analisados, para observar como estão as tendências que passarão a ser destacadas aqui. Inicialmente, ela cita as tendências comuns aos três conjuntos de participantes que são os informantes, os vernaculistas e os textos formais. Centrarei a análise apenas nas tendências dos informantes e dos textos formais sugeridas por Lima (2003, p. 310-311-312):

- 1) ... em textos formais, há uma **tendência na língua escrita brasileira atual para o abandono da mesóclise e adoção sistemática da próclise**. A mesóclise é freqüentemente substituída pela próclise ...
- 2) Na **escolha entre haver e existir**, de acordo com os textos escritos formais que estudamos, manifesta-se a preferência pelo emprego do verbo haver. O **uso de ter**, no sentido de haver, existir, (...) é relativamente raro na escrita formal;

- 3) Na linguagem descontraída das conversas informais entre os usuários brasileiros do português, é comum a referência ao passado anterior a um tempo já mencionado, por meio da construção com o **mais-que-perfeito composto** (havia visto, tinha encontrado). Nos textos escritos formais, detectamos outra direção da tendência da língua: aqui, vence a **forma mais compacta** (vira, comprara);
- 4) Em publicações jornalísticas, encontram-se com profusão traços da oralidade, sobretudo fenômenos lexicais.
- 5) Detectamos a tendência expressiva para a fuga da voz passiva sintética, com 80% de preferência dos textos formais pelas estruturas alternativas.

Para finalizar, Lima (2003, p. 312-313) destaca tendências avaliadas pela maioria dos informantes:

- 1) Aceitação de maior liberdade de **colocação pronominal**, com a utilização do clítico após o particípio e fuga da mesóclise;
- 2) extinção da chamada **passiva sintética** e conseqüente interpretação do sujeito passivo como objeto direto; nesse caso, entendendo-se o sujeito da sentença como indeterminado, não há como sustentar a exigência da concordância em, por exemplo, “Venderam-se os livros”, aceitando-se a alternativa “Vendeu-se os livros”;
- 3) indiscriminação no uso de este/esse em referência ao **discurso**;
- 4) alargamento do espectro de aceitação de **regências** sintonizadas com o uso estabelecido pelos falantes na linguagem coloquial. Os informantes acatam estruturas alternativas condenadas pela norma canônica: ‘...não há o que discordar...’, ‘...o fato dele não propor...’, ‘...apresente-o para os colegas’, ‘assistiu a democratização...’, ‘...chegam a cada ano nos países ricos.’, ‘...dá margem para o crescimento...’, ‘...hora de lembrar da senha...’, ‘...vai lhe pedir para repetir...’, ‘...responder essas perguntas...’, ‘O país ainda se sobressai...’.

No último capítulo do Manual – *Código de Ética* – há a apresentação dos princípios gerais e dos compromissos que os jornalistas devem seguir e respeitar. Não cabe aqui expor todos os

itens arrolados porque foge aos objetivos da pesquisa. Apenas quero frisar que há referências à busca de imparcialidade, à correção do noticiário para maior credibilidade, ao controle da qualidade ética e técnica da informação que constituem o sucesso ou o fracasso do jornal avaliado pelo leitor. Procura-se estimular a promoção do desenvolvimento humano, político, econômico, social e cultural. Não há assuntos proibidos e os jornalistas têm o direito e o dever de investir na formação constante.

4 - Metodologia

4.1- A escolha do tema

Na tentativa de amenizar o problema específico de dotar o aluno da variedade padrão escrita, esta pesquisa justifica-se porque pretendo, através dos exercícios tradicionais feitos por jornalistas, como se verá na análise dos dados, mostrar que esses tipos de exercícios não levam ao domínio da variedade padrão escrita e, desse modo, escrever textos bem estruturados do ponto de vista dos *princípios da textualidade*, das *meta-regras* e dos *princípios reguladores*. Procuo investigar até que ponto o conhecimento da doutrina gramatical explícita contribui para a prática da escrita dos jornalistas.

Portanto, em resumo, a hipótese aventada é a de que os jornalistas, embora escrevam, cotidianamente, textos na variedade padrão, evidenciando, pois, um domínio dessa variedade, não conhecem a doutrina gramatical explícita, ou seja, desconhecem os conceitos, as classificações e as nomenclaturas da gramática tradicional.

De acordo com os estudos da *Linguística Textual*, sabe-se que a construção de um texto não se resume aos fenômenos estritamente lingüísticos, mas envolve outros conhecimentos de ordem pragmática e discursiva, por exemplo. Nessa perspectiva, a hipótese inicial leva a outra hipótese que consiste no fato de que a prática da escrita dos jornalistas pode estar ligada aos *princípios da textualidade*, às *meta-regras* e aos *princípios reguladores*, com ligação do aspecto lingüístico dos textos produzidos a esses princípios e aos caracteres prototípicos do gênero e do tipo textual. Todos esses fatores – *princípios da textualidade*, *meta-regras*, *princípios reguladores*, *gêneros e tipos textuais* – provavelmente são os aspectos determinantes na construção dos textos e na prática da escrita dos jornalistas. Pelo fato de os textos dos jornalistas

servirem de base para a variedade padrão escrita, pela veiculação de vários gêneros textuais nos jornais e devido à proposta dos PCN (1998) para o ensino do português, o jornal pode ser considerado uma das importantes fontes para a atuação dos professores no ensino de Língua Portuguesa.

Na tentativa de comprovar as hipóteses, a escolha de jornalistas, para realizar a pesquisa, ocorreu pelo fato de esses profissionais lidarem com a escrita padrão diariamente e pela ampla divulgação que os jornais têm na sociedade. Conforme já referido, no segundo capítulo, os gêneros textuais do domínio jornalístico são fontes atuais para servirem de modelo às regras do padrão escrito. Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar que a escolha de textos jornalísticos justifica-se pelo fato de jornais como o *Estado de Minas*, por exemplo, ocuparem um espaço considerável na sociedade mineira, sendo alvo de leitura por parte das pessoas de diversas camadas sociais. Além disso, vários estudiosos consideram o jornal uma fonte atual para servir de modelo para a escrita padrão. Autores como Possenti (1996, p. 41), Sena (1986, p. 91) e Rocha (2002, p. 67) referem-se, nesta ordem, ao domínio jornalístico como a fonte de modelo para a variedade da língua portuguesa adotada para o desenvolvimento deste trabalho.

Haveria certamente muitas vantagens no ensino de português se a escola propusesse como padrão ideal de língua a ser atingido pelos alunos a escrita dos jornais ou dos textos científicos, ao invés de ter como modelo a literatura antiga. Falo em literatura antiga porque, na moderna, se nós a lêssemos, encontraríamos muitas formas condenadas pelas gramáticas.

Temos, pois, uma língua escrita uniforme (para as ciências, para a imprensa e para os documentos oficiais) de que se servem habitualmente os brasileiros de bom nível de instrução, na qualidade de leitores e, em menor escala, como produtores de textos.

... tanto os textos em língua “oficial” quanto os textos em língua jornalística, apesar da diferença de estilo que os separa, caracterizam o que se pode chamar de língua padrão do português contemporâneo e é desses tipos de texto que devem ser extraídas as abonações que servirão de base para fixação das regras gramaticais que descreverão a língua culta escrita do português do Brasil.

A afirmação de que os textos jornalísticos também são exemplos da variedade padrão escrita atual encontra respaldo na pesquisa desenvolvida por Lima (2003, p. 22), em que a lingüista analisa as regras que os jornalistas usam para escrever os textos:

Defendemos como mais apropriado tomar como referência, no estabelecimento de tal norma, o texto técnico-científico e o jornalístico, formas de expressão amplamente utilizadas, no mundo atual, pelas pessoas comuns, escolarizadas, em suas leituras mais freqüentes e, no caso do técnico-científico, em suas eventuais escritas.

Os textos dos jornalistas são exemplos para a escrita padrão, além de serem modelos de textos bem elaborados do ponto de vista da *coesão/coerência*, da *informatividade*, da *situacionalidade*, da *intertextualidade*, da intencionalidade, da *aceitabilidade*, da *adequação*, da *eficácia* e da *eficiência*. Inseridos em gêneros e em tipos textuais diversos, os textos têm como alvo principal o leitor que fará funcionar todas as condições de produção. Portanto, o leitor é peça fundamental na relação interacional jornalística, pois através da compreensão dos enunciados bem estruturados sintaticamente, fará valer os *princípios da textualidade*, as *meta-regras* e os *três princípios reguladores*, em um texto bem articulado.

Para finalizar as justificativas para o tema escolhido, é imprescindível (re)afirmar que pretendo provocar reflexões sobre o ensino da escrita padrão para que se possa, com métodos eficazes, contribuir para uma prática docente mais produtiva.

4.2 – A seleção dos jornalistas

A seleção de jornalistas que trabalham no jornal *Estado de Minas*, para fazer parte da presente pesquisa, ocorreu, principalmente, pelo fato de esses profissionais lidarem com a escrita padrão diariamente e pela ampla divulgação que os jornais têm na sociedade. Não houve, inicialmente, a quantificação dos jornalistas para integrarem a pesquisa, uma vez que não se sabia como seria a adesão ao projeto. Alguns nomes foram sugeridos por um jornalista do *Estado de Minas* e, a partir dessas sugestões, elaborei uma carta cujo objetivo foi explicar o tema do projeto, os objetivos e a importância de se ter profissionais da escrita colaborando com a pesquisa e, conseqüentemente, contribuindo para o trabalho com a variedade padrão escrita nas escolas. Segue a carta apresentada aos jornalistas:

Santa Luzia, 24 de maio de 2005

Ao(À) jornalista _____
Estado de Minas
Capital

Como aluna do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da UFMG, pretendo desenvolver uma pesquisa com profissionais da mídia impressa a respeito da linguagem jornalística.

O objetivo geral da pesquisa é verificar se os jornalistas, ao escreverem os textos na variedade padrão, utilizam corretamente os conceitos, classificações e nomenclaturas da gramática tradicional.

A pesquisa objetiva demonstrar que a gramática tradicional, tal como está sendo ensinada nas escolas, não fornece os elementos necessários para que os alunos dominem o português padrão. Seria necessário estimular o aparecimento de uma outra metodologia mais eficaz para o aprendizado dessa variedade da língua.

A pesquisa está, portanto, relacionada com o ensino de Português. Acredito que é possível levar o aluno a dominar a variedade padrão sem o estudo da gramática. Observando a prática de jornalistas que lidam com a língua escrita diariamente, tenciono procurar uma nova metodologia de ensino, uma outra maneira de pensar o ensino da língua para aprimorá-lo e possibilitar ao aluno escrever adequadamente.

Para atingir o objetivo principal, será solicitado aos jornalistas que respondam a exercícios gramaticais, sem consultar a gramática tradicional. Será apresentado também um questionário sobre as relações que os profissionais da mídia impressa mantiveram com o ensino da escrita padrão ao longo da vida escolar e como acham que conseguiram aprender a escrever na modalidade de língua explicitada. É importante ressaltar que a pesquisa cumprirá rigorosamente com os preceitos éticos, sem a divulgação dos nomes dos jornalistas.

A partir de junho de 2005, a pesquisa, efetivamente, começará. Os exercícios e questionários serão entregues em prazo hábil para a realização dos mesmos.

Com os agradecimentos,

Fernanda Teixeira da Costa Mendes
Mestranda da Faculdade de Letras da UFMG

Orientador: Prof. Luiz Carlos de Assis Rocha.

Mediante os esclarecimentos da carta, vinte jornalistas dos cadernos *Gerais, Economia, Turismo, Gurilândia, Política, Economia e Esportes* se dispuseram a participar da pesquisa. Os jornalistas serão identificados como J1, J2, J3... e, assim, sucessivamente. Dezesesseis jornalistas entregaram os questionários e os exercícios gramaticais. Aqueles que não puderam devolver saíram do jornal, não tiveram tempo de responder ou desistiram de participar, conforme justificativas dos próprios profissionais da escrita. Dezesesseis colaboradores não é um número considerado insuficiente para comprovar ou refutar as hipóteses já explicitadas, uma vez que, enquanto as atividades iam sendo recolhidas, as análises se sucediam. Portanto, dezesseis jornalistas é uma quantidade representativa para testar as hipóteses desta pesquisa. Dessa forma, foi possível perceber que os questionários e os exercícios conseguiriam oferecer um panorama geral de como os jornalistas adquiriram a variedade padrão escrita e de como são improdutivos os exercícios de identificação de nomenclaturas (exercitação da metalíngua) para a aquisição da variedade padrão.

Além disso, faz-se necessário declarar que esta pesquisa não é quantitativa, embora algumas tabelas, com quantificações, sejam importantes para mostrar o desempenho dos jornalistas na resolução dos exercícios gramaticais. Esta pesquisa é de base qualitativa e os resultados deste estudo apresentam a intenção de contribuir para suscitar reflexões sobre a ineficiência de exercícios que objetivam identificar partes de frases para o emprego da nomenclatura da gramática normativa tradicional. É nesse sentido que este estudo também apresenta contribuições para a Linguística Aplicada, uma vez que possibilita reflexões críticas sobre o ensino gramatical tradicional e sugere atividades práticas, para uma atuação mais produtiva em sala de aula, no ensino de língua portuguesa.

4.3- A coleta e a análise dos dados

Os vinte jornalistas selecionados receberam um questionário com catorze questões que possibilitasse traçar um perfil desses profissionais no que tange à concepção de gramática, aos conhecimentos que apresentam sobre a gramática tradicional e se o estudo que tiveram sobre a gramática normativa foi eficiente e suficiente para escreverem na variedade padrão. Segue-se o questionário com as devidas instruções:

QUESTIONÁRIO AOS JORNALISTAS

OBSERVAÇÃO – Este questionário obedecerá às regras éticas de uma pesquisa em nível de Mestrado, sem a identificação dos nomes de nenhum jornalista que participarão deste trabalho tão fundamental aos estudos lingüísticos, especificamente na área destinada ao ensino de Língua Portuguesa.

Prezado(a) Jornalista

As instruções a seguir servirão de auxílio para responder ao questionário sobre a concepção que você apresenta sobre gramática e como é a prática da escrita para o jornal *Estado*

de Minas. Para atingir os objetivos da pesquisa, já explicitados na carta que recebeu, responda às questões propostas apenas com base no conhecimento adquirido com a vida escolar e profissional. Não consulte gramáticas tradicionais ou professores para que se possam atingir os objetivos desta pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o questionário necessita ser respondido até o dia 21/06/05. A devolução do questionário ocorrerá na Redação do *Estado de Minas* e será entregue à pesquisadora ou ao Gustavo Werneck.

Caso haja dúvida em alguma pergunta ou sobre qualquer assunto referente à pesquisa, favor comunicar por meio dos seguintes telefones: (31) 3641-3935 ou (31) 91167379. O e-mail é: ftmendes@veloxmail.com.br

Com os agradecimentos,

Fernanda Teixeira da Costa Mendes
Mestranda da Faculdade de Letras da UFMG

Orientador: Prof. Luiz Carlos de Assis Rocha.

QUESTIONÁRIO

1) Sexo: () masculino () feminino

2) Idade: _____

3) Tempo de atuação como jornalista: _____

4) Formação escolar:

a) Ensino Fundamental (1ª à 4ª série): () público () privado

Nome da escola _____

b) Ensino Fundamental (5ª à 8ª série): () público () privado

Nome da escola _____

c) Ensino Médio (1º ao 3º ano): () público () privado

d) Curso Superior: () público () privado

Nome da escola _____

e) Cursos para aprimorar a escrita: _____

- 5) O que é gramática normativa, para você?
- 6) Como você aprendeu gramática quando cursou os Ensinos Fundamental e Médio?
- 7) Você acha que o ensino da gramática lhe ofereceu os elementos lingüísticos para escrever na chamada língua padrão escrita ou norma culta? Explique.
- 8) a) Você considera que a gramática tradicional serviu, eficientemente, para que pudesse escrever “bem”?
- b) O que você acha que foi importante para aprimorar sua escrita, durante o exercício da profissão?
- 9) Você acha que saber identificar termos na frase e classificá-los com nomenclaturas como sujeito, predicado, substantivo, adjetivo, oração subordinada substantiva objetiva direta, oração coordenada sindética aditiva, etc ajuda a melhorar a escrita? Por quê?
- 10) Para você, há diferença entre saber reconhecer a nomenclatura gramatical e escrever na modalidade padrão (culto) da língua?
- 11) No curso superior, você teve contato com ensino de gramática tradicional? Comente.
- 12) O que é saber português para você?
- 13) a) Para saber português é necessário estudar gramática normativa? Por quê?
- b) Você conhece outros métodos para se aprender a escrever em língua padrão que não seja por meio da gramática tradicional?
- Variação: 13 b) Você acha que exercícios de sentenças possibilitam conhecer a língua padrão escrita?
- 14) Os textos que você escreve para serem publicados no *Estado de Minas* passam por algum tipo de revisão?

Os jornalistas receberam os questionários e tiveram um prazo de vinte dias para devolvê-los. Pouquíssimos entregaram no tempo estipulado, pois alegaram falta de tempo, viagens para o jornal e esquecimento. Novos prazos para devolução foram delimitados e, no final da coleta dos dados, obtive dezesseis questionários para análise.

Com relação às quatro primeiras perguntas do questionário, o objetivo de terem sido elaboradas foi para encontrar alguns elementos que pudessem contribuir para a caracterização dos jornalistas, pois nada se sabia sobre eles. Os fatores sexo, faixa etária, tempo de atuação profissional, formação escolar e cursos para aperfeiçoamento da escrita servirão apenas para traçar o perfil dos jornalistas. Não serão considerados como fatores que influenciarão diretamente no desempenho dos exercícios gramaticais, conforme são os estudos sobre a variação feitos à luz dos pressupostos teóricos da Sociolinguística.

Dos jornalistas participantes, doze são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. A faixa etária das mulheres varia entre vinte e quatro a trinta anos. Três dos homens têm entre vinte e quatro a vinte e seis anos; o mais velho de todos os participantes tem quarenta e nove anos. O tempo de atuação como profissionais da escrita jornalística varia entre dois a vinte e cinco anos. Sobre a formação escolar desde os ensinos fundamental, médio e superior, a maioria estudou em escolas privadas. Esse último fator sugere que grande parte dos jornalistas pertence a classes sociais média ou média alta, que assistiu, a partir da década de sessenta, à deterioração do ensino público e à ascensão do ensino privado. Além disso, viu a escola abrir espaço para as classes desfavorecidas da sociedade. A maioria dos jornalistas pertence ao caderno *Gerais* do *Estado de Minas*; alguns são dos cadernos *Economia*, *Política*, *Turismo* e *Esportes*. Essa variação foi sugerida por mim, porque acredito que a heterogeneidade de participantes poderia fundamentar uma pesquisa cujo objetivo é perceber até que ponto os conhecimentos sobre a gramática tradicional influenciam na escrita dos jornalistas.

No período em que os jornalistas fizeram os cursos fundamental e médio – décadas de sessenta a oitenta – imperava o ensino gramatical normativo tradicional através de exercícios estruturalistas, da “decoreba” das regras e de gramáticas de textos que acabavam se resumindo a identificar, nos textos, expressões linguísticas para o emprego da nomenclatura prevista nos

compêndios gramaticais. São os próprios jornalistas que relatam: “Decorando conjugação de verbos e fazendo exercícios de análise sintática apresentados na gramática”; “da forma tradicional, ou seja, com muita ‘decoreba’ ”; “através de consultas a gramáticas tradicionais (sob orientação dos professores de português) e com exercícios escritos”. Alguns acreditam que essas atividades foram importantes para o aprendizado das regras e, conseqüentemente, contribuíram para escrever “corretamente”. Por outro lado, outros crêem que esses métodos não foram suficientes nem eficientes. Portanto, há declarações como: “O que valeu foi ler muito, autores diferentes, que atualizam a forma de escrever”; “Sei que escrevo corretamente, mas não faço uso das “regras” o tempo todo. Muitas já foram incorporadas no ato de escrever”. A análise das outras questões propostas aos jornalistas, posteriormente, poderá fornecer indícios para se compreender como vêm a gramática, como a “aprenderam” e as relações mantidas com a escrita.

Na pergunta referente aos cursos para aprimorar a escrita, a maioria dos jornalistas fez o curso do professor Helinho organizado pelo *Estado de Minas*. Apenas uma colaboradora fez o curso *Técnicas de redação e texto – Máster de Jornalismo*, em São Paulo; outra participante fez o preparatório *Orville Carneiro* e um dos jornalistas fez alguns períodos de Letras na UFMG. Nas respostas a essa questão, não houve explicação sobre como foram os cursos.

Após a coleta dos questionários e dos exercícios, selecionei dezesseis textos escritos pelos dezesseis jornalistas e publicados no *Estado de Minas* em datas diferentes (26/01/05, 06/02/05, 07/02/05, 10/02/05, 12/02/05 e 15/02/05), conforme anexos. Os textos servirão de base para investigar se estão de acordo com as regras da escrita padrão. Apenas quatro textos serão analisados com relação aos *princípios da textualidade*, às *meta-regras* e aos *princípios reguladores* que constituem fatores fundamentais na escrita dos jornalistas. Centrei a escolha dos

textos nos gêneros *notícia* e *reportagem* por serem mais freqüentes nos jornais, de um modo geral, e por serem caracterizados como típicos modelos da escrita padrão contemporânea.

5 - Análise dos dados

5.1 - O questionário

Ao propor as questões cinco a catorze, procurei usar uma linguagem conhecida da mídia para que os jornalistas pudessem entender, o mais claramente possível, as perguntas. A intenção foi obter uma quantidade satisfatória de respostas para guiar o estudo. Desse modo, procurei elaborar questões que permitissem aos jornalistas emitirem opiniões sobre se os conhecimentos gramaticais normativos influenciaram diretamente no bom desempenho da escrita. A seguir, há a apresentação das dez questões, das respostas e das análises sobre os pontos pertinentes ao tema da pesquisa.

QUADRO 1

QUESTÃO 5 – O que é gramática normativa para você?

JORNALISTAS	RESPOSTAS
J1	Conjunto de regras de português a serem seguidas;
J2	É o conjunto de regras que ditam as normas da língua portuguesa de acordo com o padrão culto;
J3	É o conjunto de regras que estabelece a forma correta de uso de um idioma, seja ela oral ou escrita;
J4	Normas técnicas de uma língua;
J5	É a gramática que determina o uso do português padrão;

- J6 algo que nunca consegui apreender de acordo com o ensino tradicional, mas referência fundamental para quem escreve;
- J7 são as regras usadas para se ter uma boa escrita;
- J8 conjunto de regras para disciplinar a linguagem que não conseguiu acompanhar, principalmente, a evolução da expressão oral;
- J9 a espinha dorsal de uma língua;
- J10 é o que rege a linguagem e define as regras da escrita;
- J11 parte essencial para o domínio da língua;
- J12 conjunto de regras de escrita conforme os padrões da língua portuguesa;
- J13 conjunto de regras que regem um idioma – para ser falado e escrito;
- J14 é o grupo de normas (do padrão culto) que determina como é a forma correta da escrita;
- J15 são as normas que regem a língua portuguesa;
- J16 é um sistema de regras que regem uma determinada língua.
-

Entre as dezesseis respostas, seis obtiveram, como expressão-chave, *regras que vigoram para a escrita*: “conjunto de regras de escrita conforme os padrões da língua portuguesa (J12); é o que rege a linguagem e define as regras da escrita (J10); são as regras usadas para se ter uma boa escrita (J7); é o grupo de normas (do padrão culto) que determina como é a forma correta da escrita; (J14), etc”. O fato de não se mencionar palavras como *oral* ou *fala* sugere que, para esses jornalistas, há um discernimento entre as diferenças nas regras que regem as modalidades orais e escritas. Cada uma dessas modalidades apresenta variedades que têm regras próprias para a materialização da língua.

As outras dez respostas situam a gramática normativa como a detentora das regras da fala e da escrita ou não explicitam nenhuma das duas modalidades. Penso que, quando não há referência explícita a nenhuma das modalidades, considero que os jornalistas estão pensando apenas na escrita, pois lidam com o escrever diariamente. Eis algumas respostas que mostram a confusão a respeito das regras da gramática tradicional também servirem para a fala e para a escrita: “conjunto de regras que regem um idioma – para ser falado e escrito (J13); é o conjunto de regras que estabelece a forma correta de uso de um idioma (J3); são as normas que regem a língua portuguesa (J15), etc”. Os próprios compêndios normativos contribuem para a construção e a perpetuação da confusão entre o oral e o escrito, conforme se pode perceber nos dizeres de Cegalla (1997, p. 15) - “A gramática segundo a conceituamos, não é nem deve ser um fim, senão um meio posto a nosso alcance para disciplinar a linguagem e atingir a forma ideal da expressão oral e escrita”.

Algumas respostas às definições sobre a gramática normativa apresentadas merecem considerações, por demonstrarem o poder e a autoridade conferidos à gramática tradicional, há séculos, na sociedade brasileira, como se pode perceber no seguinte enunciado: “É o que rege a linguagem e define as regras da escrita (J10)”. Não é a gramática normativa que deveria governar e definir as regras da escrita. É a língua em uso que demonstra tendências padronizadoras, ou seja, determina as regras de escrita dos enunciados, associadas às condições de produção. Nesse sentido, a frequência de ocorrências de determinadas construções linguísticas é que define as regras, não o contrário. Lima (2003), em sua tese sobre a descrição da norma escrita do português brasileiro contemporâneo, pautou-se pelo método da frequência das regras no corpus analisado. Também Sena (1986), em sua dissertação sobre a norma escrita culta do português do Brasil, postula que nada mais autêntico do que apreender uma norma pelo uso recorrente, para se chegar a tendências padronizadoras.

A gramática normativa apenas sistematizou, com conceitos, exemplos e nomenclaturas, um tipo de manifestação da língua, embora se saiba que essa sistematização reduz a língua apenas a seu uso escrito culto. Não estou dizendo que a gramática normativa deva se ocupar de outras variedades do português. Pelo contrário, os objetivos de uma gramática devem estar claros, principalmente no que tange à variedade lingüística que será alvo de análise. Haja vista o Projeto NURC que centra seus estudos na variedade culta falada. Desejo mostrar que, nas partes destinadas à *introdução* ou ao *prefácio*, por exemplo, os autores das gramáticas mencionem com qual variedade estarão lidando.

Os compêndios normativos não são a base para um bom desempenho na fala, pois lidam com regras da escrita que podem coincidir em alguns pontos com variedades da oralidade. Desse modo, vê-se que a força da tradição gramatical ainda impera no meio daqueles que usam a língua todos os dias como instrumento de trabalho para escrever. Essa visão da autoridade, que deram à gramática como a detentora das regras para o bem-falar e escrever, ajuda a difundir idéias como a de J7: “São as regras usadas para se ter uma boa escrita”. Ao se usar o termo “boa”, logo se pensa na qualificação contrária: “ruim”. Essa dicotomia, como tantas existentes na sociedade capitalista globalizada, perdura, com certa relevância, porque a escola, a mídia e muitos gramáticos defendem a variedade culta como a melhor forma de expressão para a fala e para a escrita. A gramática, conforme já mencionado, lida apenas com as regras da variedade escrita caracterizada como boa, correta, culta e a que deve ser seguida pela sociedade. Não se coloca a idéia de que é apenas uma variedade do português. Mas frisa-se que é a língua culta e, como se sabe, língua é uma denominação que abarca as modalidades oral e escrita e suas respectivas variedades. Portanto, pensa-se que, a variedade que está na gramática normativa, é a única forma boa para os usuários da língua se comunicarem. Qualquer outra manifestação lingüística é considerada feia, errada, ruim e inferior. Essa situação gera confusões que se resumem na

diferença entre saber gramática normativa e saber se expressar na variedade escrita padrão. Decorre, daí, a importância de uma das teses de Possenti (1996): “*Ensinar língua ou ensinar gramática?*”, também postulada por Bagno (2003, p. 9-10), quando fala sobre o preconceito lingüístico:

...está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre *língua* e *gramática normativa*. (...) Também a gramática não é a língua. A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada *norma culta*.

A mídia falada e impressa contribui para a reafirmação da imagem unilateral e dicotômica da língua, tão prejudicial ao ensino do português. Alimenta-se, com isso, o preconceito, a discriminação e as dicotomias sobre a língua portuguesa. É o próprio Bagno (2003, p. 13) que declara: “... o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é ‘certo’ e o que é ‘errado’, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos”. É preciso que fique claro que não estou condenando a gramática normativa nem os livros didáticos e acredito que nem Bagno adota essa postura. Estou convicta de que os livros didáticos têm muitos pontos positivos, como a variedade de gêneros textuais, por exemplo. Mas não creio que, na parte dedicada ao ensino lingüístico, haja algum objetivo proveitoso e plausível em se propor exercícios de preenchimento de lacunas, de identificação de partes de frases descontextualizadas para o uso da nomenclatura gramatical tradicional. Ninguém aprende a escrever assim.

A academia e as autoridades educacionais precisam contribuir, urgentemente, para que esses mitos sobre a imagem da unidade lingüística, sobre as gramáticas normativas como a única

forma boa de expressão e sobre o preconceito lingüístico sejam vistos de acordo com os avanços dos estudos científicos sobre a língua. É necessário perceber a língua em suas variadas formas de manifestação e, nesse sentido, Possenti (1996) oferece grande contribuição quando lança suas teses para a reflexão pelos docentes: “O papel da escola é ensinar língua padrão; não há línguas fáceis ou difíceis; todos os que falam sabem falar; não existem línguas uniformes”, etc.

Algo já vem sendo feito através, por exemplo, dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1998) que foram elaborados com o auxílio de autoridades educacionais, de docentes universitários e de professores atuantes no Ensino Fundamental. Os PCN (1998, p. 31) reconhecem que a imagem sobre a língua portuguesa precisa mudar quando apresentam os seguintes dizeres:

Contudo não se pode mais insistir na idéia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda à variedade lingüística de prestígio. Há, isso sim, muito preconceito decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não-padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática. Essas diferenças não são imediatamente reconhecidas e, quando são, não são objeto de avaliação negativa. Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (...) No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.

É importante frisar que, referir-se à gramática como um conjunto de regras que disciplina a linguagem, significa pensar que a gramática dita as regras para o funcionamento da língua. Essa visão que circula na sociedade pode ser resumida na resposta de J8: “Conjunto de regras para

disciplinar a linguagem que não conseguiu acompanhar, principalmente, a evolução da expressão oral”. Os gramáticos apenas compilam, nas obras literárias de escritores consagrados, na maioria das vezes, frases que exemplificam determinadas regras. Talvez o modo, como os gramáticos apresentam os exemplos e as regras, ajude a fortalecer a seguinte crença arraigada na sociedade e no ensino de língua em particular: a tradição gramatical faz com que muitos professores centrem o ensino da variedade padrão na exposição descontextualizada das regras previstas pela gramática normativa, por meio de exercícios baseados em identificação de partes de frases para o emprego da nomenclatura gramatical.

Quando o jornalista diz que as regras da linguagem não conseguiram acompanhar a evolução da expressão oral, acredito que ele esteja se referindo à escrita, uma vez que lida com ela constantemente. Sua afirmação é verdadeira porque os estudos lingüísticos já mostraram que a oralidade é marcada por um dinamismo mais acentuado, se comparado ao da escrita. As mudanças na fala ocorrem mais rapidamente do que na escrita, o que pode ser comprovado na tese de Lima (2003) que concluiu que a *norma* da escrita contemporânea do português coincide, em sua maioria, com a prevista nas gramáticas normativas. O fato de que as alterações na fala sejam mais freqüentes, se comparadas à escrita, não significa que a primeira seja marcada pelo caos de estar sofrendo mais transformações e a segunda seja ordenada. Todas as duas modalidades e respectivas variedades apresentam regras sistemáticas e organizadas para a expressão dos indivíduos.

De acordo com a idéia de que cada variedade lingüística apresenta suas regras organizadas para a comunicação, a resposta dada por J3 não encontra respaldo nos estudos sociolingüísticos: “é o conjunto de regras que estabelece a forma correta de uso de um idioma, seja ela oral ou escrita. Sobre essa resposta é importante nos atermos à expressão “... a forma correta de uso de um idioma, seja ela oral ou escrita” pois suscita um outro dizer: forma errada. A dicotomia

certo/errado ainda persiste na sociedade embora, no meio acadêmico, esse contraste já tenha sido superado com os estudos da variação lingüística centrados na fala. Mollica (2003, p. 9) resume o papel da Sociolingüística, um dos ramos da Lingüística:

A Sociolingüística é uma das subáreas da Lingüística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos lingüísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos lingüísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo. Todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas.

Essa contribuição da Sociolingüística demonstra que a modalidade falada, em suas diversas manifestações de uso, não é caótica nem apresenta erros que contrariam as regras da escrita. Primeiro, é preciso que fique claro que as variedades lingüísticas da fala e da escrita apresentam suas regras sistemáticas para efeitos comunicativos. Portanto, os termos *adequado/inadequado*, a uma situação de uso da língua, tornam-se mais apropriados, se comparados a *certo/errado*. A utilização dos termos adequado/inadequado não coloca a escrita num patamar superior e as manifestações da oralidade em uma esfera inferior. O conhecimento dessas outras terminologias lingüísticas precisa ser divulgado e conhecido pelos usuários da língua, como os jornalistas, para que a concepção tradicional de língua abarque outras visões. Bagno (2003, p. 20-21) expressa a força da tradição:

Essa concepção tradicional opera com uma sucessão de reduções: primeiro, reduz “língua” a “norma (cult)””; em seguida, reduz “norma culta” a “gramática” – mais precisamente, a uma gramática da frase isolada, que despreza o texto em sua totalidade, as articulações-relações de cada frase com as demais, e o contexto extralingüístico em que o texto (falado ou escrito) ocorre -, gramática entendida como uma série de regras de funcionamento mecânico que devem ser seguidas à risca para dar um resultado perfeito e admissível. Essa concepção abstrata e reducionista de *língua>norma>gramática* é tão antiga que já se tornou parte integrante das crenças e superstições que circulam na

sociedade. È essa cadeia sinonímica equivocada que permite a muita gente acreditar que o manual de gramática e o dicionário contêm as únicas possibilidades de uso da língua ...

Sobre as noções de *certo* e *errado*, em Lingüística, é importante frisar que não existem modalidades ou variedades certas ou erradas. São as diversas manifestações existentes na língua portuguesa. Mas quando se infringe alguma regra das variedades lingüísticas, o erro existe e precisa ser corrigido. O que não pode continuar vigorando na sociedade é a visão de que a escrita padrão é a única correta.

QUADRO 2

QUESTÃO 6 – Como você aprendeu gramática quando cursou os Ensinos Fundamental e Médio?

JORNALISTAS	RESPOSTAS
J1	Da forma convencional, em livros e em lições passados no quadro negro. Exceção para o professor Teotônio Vilela, do Colégio Marconi, que tinha métodos próprios de cursos pré-vestibulares;
J2	através de livros didáticos que traziam explicações, regras, exceções e exercícios de gramática;
J3	através de consultas a gramáticas tradicionais (sob orientação dos professores de português) e com exercícios escritos;
J4	da forma tradicional, ou seja, com muita “decoreba”;
J5	através de regras e normas;
J6	as regras eram expostas no quadro negro, como um indecifrável esquema matemático;
J7	decorando as regras e com muita leitura;

- J8 da maneira mais tradicional, do meu ponto de vista. As regras eram apresentadas no quadro negro e exercitadas no caderno ou em listas de exercícios. Também foi usando o livro “Novíssima Gramática” do Domingos Paschoal;
- J9 aprendi principalmente lendo muito, mas lógico que também estudar as regras básicas. Sempre consultei livros e dicionários;
- J10 nas aulas de Língua Portuguesa, escrevendo redação e fazendo exercícios;
- J11 de acordo com os métodos tradicionais;
- J12 decorando conjugação de verbos e fazendo exercícios de análise sintática apresentados na gramática;
- J13 fundamental – livros com letras coloridas – não me recordo o método. Médio – aulas chatas, cheias de regras das quais não me recordo hoje;
- J14 em aulas expositivas, com uso de gramáticas, livros didáticos e – em algumas atividades – de revistas;
- J15 de forma satisfatória, com bons livros e professores preparados;
- J16 nas aulas de Língua Portuguesa, sempre acompanhadas com uma gramática (livro).
-

Pelas respostas apresentadas, a maioria dos jornalistas aprendeu a gramática tradicional através da memorização de regras. Como muitos disseram, por meio da “decoreba”. Pela faixa etária dos jornalistas, na época em que estudaram os cursos Fundamental e Médio, as aulas de português eram centradas, basicamente, no ensino de regras, conceitos e identificação de partes das frases para a utilização da nomenclatura prevista nos compêndios normativos. As atividades se davam por meio da fixação de exercícios e o uso de textos servia como pretexto para aplicar os conhecimentos “aprendidos” sobre a gramática tradicional. Isso justifica a visão que a sociedade, de um modo geral, apresenta sobre a gramática tradicional.

Aprender a gramática de uma determinada variedade da língua não pode se dar através, por exemplo, da “decoreba” de regras. Gravar regras não significa saber aplicá-las em produções de textos que envolvem, além do uso de regras lingüísticas, a articulação com os elementos constitutivos das condições de produção: os *princípios da textualidade*, os *princípios reguladores*, as *meta-regras* e os *gêneros* e os *tipos textuais*.

Um dos jornalistas dá a seguinte resposta: “Decorando as regras e com muita leitura (J7)”. O vocábulo “decorar” remete a memorizar, fixar na memória, lembrar. Sabe-se que uma das funções da memória é trazer à tona alguns dizeres e apagar outros. Por isso, há a capacidade de se recuperar o que se aprendeu ou não. A atitude de decorar regras, nomenclaturas e definições está bem próxima do memorizar e esbarra, conseqüentemente, no esquecimento. Quem aprende pode esquecer, mas também pode recuperar o conhecimento, mesmo que em partes. É possível, também, desaprender aquilo que alguém acha que realmente aprendeu, porém, na verdade, não conseguiu aprender.

Aprender é compreender, é adquirir conhecimentos e habilidades práticas. Decorar não significa compreensão, nem aquisição de conhecimentos para a aplicação prática. Essas reflexões são de suma importância quando se pensa nos conceitos, nos exemplos e nas nomenclaturas previstos na gramática tradicional e já bastante estudados por lingüistas que mostram tantos problemas, como o citado por Perini (2003, p. 53):

Encontramos em uma das gramáticas portuguesas mais conhecidas, a de Celso Cunha e Lindley Cintra, a seguinte definição de sujeito: *Sujeito* é o ser sobre o qual se faz uma declaração. (p.119) Muito bem, isso nos diz com certa clareza o que é um sujeito. Mas a própria gramática não respeita a definição. Em outras passagens, os autores chamam de “sujeito” outra coisa, que não é aquilo que foi definido com esse nome. Assim, na página 125, dizem: Algumas vezes o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento. Dizemos, então, que o *sujeito* é *indeterminado*. Mas o que tem a ver o sujeito com quem pratica a ação? O sujeito não é o ser sobre o qual se faz uma declaração? Deveríamos ter sujeito indeterminado quando não se sabe, ou não se quer dizer, sobre quem se faz a

declaração. Mas aqui o autor simplesmente pulou para outra concepção de sujeito, sem nem sequer avisar: sujeito seria o elemento que pratica a ação.

Apenas a menção a um dos problemas gramaticais, sobre a definição de sujeito, evidencia a natureza dos problemas da gramática tradicional, sem desmerecer o importante estudo feito pelos gramáticos. A questão que se coloca é a seguinte: quando se quer ensinar o aparato teórico da gramática normativa, pelo menos um olhar crítico precisa ser posto ao se ensinar conceitos tão redutores e que falseiam a realidade da língua em uso. Além disso, decorar as regras não significa saber aplicá-las. Não é ocasionalmente que a resposta de J7 foi completada com a expressão “muita leitura”. A leitura, certamente, é um dos métodos eficientes para que se tenha contato com a escrita padrão e, desse modo, perceber como é a construção dos enunciados em função das características do gênero lido.

O problema do ensino da gramática normativa, através da mera exposição de regras, sem considerar o funcionamento, no texto, não faz sentido para os usuários da língua. Daí, ouvirmos frases como a de J13, sobre como “aprendeu” a gramática: “Fundamental – livros com letras coloridas – não me recordo o método. Médio – aulas chatas, cheias de regras das quais não me recordo hoje”. Embora haja um grau considerável de subjetividade na expressão “aulas chatas”, é possível apreender alguns sentidos por trás dessa expressão. Inicialmente, o estudo da escrita, no período estudado pelos jornalistas nos cursos Fundamental e Médio, foi basicamente centrado na crença de que conhecer a teoria gramatical de livros, como *Novíssima Gramática* de Cegalla, faria com que as pessoas escrevessem e falassem corretamente. A caracterização das aulas de Português como *chatas* reside no método apresentado e de que a jornalista não se lembra, mas que é possível evidenciar pela época em que estudou. Decorar regras e conceitos para cobrá-los em provas orais ou escritas, fazer exercícios para identificar partes das frases, classificá-las de

acordo com a nomenclatura e usar textos para exercitar conhecimentos da gramática tradicional foram alguns dos métodos usados. Provavelmente, a jornalista, com seu olhar crítico-intuitivo, não via muito sentido em escrever textos, fazer exercícios para identificar nomenclaturas e acreditar que isso melhoraria a escrita. Perini (2003, p. 49-50) apresenta um questionamento sobre o que está por trás de “aulas chatas”:

Muitos professores dizem (e acreditam) que o estudo da gramática é um dos instrumentos que levarão o aluno a ler e escrever melhor – ou, para ser mais exato, o levarão a um domínio adequado da linguagem padrão escrita. Esse motivo é alegado constantemente, quando se quer defender a presença da gramática no currículo. Ora, não existe um grão de evidência em favor disso; toda a evidência disponível é em contrário. Vamos pensar um momento: se é preciso saber gramática para escrever bem, será de esperar que as pessoas que escrevem bem saibam gramática – ou, pelo menos, que as pessoas que sabem gramática escrevam bem.

Quando a jornalista finaliza sua resposta com “cheias de regras das quais não me recordo hoje” e também por isso “aulas chatas”, parece que aquilo que aprendeu outrora não interferiu diretamente em sua prática profissional de escrever textos na variedade padrão. É possível que não haja recordação dos conceitos, da nomenclatura e de muitas regras estudadas como, por exemplo, os períodos compostos que se baseavam, praticamente, na separação entre orações principais, subordinadas, coordenadas e respectivas classificações. A jornalista não conseguirá classificar uma oração em subordinada adverbial causal, mas certamente, perceberá a relação de causa e saberá usar os conectores para interligar as orações, os enunciados e os parágrafos, conforme se verá no desempenho dos exercícios gramaticais e nos textos. Os problemas apresentados nas definições dos itens gramaticais e nos exemplos distantes do uso real da língua contribuem para justificar “regras das quais não me recordo hoje”.

QUADRO 3

QUESTÃO 7 – Você acha que o ensino da gramática lhe ofereceu os elementos lingüísticos para escrever na chamada língua padrão escrita ou norma culta? Explique.

JORNALISTAS	RESPOSTAS
J1	Sim, eu me considero como uma pessoa que sabe as regras, embora não se lembre delas (não sei mais diferenciar um pronome de um artigo);
J2	sim. Os exercícios de fixação feitos na escola ficaram guardados na minha memória. É claro que o hábito da leitura tem importância fundamental nesse processo;
J3	com certeza ofereceu a base. Os recursos de linguagem foram ter seu uso aprimorado através de leitura de obras e da prática de redigir textos;
J4	sim, ela me deu a base, que é essencial;
J5	sim. Considero que o estudo da gramática foi muito importante para o meu aprendizado e a minha formação profissional;
J6	não. Tenho um bloqueio com o ensino da gramática pelas vias tradicionais. Quase tudo o que aprendi veio dos livros que devo;
J7	sim e não. Sei que escrevo corretamente, mas não faço uso das “regras” o tempo todo. Muitas já foram incorporadas ao ato de escrever;
J8	num primeiro momento sim. Mas logo me rendi a muitos dos vícios da expressão oral;
J9	a gramática é apenas parte da, embora fundamental para a sua compreensão. Acho que ela sozinha não oferece os elementos. A interpretação de texto também é fundamental;
J10	sim. Aprendi a construir frases corretas, com todos seus elementos e posso empregá-los na linguagem coloquial ou formal;
J11	sim. Na minha opinião é inadmissível escrever sem saber a gramática;
J12	mais ou menos. De algumas coisas me lembro que aprendi nas aulas de português, mas acho que o principal foi absorvido por meio de leitura de livros de literatura;

- J13 não respondeu;
- J14 sim. Porque a gramática traz as regras necessárias para escrever conforme a norma culta;
- J15 sim. Sem o estudo da gramática acredito que não conseguiria usar a língua portuguesa da maneira correta;
- J16 sim. Porque é por meio da gramática que aprendemos aspectos com uso de pronomes, conjunções, conjugação dos verbos, etc.
-

Como se pode observar, um jornalista foi taxativo ao responder *não*; dez disseram *sim*; um deles não respondeu e os outros ficaram no meio termo: *sim* e *não*. O baixo índice do *não* se deve ao fato de a gramática tradicional ter bastante força, poder e autoridade, por ocupar um espaço primordial de transmissão de um saber lingüístico homogêneo e por divulgar, equivocadamente, as regras fundamentais para o bem falar e escrever. É o gramático Cegalla (1997, p. 14) quem profere as seguintes palavras:

A Gramática Normativa enfoca a língua como é falada em determinada fase de sua evolução; faz o registro sistemático dos fatos lingüísticos e dos meios de expressão, aponta normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, em suma, ensina falar e escrever a língua-padrão corretamente.

O poder e a autoridade conferidos à gramática tradicional conseguem explicar por que prevaleceu a importância do saber gramatical para a prática da escrita padrão. Além disso, os jornalistas, pela época em que estudaram, ouviram de seus professores e de toda uma sociedade a famosa crença de que saber a gramática tradicional significa conhecer o idioma português. Conseqüentemente, falar e escrever de acordo com os preceitos normativos é o modelo da boa expressão. Poucos têm a noção de que escrever adequada e corretamente não mantém relação

intrínseca com o conhecimento da teoria gramatical. Portanto, apenas um jornalista disse *não*, conforme se detecta na resposta de J6: - “Não. Tenho um bloqueio com o ensino da gramática pelas vias tradicionais. Quase tudo o que aprendi veio dos livros que devoro”.

Essa resposta coloca a leitura num patamar superior ao método tradicional de ensino da escrita. Realmente, a leitura contribui para aprimorar o vocabulário, para perceber como se dá a estruturação de enunciados, de parágrafos, da pontuação e para observar caracteres básicos dos gêneros e dos tipos textuais, etc. Mas a dedicação exclusiva à leitura, para se ter contato com a variedade padrão escrita e aprendê-la, não é suficiente para quem já lida com a escrita, cotidianamente, nem para os discentes do ensino fundamental. A prática de sempre (re)escrever e ser lido por alguém (revisores/editores/professores) que possa dar dicas de adequação da linguagem às condições de produção textuais e sobre o modo como se estruturam os enunciados constituem outras maneiras fundamentais para se aprender a escrever na variedade padrão e aprimorá-la. No caso de alunos que estão aprendendo a escrita padrão, as regras podem também ser explicitadas em pequenos textos que poderão ser *retextualizados*, para se dizer uma mesma coisa, em diversos gêneros textuais, por exemplo.

Por outro lado, alguns jornalistas consideram que a gramática ofereceu-lhes os recursos lingüísticos para escrever. As respostas, a seguir, ilustram tal afirmação: “sim, ela me deu a base, que é essencial (J4)”; “sim. Porque é por meio da gramática que aprendemos aspectos com uso de pronomes, conjunções, conjugação dos verbos, etc (J16)”; “sim. Na minha opinião é inadmissível escrever sem saber a gramática (J11)”; “sim. Porque a gramática traz as regras necessárias para escrever conforme a norma culta (J14)”; “sim. Aprendi a construir frases corretas, com todos seus elementos e posso empregá-los na linguagem coloquial ou formal (J10)”.

Em relação às respostas acima, há uma confusão entre o que significa saber gramática e saber português. É preciso ficar claro que, nesta pesquisa, defende-se a idéia de que existe uma diferença entre esses dois aspectos, conforme explicita Rocha (2002, p. 89): “... existe uma diferença fundamental entre saber Português – aqui entendido como saber usar a língua – e saber gramática. Também com relação ao domínio da norma culta, pode-se afirmar que uma coisa é saber redigir um texto em língua padrão e outra é saber classificar as orações, distinguir classes de palavras ...”. Portanto, a resposta de J3 se justifica: “Com certeza ofereceu a base. Os recursos de linguagem foram ter seu uso aprimorado através de leitura de obras e da prática de redigir textos”. A jornalista ressalta que, o mais importante não foi o contato com a gramática para se aprender as regras da escrita, mas foram as atividades de leitura e a prática da escrita de textos. Esses deveriam ser os objetivos básicos do Ensino Fundamental: aprender regras da escrita padrão sem os recursos da gramática tradicional, ler, escrever e (re)escrever variados gêneros textuais. Isso significa saber a gramática da variedade escrita padrão, que é muito diferente do conhecimento sobre a gramática normativa. Possenti (1996, p. 48-49) declara:

Na escola, as práticas mais relevantes serão, portanto, escrever e ler. (...) Como aprendemos a falar? Falando e ouvindo. Como aprenderemos a escrever? Escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala. É claro que o aprendizado não será muito eficiente se tais atividades forem apenas excepcionais. Mas, se forem constantes, com as cabeças que temos – seja lá o que for que tenhamos dentro delas ou associado ao que temos dentro delas – certamente seremos leitores e “escrevinhadores” sem traumas e mesmo com prazer, em pouco tempo. Só não conseguiremos se nos atrapalharmos, se nos entupirmos de exercícios sem sentido.

QUADRO 4

QUESTÃO 8 a) Você considera que a gramática tradicional serviu, eficientemente, para que pudesse escrever bem?

JORNALISTAS	RESPOSTAS
J1	Talvez seja o principal elemento para escrever “corretamente”; já para escrever “bem”, contam pontos a leitura e algum talento;
J2	sim;
J3	sim. Porque apesar de “liberdade” que os recursos de linguagem oferecem, é preciso dominar as técnicas da linguagem padrão;
J4	não só a gramática. Ela foi uma ferramenta importante, assim como foram a leitura, a televisão, o rádio, a música, a poesia, o cinema, o teatro...;
J5	sim, claro;
J6	nada, nada. Não me lembro de uma regra sequer ao escrever. É tudo de ouvido;
J7	acho que escrevo relativamente bem;
J8	aprender a “traduzir” os assuntos para o leitor de uma forma interessante foi o que me fez escrever melhor. Para isso, muitas vezes, é preciso deixar de lado algumas regras gramaticais;
J9	acho que não. Apesar da lista de verbos, conjugações, normas e outras regras não são o mais importante. Ler texto e “expressão do pensamento” são outras partes imprescindíveis;
J10	sim. Se não soubesse as regras gramaticais não conseguiria pontuar, acentuar, usar os pronomes e outros elementos para escrever de forma correta, bem como saber a minha língua;
J11	sim; assim como a leitura;
J12	não totalmente, mas foi um instrumento importante;
J13	sim. Para usar bem as estruturas corretas do texto;

- J14 não. Porque acredito que o hábito da leitura é tão importante quanto a gramática para que uma pessoa escreva bem;
- J15 ter domínio das regras gramaticais não significa escrever bem, mas sim de acordo com a norma da língua. Para se escrever bem é preciso, além disso, ler muito;
- J16 não, porque aliado à gramática, há fatores como a leitura, imprescindível para quem almeja escrever bem.
-

Na questão oito (8a), os jornalistas responderam *não* ou *acho que não*, em maior quantidade. Percebe-se que há uma confusão em saber se realmente a gramática tradicional ofereceu meios para escrever na variedade padrão. Acredito que a confusão ocorre porque, como lidam com a escrita diariamente, os jornalistas consideram as condições de produção textuais (gênero, tipo textual, o leitor, o suporte, o assunto, etc.) e, além disso, já internalizaram muitas regras da variedade padrão, com a vasta experiência com a escrita.

Na prática com a escrita, os jornalistas mostram que há diferença entre saber escrever na variedade padrão e saber gramática, embora não tenham consciência dessa diferenciação. É o que se pode constatar na resposta de J8: “Não. Aprender a ‘traduzir’ os assuntos para o leitor de uma forma interessante foi o que me fez escrever melhor. Para isso, muitas vezes, é preciso deixar de lado algumas regras gramaticais”. Para se escrever correto (de acordo com as regras da variedade padrão) e adequadamente, mas não “melhor”, não é preciso deixar regras gramaticais de lado, se o gênero em questão pedir a variedade padrão, como é o caso da maioria dos textos do jornal *Estado de Minas*. A jornalista, a meu ver, quer dizer que tenta escrever os assuntos com clareza e objetividade, o que não significa “deixar de lado algumas regras gramaticais”. Tornar o assunto inteligível para o leitor não significa escrever melhor, nem abandonar as regras da escrita. A prática da escrita já está tão entranhada para a jornalista, que a tradução de um assunto, de forma

interessante, está mais ligada à abordagem objetiva e clara prevista para um jornal. A questão de ser interessante é subjetiva, pois cada leitor apresenta uma expectativa e um interesse específicos sobre determinados temas que podem não condizer com os objetivos de quem escreve.

A ineficácia do ensino exaustivo da gramática tradicional, como forma de possibilitar a escrita padrão bem elaborada de acordo com as condições de produção, reafirma-se na resposta de J6: “Nada, nada. Não me lembro de uma regra sequer ao escrever. É tudo de ouvido”. Quando o jornalista diz que não se lembra de uma regra, ao escrever, ele está generalizando e adotando uma postura radical para quem lida com a escrita, cotidianamente, e deve adequar o texto às regras dos gêneros e dos tipos textuais. Se se trabalha em um jornal, a existência do *Manual de Redação do Estado de Minas* (2001) já é um indício de que existem regras a serem seguidas. O jornalista quer dizer que não sabe os conceitos, não consegue identificar partes de frases e classificá-las de acordo com a nomenclatura da gramática tradicional. Isso é muito diferente, se compararmos com o saber usar a língua, ou melhor, conseguir escrever na variedade padrão.

Para que alguém consiga aprender a escrever na variedade padrão, torna-se necessária a constante exposição às regras lingüísticas, associadas aos elementos constitutivos das condições de produção, conforme se constata na resposta de J3: “Sim. Porque apesar da ‘liberdade’ que os recursos de linguagem oferecem, é preciso dominar as técnicas da linguagem padrão”. Sobre essa resposta, é importante tecer algumas considerações em relação a: “... é preciso dominar as técnicas da linguagem padrão”. É consenso que a fala e as suas variações são aprendidas no convívio familiar, entre amigos, aprimorada na escola, etc. Já a escrita padrão deve ser aprendida, aprimorada e praticada, inicialmente, nas instituições educacionais. É Possenti (2004, p. 32) quem afirma: “... a função da escola é ensinar o padrão, em especial o escrito ...”. Assim como as variedades da oralidade apresentam suas regras, a escrita também. Para a jornalista, seriam as técnicas. Realmente, é “preciso dominar as técnicas da linguagem padrão” e os jornalistas

mostram que, uma das formas de aprendizado, é estar sempre escrevendo. Escrever é saber regras de uma variedade lingüística, é adequar a escrita aos *princípios da textualidade*, às *meta-regras*, aos *princípios reguladores*, ao *gênero e tipo(s) textual(is)*. Os professores do ensino fundamental, principalmente, precisam saber e praticar esse significado de *escrever*. Talvez muitos saibam, mas não conseguem pôr em prática, e resumem a maioria das aulas à exposição da gramática tradicional normativa.

Quero salientar a importância do papel da escola no ensino das regras da variedade padrão escrita que, para Lima (2003), para Perini (2003) e para mim, deve se basear nos jornais e em textos científicos, conforme está nos dizeres de Possenti (1996, p. 41):

Haveria certamente muitas vantagens no ensino de português se a escola propusesse como padrão ideal de língua a ser atingido pelos alunos a escrita dos jornais ou dos textos científicos, ao invés de ter como modelo a literatura antiga. Falo em literatura antiga porque, na moderna, se nós a lêssemos, encontraríamos muitas formas condenadas pelas gramáticas.

Sobre os comentários de Possenti, quero tecer algumas observações sobre a parte em que fala na literatura, como modelo de língua culta para as gramáticas normativas. Um dos problemas da maioria das gramáticas tradicionais é basear grande parte dos exemplos ilustrativos das regras na literatura antiga e na contemporânea. Isso não é observar e analisar a língua em situação real de uso. Além disso, a escrita literária assume caracteres artísticos muito diferentes, quando se pensa nas características da variedade padrão escrita. É visível que, escrever literariamente, é muito diferente de adequar a escrita ao padrão, pois uma das características da literatura é a transgressão às regras da língua, como uma atividade artística. É claro que os textos literários podem seguir as regras da escrita padrão, mas o comum é transgredir, é ter a liberdade com os recursos que a língua oferece. A língua contemporânea, em uso, é que deve ditar as regras para

qualquer variedade lingüística. Muitos estudiosos defendem que a gramática deve pautar os exemplos em situações de uso real, idéia com a qual compartilho. Sobre isso, Rocha (2002, p. 62-63) comenta:

O que estamos propondo é que a gramática da Língua Padrão esteja apoiada em bases autênticas, ou seja, nos textos redigidos em norma culta e não, na língua literária dos séculos 16 a 19, e muito menos na língua literária contemporânea. (...) é preciso considerar que a língua é anterior à gramática: a fixação das regras que caracterizam o português padrão deve tomar como base o conjunto dos textos redigidos nessa língua padrão, ou seja, os textos da linguagem burocrática, administrativa, técnica, científica, etc. É importante que se leve em consideração aquilo que é freqüente nesses textos ...

Além dos problemas com os exemplos, Perini (2003) declara que o ensino de gramática apresenta três problemas quando se pauta exclusivamente na gramática tradicional como fonte de ensino da escrita padrão. O primeiro está relacionado com a desorganização e a má colocação dos objetivos; o segundo remete à questão metodológica que, quase sempre, se resume à identificação das nomenclaturas em exercícios e nos textos; o terceiro relaciona-se com a organização da disciplina gramática que carece de uma lógica pautada no que ensinar, para quê, por quê e quando. Não estou recriminando nem desqualificando a gramática tradicional. Haja vista que esta pesquisa existe por causa dela. Pelo contrário, é necessário ter uma visão crítica sobre um objeto de ensino que vigora há tanto tempo, não é reformulada em prol dos avanços dos estudos lingüísticos, nem consegue atingir um dos grandes objetivos do ensino de língua, que é possibilitar ao aluno o aprendizado da escrita padrão. Nessa perspectiva, a consideração de a gramática normativa ser parte essencial para o domínio da língua reveste-se de equívocos que precisam ser esclarecidos para qualquer pessoa que use a língua todos os dias, como é o caso dos jornalistas e da população em geral.

Em resumo, não adianta *decorar* lista de *verbos*, de *conjugações*, de *conceitos*, de *nomenclaturas* e todas as regras da gramática tradicional, e não conseguir usá-las nas diversas situações de uso da escrita. Daí, encontrarmos dizeres como os de J9: “Acho que não. Apesar da lista de verbos, conjugações, normas e outras regras não são o mais importante. Ler texto e ‘expressão do pensamento’ são outras partes imprescindíveis”. O jornalista sabe que, conhecer as *regras* e não aplicá-las na elaboração de textos, com eficiência, não é o mais importante, na medida em que um bom texto envolve a articulação entre os *princípios da textualidade*, as *meta-regras*, os *princípios reguladores* e as características dos gêneros e dos tipos textuais.

QUADRO 5

QUESTÃO 8 b) O que você acha que foi importante para aprimorar sua escrita, durante o exercício da profissão?

JORNALISTAS	RESPOSTAS
J1	Ler tudo, de bulas de remédio, rótulos de produtos a jornais, revistas, sites na Internet e, principalmente, bons livros;
J2	o hábito da leitura e a observação das correções da minha matéria depois de publicada para que eu não cometesse os mesmos erros;
J3	a crítica e as dicas de profissionais mais experientes e o constante hábito da leitura;
J4	a leitura foi e sempre será essencial para meu aprimoramento. E a busca de um rico vocabulário;
J5	uma base de conhecimentos da língua portuguesa e a leitura dos clássicos da literatura brasileira;
J6	a leitura e a prática diária da escrita. O gosto para essas coisas vem de menino;
J7	leitura. Seja de clássicos da literatura ou de matérias jornalísticas;

- J8 leitura para ampliar o vocabulário e criar estilo próprio; uso de dicionário para não errar a ortografia e muita conversa com representantes de diferentes extratos sociais;
- J9 leitura é básico par quem quer escrever sim. Na escola, a interpretação de texto, no 2º grau, foi fundamental para a profissão;
- J10 o principal foi a leitura;
- J11 leitura e troca de experiência com outro profissionais;
- J12 sem dúvida, bastante leitura;
- J13 leitura;
- J14 leitura, a própria prática da escrita e o curso do prof. Helinho;
- J15 leitura;
- J16 leitura, cursos de português.
-

Nas respostas acima, a maioria dos jornalistas foi contundente em afirmar a importância da leitura para aprimorar a escrita no exercício da profissão. Alguns mencionaram “a prática diária da escrita” mas, mesmo aqueles que não citaram, certamente a consideram um aspecto primordial, pelo fato de lidarem com a escrita diariamente. Aliadas à leitura e à escrita constante, a consulta a dicionários, a jornalistas mais experientes, as conversas com as pessoas e a participação em cursos são outros meios procurados por jornalistas para aprimorar a escrita. Esses métodos auxiliam muito no aprendizado e no aprimoramento da escrita padrão e devem ser utilizados pelos professores. Acredito, também, que o aprendizado das regras seja importante e eficiente para os alunos, através de atividades como a *retextualização* e não por meio de exercícios de preenchimento de lacunas, de marcar, de classificar com nomenclaturas, etc. Defendo as atividades de *retextualização* porque lidam com a oralidade e com a escrita, com

gêneros e tipos textuais e podem servir, eficientemente, para que o professor ensine regras da variedade escrita padrão aos alunos. Deve-se ter o cuidado para não transmitir idéias de que o texto oral seja caótico e que precisa ser transposto para a escrita que seria ordenada e correta. Seria um bom momento para que os professores mostrassem a veracidade das teses de Possenti (1996) e a história do poder e da autoridade conferidos à gramática tradicional, por exemplo. Quero ressaltar e lembrar que, quando falo em *retextualização*, estou usando o termo no sentido expresso por Marcuschi (2003, p. 46):

... busca-se construir aqui um modelo para analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita observando a própria atividade de transformação. Serão identificadas as operações mais comuns realizadas na passagem do texto falado para o texto escrito. Esta passagem ou transformação é uma das formas de realizar o que denomino *retextualização*.

As operações de que fala Marcuschi são explicadas em seu livro *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* (2003). Não as apresento aqui, pois fugirei aos objetivos desta pesquisa. Certamente, é um livro fundamental aos docentes que ensinam a variedade padrão escrita.

Para finalizar, cito a seguinte resposta de J1: – “Ler tudo, de bulas de remédio, rótulos de produtos a jornais, revistas, sites na Internet e, principalmente, bons livros”. A leitura, como método de aprendizado e como atividade para aprimorar a escrita padrão e o conhecimento de qualquer outra variedade, deve ser constante e diversificada, pois o objetivo é fazer com que qualquer indivíduo consiga ler e interpretar vários gêneros textuais. Alguns gêneros do jornal apresentam um estilo mais próximo da linguagem cotidiana, embora muitos estejam escritos na variedade padrão. Essa linguagem diária, objetiva, menos rebuscada e mais direta não se vê na maioria das gramáticas tradicionais que centram grande parte de seus exemplos na literatura

antiga e na contemporânea. Conforme *Manual de Redação do Estado de Minas* (2001, p. 13-17), a linguagem jornalística deve ter como caracteres básicos: *correção, simplicidade e objetividade*. Esses três caracteres, normalmente, não se encontram, prioritariamente, no estilo da linguagem literária, embora os dois últimos sejam subjetivos.

O *Manual do Estado de Minas* (2001, p. 9) declara que “... a edição deste manual representa um grande passo em nome do bom jornalismo e da correção gramatical”. Diante dessa afirmação, os jornalistas também precisam se preocupar, na confecção dos textos, em estruturar os enunciados de acordo com as regras da escrita padrão. Além disso, os textos precisam apresentar linguagem clara, objetiva e concisa, em função do gênero textual e dos leitores. Volto a afirmar que todos esses componentes das condições de produção textual fazem sentido na interação com o leitor.

QUADRO 6

QUESTÃO 9) Você acha que saber identificar termos na frase e classificá-los com nomenclaturas como sujeito, predicado, substantivo, adjetivo, oração subordinada substantiva objetiva direta, oração coordenada sindética aditiva, etc ajuda a melhorar a escrita? Por quê?

JORNALISTAS	RESPOSTAS
J1	Não. Não me lembro de mais nada disso, apenas das regrinhas básicas (crase, acentuação, conjugação dos verbos, etc), embora ache que não cometo muitos erros;
J2	nem sempre. Identificar sujeito e predicado, por exemplo, é fundamental para não separá-los por vírgula. Mas saber nomes e classificações de orações não acrescenta nada;
J3	saber fazer uma análise sintática é fundamental para evitar erros, sobretudo de concordância;
J4	não. Você não precisa saber identificá-los, mas sim utilizá-los da forma correta;

- J5 nem sempre. Para escrever bem, a pessoa precisa ter uma boa base e a prática da escrita, sem que necessariamente conheça a nomenclatura;
- J6 sei que a língua tem umas armadilhas e que esses termos ajudam a escapar delas. Mas, quando aparece uma dúvida, mudo a escrita para não correr o risco de errar;
- J7 não. Até mesmo quando era estudante usava decorar os “compêndios tradicionais” para ter boas notas na escola;
- J8 confesso que já me esqueci da maioria da nomenclatura tradicional. Prefiro conseguir reunir os elementos de forma correta a saber seus respectivos nomes;
- J9 acho que não. No dia-a-dia isso não é necessário, pois isto acaba sendo mecânico. Não há tempo para análise de texto;
- J10 certamente sim. É mais fácil para o leitor compreender um texto escrito corretamente e mais fácil escrever quando se tem conhecimento gramatical;
- J11 acredito que a pessoa não precisa saber identificar em uma frase todos esses elementos. Mas é como se, após anos de estudos, esses elementos estivessem já incorporados no seu consciente;
- J12 não. Nem me lembro dessas classificações na hora de escrever;
- J13 não me recordo do que se trata, acredita (oração subordinada substantiva objetiva direta, oração coordenada sindética aditiva)? Mesmo achando absurdo! Gostaria de lembrar, rever essas nomenclaturas e usá-las com propriedade;
- J14 não. Apenas complica a compreensão da língua portuguesa. No dia-a-dia do jornalismo é importante identificar sujeito, predicado, mas não oração subordinada;
- J15 a nomenclatura pode até não ser muito importante, mas saber a estrutura correta de uma oração é fundamental para se fazer um texto;
- J16 sim. Porque você passa a perceber a função de cada um desses elementos para a construção do sentido.
-

A maioria das respostas não relaciona a identificação da nomenclatura gramatical com o escrever na variedade padrão. Isso mostra, mesmo intuitivamente, que os jornalistas “sabem” que escrever na variedade padrão é diferente do conhecimento sobre a gramática tradicional. Saber os conceitos, conseguir identificar partes das frases e usar a nomenclatura não são condições para que se aprenda a escrita padrão. É o que se constata na resposta de J4: “Não. Você não precisa saber identificá-los, mas sim utilizá-los da forma correta”. Não precisar saber identificar os termos está ligado a não ser necessário dividir as frases em partes e empregar nomenclaturas, para se ter um bom desempenho na escrita. Ao proferir - utilizar os termos da forma correta – a jornalista percebe que é necessário saber empregar as palavras de maneira adequada e correta na construção dos enunciados, sem erros que violem as regras da escrita padrão.

O ato de escrever, associado ao conhecimento gramatical normativo, traz a idéia de que escrever na variedade padrão é uma atividade difícil e para poucos. Realmente, saber todo o aparato teórico dos compêndios gramaticais, criticamente, não é uma tarefa fácil e simples. É preciso que o estudioso tenha uma gama de conhecimentos para perceber as contradições, as relações entre morfologia e sintaxe, etc. Daí, ser imprescindível desvincular o saber escrever com o dominar a gramática normativa. A confusão entre esses dois saberes produz dizeres como o de J6: “Sei que a língua tem umas armadilhas e que esses termos ajudam a escapar delas. Mas, quando aparece uma dúvida, mudo a escrita para não correr o risco de errar”. Considerar que a língua apresenta “armadilhas”, é trazer à tona a tradicional idéia de que escrever na variedade padrão mostra, conseqüentemente, que a pessoa sabe a gramática normativa. Não ocorrendo a escrita padrão com sucesso, postula-se que não se sabe a teoria preconizada nos compêndios gramaticais. Daí a idéia de língua como uma difícil “armadilha”, quase intransponível. Pela dificuldade existente, seria a melhor forma de expressão. O aprendizado torna-se um pouco mais

complicado, se compararmos às variedades da fala que são aprendidas, em grande parte, espontaneamente, na convivência social. Mas métodos de ensino eficientes e adequados facilitam muito o aprendizado.

Não existem línguas difíceis, civilizadas, primitivas, superiores ou melhores. Todas as línguas apresentam estruturas complexas e heterogêneas, sem uma ser melhor que a outra. Sobre esse tema, Possenti (1996, p. 28) declara: “... não há dialetos mais simples do que outros. O que há, também neste caso, são diferenças (...) As diferenças mais importantes entre os dialetos estão menos ligadas à variação dos recursos gramaticais e mais à avaliação social que uma sociedade faz dos dialetos”.

Dizer que os termos gramaticais ajudam a escapar das armadilhas da língua recai na idéia de quanto a sociedade valoriza o conhecimento da terminologia gramatical e dos conceitos como sinônimo de se conhecer a gramática tradicional e saber escrever. Não é ocasionalmente que o jornalista finaliza sua resposta dizendo: “Mas, quando aparece uma dúvida, mudo a escrita para não correr o risco de errar”. Mudar a escrita não tem nada a ver com saber nomenclaturas. É um recurso riquíssimo que a língua oferece às pessoas para dizerem uma mesma coisa de várias formas.

QUADRO 7

QUESTÃO 10 - Para você, há diferença entre saber reconhecer a nomenclatura gramatical e escrever na modalidade padrão (culto) da língua?

JORNALISTAS	RESPOSTAS
J1	Acho que aprender gramática passa a ser intuitivo com a prática constante. É igual a andar de bicicleta, a gente nunca esquece;
J2	sim. Muitas vezes, identificar a estrutura de frases prontas é fácil; difícil é colocar a teoria em prática;
J3	esta pergunta permite completar a resposta anterior. É preciso saber identificar os termos de uma frase ou oração, mas não dá para guardar nomenclatura gramatical para sempre, na memória;
J4	eu posso não reconhecer a nomenclatura gramatical e escrever corretamente;
J5	não, mas acredito que a pessoa que souber reconhecer a nomenclatura gramatical tende a escrever bem;
J6	sim. Apreende-se a gramática pelo exercício da escrita e da leitura, o que possibilita escrever na modalidade culta;
J7	não;
J8	sim. Nem sempre esses dois itens caminham juntos;
J9	no cotidiano o problema não é se “há” diferença. Aliás, não “faz” diferença esse reconhecimento;
J10	acho que nem sempre é preciso saber a nomenclatura para escrever bem. Quando há domínio da gramática, acontece naturalmente;
J11	sim;
J12	alguma diferença deve ter, mas não tão significativa. Muita gente escreve corretamente sem saber fazer a classificação;
J13	não respondeu;

- J14 há. Muitas vezes escrevemos sem ter noção do que – gramaticalmente – estamos fazendo;
- J15 sim. Pelo menos no jornalismo, ao escrever um texto, o profissional não tem sequer tempo de pensar quem é o sujeito, o objeto direto ou o advérbio da oração. No entanto, ele precisa desses elementos pra elaborar a matéria;
- J16 sim.
-

A maioria dos jornalistas respondeu que há diferença entre saber classificar os termos de uma frase e escrever na variedade padrão. Apenas um jornalista foi taxativo em dizer que não há diferença. Essas respostas vão ao encontro da prática que os jornalistas têm com a escrita, uma vez que ao escrever os textos, não ficam pensando em nomenclaturas e em conceituações gramaticais. Pensa-se em outros fatores ao escrever: os gêneros (notícia, reportagem, entrevista, etc), o leitor, o assunto, a objetividade, a clareza da construção dos enunciados, etc. As respostas também confirmam uma das posturas teóricas defendidas nesta pesquisa: saber gramática normativa é diferente de escrever na variedade padrão.

Os jornalistas demonstram que, ao escreverem seus textos, não pensam em identificar partes de frases para o emprego da nomenclatura da gramática tradicional, conforme se percebe na resposta de J14: “Há. Muitas vezes escrevemos sem ter noção do que – gramaticalmente – estamos fazendo”. Ao dizer, “não ter noção do que gramaticalmente estamos fazendo”, a jornalista mostra que, à medida que o contato com as regras da escrita vai aumentando, concomitante à prática da (re)escrita de textos, essas regras vão se internalizando. É, basicamente, o que afirma J1: “acho que aprender gramática passa a ser intuitivo com a prática constante. É igual a andar de bicicleta, a gente nunca esquece”. Esse saber gramatical não é o dos compêndios normativos, mas é o conhecimento das regras para aplicá-las na escrita, aliado a outros elementos

importantes na produção de um texto. Não se pensa, no ato da escrita, em identificar partes de frases e classificá-las, por exemplo, em sujeito, em adjunto adnominal, em oração coordenada sindética aditiva, etc. A relação com a escrita assume graus de maturidade adquiridos com a leitura, com o aprendizado de regras, com o escrever constantemente e com as dicas de quem tem a oportunidade de ajudar a aprimorar a construção dos textos. Quero ressaltar que, os jornalistas, ao escreverem seus textos, estão praticando a gramática da variedade padrão, uma vez que constroem os enunciados de acordo com suas regras ligadas aos *princípios da textualidade*, às *meta-regras*, aos *princípios reguladores* e aos *gêneros e tipos textuais*.

QUADRO 8

QUESTÃO 11 - No curso superior, você teve contato com ensino de gramática tradicional? Comente.

JORNALISTAS	RESPOSTAS
J1	Não. Considero, porém que tive aulas mais enriquecedoras. Em vez de repassar o bê-a-bá, aprendíamos a “ler”, a interpretar texto, a usar a criatividade;
J2	sim. Nos três primeiros períodos do curso, tive aulas de português nas quais estudamos gramática aplicada aos textos jornalísticos;
J3	sim. No curso de Jornalismo houve espaço para a disciplina do Português, sobretudo para revisão de conhecimentos, nos três primeiros semestres;
J4	não. O curso partiu do princípio de que todos dominavam a gramática e a busca foi pelo estilo;
J5	sim. Uma das cadeiras era a de Redação;
J6	não. A grade curricular do Jornalismo, em geral, tem a língua como instrumento de trabalho e não objeto de trabalho. Creio que isso não prejudica o desempenho do profissional;

- J7 sim. Durante dois ou três semestres;
- J8 não muito. Apesar dos dois semestres de “Português”, tivemos mais interpretação de texto do que qualquer outro tópico do estudo da Língua Portuguesa;
- J9 não. Aliás, foi uma das falhas do curso. Não havia aulas de português;
- J10 sim. Nos oito períodos, sete deles tive aulas de língua portuguesa nas quais sempre eram abordadas questões gramaticais;
- J11 não; o que até acho um erro. Às vezes sinto falta de saber mais sobre a gramática;
- J12 não. Pelo que me lembro, o português e seus erros eram corrigidos diretamente no texto escrito;
- J13 não;
- J14 sim. Durante os dois primeiros períodos tive uma disciplina de língua portuguesa. No entanto, ela prioriza o uso da língua no dia-a-dia;
- J15 sim. Nos primeiros períodos tive muitos temas que foram tratados na escola. Nos demais, as aulas eram mais voltadas para os textos jornalísticos;
- J16 sim. No curso de Jornalismo, tive três semestres de Língua Portuguesa, oportunidade em que fizemos inúmeros exercícios gramaticais.
-

Em relação à presença do ensino da gramática tradicional no curso de Jornalismo, alguns jornalistas mantiveram contato com itens gramaticais e outros não tiveram. Alguns mencionaram que revisaram itens gramaticais, sem especificá-los: “no curso de Jornalismo, tive três semestres de Língua Portuguesa, oportunidade em que fizemos inúmeros exercícios gramaticais (J16)”; “nos primeiros períodos tive muitos temas que foram tratados na escola. Nos demais, as aulas eram mais voltadas para os textos jornalísticos (J15)”. Embora não se ressaltem quais itens gramaticais estiveram presentes nas aulas e como foi a natureza dos exercícios, é possível supor

que devem ter sido trabalhadas regras de uso da escrita, consideradas importantes para a prática dos jornalistas que escrevem os textos, basicamente, sob a ótica dos gêneros e dos tipos textuais. Se as atividades foram eficazes para aprimorar a escrita, não se podem tecer maiores conclusões, pois as respostas não oferecem subsídios para tal. Muitos jornalistas frisaram que, no exercício da profissão, cotidianamente, puderam aperfeiçoar o ato de escrever. Acredito que aprimoraram através da escrita constante, da leitura, da consulta ao *Manual* e das dicas dos editores e dos revisores.

Um item importante a ser alvo de reflexão é a prioridade do uso da língua no dia-a-dia, citada por um dos colaboradores da pesquisa. Não só para os jornalistas, como também para a escola que pretende ensinar a variedade padrão, prioritariamente, e outras variedades da língua, é importante perceber, praticar e analisar o funcionamento das diversas variedades, em situações reais de uso. Essas atitudes tornam o aprendizado mais concreto e eficiente.

Sobre as respostas que obtiveram *não*, uma delas cita o *estilo* como um aspecto importante para a escrita jornalística: “Não. O curso partiu do princípio de que todos dominavam a gramática e a busca foi pelo estilo” (J4). É importante refletir, inicialmente, sobre a expressão “dominar a gramática”. Ter o domínio da gramática tradicional é conhecer os conceitos, a nomenclatura, identificar partes de frases, empregar as regras, analisar as contradições e a limitação das definições. Esse nível de conhecimento estaria mais para os lingüistas. O interessante é que grande parte dos jornalistas usa as regras da escrita padrão, correta e adequadamente. Mas a maioria apresenta muita dificuldade em exercitar a aplicação dos conceitos e da nomenclatura em seus próprios textos. Jornalistas já disseram, em outras questões que, ao escreverem, não pensam em *adjunto adnominal*, *advérbio*, *agente da passiva*, *oração subordinada adverbial concessiva*, etc. A escrita envolve outros processos, como a consideração dos gêneros e dos tipos textuais.

QUADRO 9

QUESTÃO 12 - O que é saber português para você?

JORNALISTAS	RESPOSTAS
J1	Essencial;
J2	é saber usar na escrita e na língua falada as regras básicas da norma culta;
J3	é conseguir se expressar, compreender o que ouve ou lê e não cometer erros grosseiros de concordância ou de grafia;
J4	escrever e falar corretamente;
J5	não entendi a pergunta. Significaria usar a língua, saber as regras da escrita?
J6	é saber interligar a língua para comunicar, respeitando as regras inerentes a cada situação de linguagem, fala, escrita etc;
J7	compreender e me expressar por meio dos códigos estabelecidos pela língua;
J8	é, ao mesmo tempo, dominar a língua padrão e acompanhar a evolução do que se fala nas ruas (que a maioria das gramáticas não expõe);
J9	expressar bem, conseguir tornar o pensamento claro e entendível;
J10	é conhecer a língua, compreender suas regras e ter um bom vocabulário;
J11	é escrever claro, objetivo e sem erros de português;
J12	saber falar e escrever corretamente, conjugando os verbos e não errando as concordâncias e por aí vai...;
J13	saber empregar verbos corretamente não só no texto escrito, mas na fala também. Saber usar tempos verbais, pontuação, concordância...;
J14	é escrever, ler e conversar, usando a língua de forma clara, coesa e objetiva, levando outra pessoa a compreender o que está sendo dito;

- J15 saber português é ter capacidade de escrever um texto respeitando não só as questões morfológicas mas saber bem o semântico e sintático. Além de conhecer as palavras, o vocabulário, respeitar as normas da escrita;
- J16 é saber comunicar-se de forma objetiva e adequada.
-

As respostas que vão ao encontro do que significa saber português, nesta pesquisa, estão representadas nos seguintes dizeres: “é saber comunicar-se de forma objetiva e adequada (J16)”; “é saber interligar a língua para comunicar, respeitando as regras inerentes a cada situação de linguagem, fala, escrita (J6)”. O uso do termo “adequada” demonstra que língua é uso e, portanto, deve estar de acordo com cada situação de produção. A objetividade está interligada com a apresentação clara das idéias, ou melhor, com a necessidade de se fazer entender pelo leitor ou pelo ouvinte.

Ao usar uma determinada variedade lingüística, cada uma apresenta suas regras que, aliadas a todos os itens constitutivos das condições de produção, permitem a concretização da comunicação. Os dizeres de J6 – “saber interligar a língua para comunicar, respeitando as regras inerentes a cada situação de linguagem, fala, escrita, etc” – resumem a imagem heterogênea da língua divulgada pelos estudos sobre a variação lingüística. Essa heterogeneidade significa que a língua é constituída de variedades que estão circulando na sociedade, para serem usadas por qualquer indivíduo, dependendo das intenções comunicativas, na fala ou na escrita.

Um dos objetivos do jornal é atingir o leitor de determinadas camadas sociais, para ter acesso às informações divulgadas, conforme declara J14 sobre o que é saber português: “É escrever, ler e conversar, usando a língua de forma clara, coesa e objetiva, levando outra pessoa a compreender o que está sendo dito”. Daí, a insistência do *Manual de Redação* (2001) em

caracterizar a escrita jornalística em clara, concisa e objetiva. Acredito que seja importante escrever com objetividade e observar as regras de estruturação dos enunciados, na escrita de um texto pertencente a um certo gênero. Os jornais mostram isso muito bem e, desse modo, servem como “modelo” para desmitificar a idéia de que escrever bem é usar palavras rebuscadas e de difícil compreensão, para não macular a imagem purista e homogênea que muitos querem perpetuar para a língua portuguesa.

QUADRO 10

QUESTÃO 13 a) Para saber português é necessário estudar gramática normativa? Por quê?

JORNALISTAS	RESPOSTAS
J1	Em algum momento da vida, sim. Depois, só em caso de dúvida;
J2	sim. Porque é ela que estabelece as regras gramaticais;
J3	sim. Porque é preciso conhecer as regras da linguagem padrão;
J4	não. Porque existem outras formas e meios de aprendizagem já citados nesta entrevista;
J5	sim. Acredito, no entanto, que se pode aprender português através da leitura e da prática da língua de forma não sistematizada;
J6	não creio. O bom desempenho vem do ler e escrever;
J7	também é necessário porque as regras nos ajudam a ter uma boa escrita;
J8	é preciso, ao menos, dominar as regras básicas, para conseguir comunicar de forma eficiente, sem ruídos;
J9	acho que durante uma fase é importante. Depois, o trabalho torna-se mais independente das estruturas gramaticais;
J10	sim. É preciso conhecer todas as normas que são definidas pelo gramático;

- J11 claro. Como a pessoa terá a base para a pronúncia?;
- J12 acredito que estudar a gramática é básico. É preciso conhecer as regras da escrita na nossa língua. O problema talvez seja na forma em que essas regras são apresentadas às crianças;
- J13 sim. Porque a gramática é o conjunto que reúne regras do nosso idioma. Se falar e escrever bem devem seguir regras da língua, então, temos que estudá-la;
- J14 sim e não. Acho que há muitas coisas importantes na gramática, que ajudam na escrita. No entanto, nem tudo é indispensável;
- J15 sim. É preciso respeitar a norma da língua;
- J16 nem sempre. Porque se a pessoa investir na leitura, por exemplo, acredito que é possível saber português.
-

Saber gramática normativa não é condição para escrever de acordo com a variedade padrão. É possível que poucas pessoas, ao lidarem com a escrita, possam saber conceitos e nomenclaturas da gramática tradicional. Por outro lado, há aqueles que escrevem diariamente e não sabem todo o aparato teórico da gramática, como é o caso dos jornalistas desta pesquisa. Embora algumas respostas tenham sinalizado que é preciso saber a gramática tradicional para escrever na variedade padrão, a maioria dos jornalistas teve um desempenho pouco satisfatório, quando foram propostos a eles exercícios gramaticais tradicionais, a partir de um texto escrito por um dos participantes da pesquisa.

Há muitos equívocos sobre a visão da gramática e da língua, em certas respostas, como se pode observar na frase de J11: “Claro. Como a pessoa terá a base para a pronúncia”? Inicialmente, a pronúncia das palavras não apresenta relação direta com o estudar gramática normativa, para saber português. Dizer “craro”, “veio”, “ocê”, por exemplo, são manifestações da

oralidade e que não estão de acordo com as regras da variedade padrão escrita que exige “claro”, “velho” e “você”. Nenhuma dessas formas lingüísticas é inferior, por pertencer a variedades diferentes. Apenas funcionam como usos variados dentro da língua portuguesa.

Um outro equívoco está presente na resposta de J10: “sim. É preciso conhecer todas as normas que são definidas pelo gramático”. Não são os gramáticos que definem as regras da variedade padrão. São os usos que, ao longo do tempo, vão se tornando constantes e, desse modo, mostram as tendências que poderão se tornar regras. Os gramáticos compilam exemplos retirados, em sua maioria, da literatura, para ilustrarem determinadas regras.

Sobre a questão dos exemplos literários nas gramáticas, considero que sejam importantes as seguintes reflexões: as gramáticas pautam a maioria de seus exemplos em textos literários antigos e em contemporâneos e, assim, muitas são reeditadas, praticamente, sem alterações. Isso contribui para disseminar uma visão de estaticidade para a língua e a idéia de que as regras da variedade padrão não mudam. É evidente que as alterações na oralidade são muito maiores e mais rápidas que na escrita. Recente estudo de Lima (2003, p. 308) constata: “... nos textos formais analisados por nós, a incorporação de mudanças evolutivas da língua segue ritmo bem mais lento”.

Muitos gramáticos, na ânsia de caminhar com a modernidade, revisam os exemplos, através da coleta em fontes como jornais, literatura contemporânea, revistas, letras de música, etc. A crítica não está centrada na atitude válida do gramático em querer aprimorar as gramáticas. É preciso critério para buscar os exemplos em fontes que ilustram, primordialmente, a escrita padrão. Lima (2003) mostrou, em sua tese de Doutorado, que o critério da freqüência de usos do padrão escrito deve se basear em textos jornalísticos, por exemplo. Concordo com esse critério e discordo de que a literatura e a música sirvam de base para ilustrarem as regras da escrita padrão. Os objetivos da literatura são artísticos: rompem com tradições, transgridem regras, etc. Os

dizeres de Cipro Neto; Infante (2003, p. 3) ilustram a falta de critério científico para a coleta dos exemplos, buscados em fontes importantes para as manifestações lingüísticas da sociedade, mas que não exemplificam a escrita padrão.

A chamada língua viva continua a ser a principal referência para o estudo dos variados tópicos gramaticais. Textos de jornais e revistas, mensagens publicitárias, letras de músicas e obras literárias contemporâneas predominam como material de leitura e análise.

Para finalizar, destaco e reafirmo que não é necessário estudar gramática normativa para saber português. Isso não significa desrespeito à língua, nem caos no ensino. Muito pelo contrário, pois a alteração no método para promover o aprendizado da escrita padrão só trará benefícios aos discentes. Nessa perspectiva, muitos podem pensar no fim do ensino gramatical. Porém, isso não acontecerá, porque o ensino da variedade padrão escrita, associada ao aprendizado de regras de estruturação dos enunciados, aos *princípios da textualidade*, às *meta-regras* e aos *princípios reguladores*, também significa aprender a gramática de uma determinada variedade da língua. Apenas o método mudará, uma vez que não será pautado nas gramáticas normativas, mas em práticas como a *retextualização*, a reescrita, a leitura, etc. O sentido do ensino da variedade padrão que defendo encontra sentido nos dizeres de J12: “... é preciso conhecer as regras da escrita na nossa língua. O problema, talvez, seja na forma como essas regras são apresentadas às crianças”.

QUADRO 11

QUESTÃO 13 b) Você conhece outros métodos para se aprender a escrever em língua padrão que não seja por meio da gramática tradicional?

JORNALISTAS	RESPOSTAS
J1	Não respondeu;
J3	não;
J4	leitura;
J7	não;
J8	não. Admito que nunca procurei informação sobre outras formas de ensinar e aprender a língua padrão;
J9	não. Valorizo a gramática pois ela é instrumento de aprendizagem. No jornalismo, não podemos escrever errado, devemos respeitar as regras e não violá-las;
J10	por meio da leitura é possível compreender as regras da escrita;
J11	acho que a leitura e também pontuar os erros e estudar a forma correta;
J13	não;
J14	acho a leitura uma ferramenta importante e mais atrativa;
J15	não;
J16	não.

QUADRO 12

Variação da pergunta 13) b) Você acha que exercícios de sentenças possibilitam conhecer a língua padrão escrita?

JORNALISTAS	RESPOSTAS
J2	Sim, pois ajudam a fixar as regras;
J5	o que seriam exercícios de sentenças? Se a questão for estudar os elementos da frase acho que os exercícios possibilitam conhecer a língua;
J6	nem sempre, porque abordam a língua padrão de maneira fragmentada. Muitas vezes, tira-se o prazer do aprendizado e o aluno não é capaz de reconhecer importância no ensino do português;
J12	o que são sentenças, mesmo? Nem me lembro.

A maioria dos jornalistas não conhece outro método para o “aprendizado” da escrita padrão, que não seja pela gramática normativa. Muitos deles acreditam que a leitura é um bom artifício. A leitura realmente é um bom método, mas sozinha não garante a ninguém o aprendizado da escrita padrão. Outros métodos precisam se aliar à leitura, como o aprendizado das regras pela *retextualização* e a reescrita constante. Não defendo que o ensino da escrita padrão deva pautar-se no ensino da gramática tradicional, principalmente quando se usam exercícios para identificação de partes de frases descontextualizadas para o uso da nomenclatura tradicional. Perde-se tempo com essas atividades improdutivas, que poderiam ser substituídas pela apresentação de regras em textos que não seguem as regras da escrita padrão, para sofrerem *retextualização*. Esses textos poderiam passar por processos de reescrita, levando em consideração os variados gêneros e tipos textuais, para quem, para quê e por quê são escritos os

textos. Certamente, o ensino da língua seria mais eficaz. Um dos jornalistas expressa essa idéia quando comenta sobre exercícios baseados em sentenças: “Nem sempre, porque abordam a língua padrão de maneira fragmentada. Muitas vezes, tira-se o prazer do aprendizado e o aluno não é capaz de reconhecer a importância no ensino do português” (J6).

QUADRO 13

QUESTÃO 14) Os textos que você escreve para serem publicados no *Estado de Minas* passam por algum tipo de revisão?

JORNALISTAS	RESPOSTAS
J1	Sim. Primeiro o editor dá uma lida e depois o revisor “passa os olhos” nas páginas à procura de erros. A meu ver, a revisão poderia ser mais minuciosa, pois ainda passam muitos erros nos jornais, em geral;
J2	não são todos os textos, mas alguns passam pelo revisor do jornal;
J3	sim;
J4	sim, sempre;
J5	sim;
J6	sim. Trata-se de uma revisão feita por dois profissionais que não sei se vieram das Letras. Porém, o trabalho dos “virgulinos”, como os apelidamos, é rápido e superficial. A conferência dos textos é feita numa leitura única, bem corrida. Nem sempre é possível ler todo o texto, de modo que os corretores se concentram nos primeiros parágrafos, manchetes, títulos, legendas, resumos etc. A minha experiência mostra, no entanto, que a maioria dos erros é provocada pelo rápido escrever, por falhas na digitação e por falta de tempo para reler, com atenção, a matéria;
J7	sim;
J8	somente quando há tempo se revisa o texto. A preocupação maior é com o uso de vírgula e com o tipo de informação expressa no texto;

- J9 sim; embora a revisão aconteça na hora do fechamento da edição;
- J10 no jornalismo usamos a linguagem coloquial. Por isso, nem sempre todas as regras da norma padrão são seguidas;
- J11 sim; mas devido à pressa da profissão, muitos erros ainda são publicados;
- J12 sim. Eles são lidos pelos editores e depois passam por uma outra pessoa encarregada de conferir se os textos têm algum erro e obedecem ao padrão do jornal;
- J13 sim. Pelo revisor de textos, editor e por nós. Mas, muitas vezes, usamos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, baseados ou não, no que está correto segundo a gramática;
- J14 sim;
- J15 os textos são lidos e revisados. No entanto, o jornal tem um Manual de Redação e as regras que constam nele é que devem ser respeitadas. Em alguns casos, elas diferem de alguns autores de gramáticas;
- J16 sim. Temos os editores e revisores que desempenham essa função, além de seguirmos regras de um Manual de Redação elaborado por jornalistas do Estado de Minas.
-

A pergunta catorze apenas teve como objetivo saber se os textos escritos por jornalistas passam por revisão e que tipo de revisão é feita. Vocabulário? Organização frasal? Paragrafação? Pontuação? Acentuação? Ortografia? Primeiramente, é preciso salientar que os textos passam pelas mãos de um revisor e dos editores de cada caderno do jornal. Tudo isso é feito rapidamente, uma vez que há horários para a entrega das matérias. Dá-se uma lida rápida nos textos para que “erros” de concordância, de pontuação e de regência, por exemplo, não sejam publicados, caso ocorram. Um dos revisores mencionou que alguns textos nem são lidos integralmente, pois o

tempo é muito corrido. Conforme dizeres de J6, “... a conferência dos textos é feita numa leitura única, bem corrida. Nem sempre é possível ler todo o texto, de modo que os corretores se concentram nos primeiros parágrafos, manchetes, títulos, legendas, resumos, etc. A minha experiência mostra, no entanto, que a maioria dos erros é provocada pelo rápido escrever, por falhas na digitação e por falta de tempo para reler, com atenção, a matéria”.

Acredito que poucos erros lingüísticos são encontrados nos textos dos jornalistas, porque já lidam com a escrita há muito tempo. Muitas regras foram internalizadas, conforme relatou alguns jornalistas. Em suma, o ato de escrever constantemente, as leituras feitas, as dicas dos editores e dos revisores são fundamentais para aprender e para aprimorar as regras da escrita padrão. Isso deve servir de base para os docentes do ensino fundamental, principalmente. Afirmo e acrescento a essas práticas as atividades de *retextualização* para o aprendizado das regras da escrita e de todos os elementos constitutivos dos *princípios da textualidade*, das *meta-regras* e dos *princípios reguladores*..

5.2 – Os exercícios gramaticais

De acordo com o que explicitarei no capítulo *Reflexões sobre a Gramática Normativa Tradicional*, para a tarefa de analisar os dados coletados por meio dos exercícios gramaticais, usei reflexões de autores como Rocha (2002), Perini (2003), Faraco (2002) e Luchesi (2002), entre outros estudiosos. Para o estudo que se seguirá, é importante lembrar a diferença entre saber a variedade padrão escrita e saber gramática normativa tradicional. Uma coisa é conseguir usar a língua; outra coisa é conhecer os conceitos e as nomenclaturas das gramáticas normativas. Essa diferença torna-se ainda mais importante quando for comprovado, a seguir, o desempenho pouco satisfatório dos jornalistas na realização dos exercícios gramaticais. Associado a isso, os textos

dos jornalistas, de acordo com as regras da escrita padrão e dentro dos *princípios da textualidade*, das *meta-regras e dos princípios reguladores*, confirmam, também, a diferença. Perini (2003, p. 101) lembra: “... Os exemplos vistos devem deixar bem claro onde está a incorreção fundamental da concepção da língua como um sistema de nomenclatura. Uma língua é muito mais do que uma lista de nomes para as coisas ...”. Essa idéia precisa estar presente na prática em sala de aula, pois os tipos de atividades relatadas são ineficazes, embora muitos docentes insistam em continuar praticando exercícios improdutivos. É comum ouvir de professores a reclamação de que estão dando gramática normativa tradicional e os alunos não melhoram a escrita.

Escolhi um fragmento de texto publicado no *Estado de Minas* e escrito por um dos jornalistas participantes da pesquisa, para auxiliar na elaboração dos exercícios gramaticais. Não cito o autor desse texto e dos outros utilizados para o estudo do sexto capítulo, pelo fato de um dos requisitos para participar da pesquisa ser a manutenção da identidade em sigilo. Cada jornalista será identificado por números de um a dezesseis. É necessário lembrar que, nas instruções dos exercícios, foi pedido aos jornalistas que não consultassem gramáticas, livros didáticos, dicionários, professores ou qualquer outro material que pudesse auxiliá-los na execução dos exercícios. Portanto, pressuponho que, pelo compromisso ético e pela importância da pesquisa, não houve nenhum tipo de consulta. Recordo, também, que nas instruções, foi pedido para que deixassem em branco as respostas que não soubessem, pois essa atitude é de suma importância para a pesquisa. Interpreto deixar em branco como não saber responder à questão.

Quero salientar que a escolha de exercícios gramaticais centrados na identificação de partes de frases para o emprego da nomenclatura gramatical ocorreu porque são exemplos de atividades predominantes nas aulas de gramática e em grande parte dos livros didáticos. Nesse

sentido, pretendo mostrar que esses exercícios são ineficazes e improdutivos, quando o objetivo é ensinar a variedade padrão escrita.

O desempenho de cada jornalista é mostrado em tabelas no decorrer da análise e em gráficos, pois considero meios eficientes de visualização dos resultados. Nos anexos, apresento tabelas referentes à quantidade de erros e de acertos em cada questão. Embora esta pesquisa não seja de base quantitativa, os valores presentes nas tabelas constituem uma maneira que achei eficiente para mostrar o número de erros e de acertos. Não colocarei anexos os exercícios resolvidos porque, no somatório, seriam trinta e quatro folhas. Se resolvesse colocá-los, também teria que anexar os questionários que somariam trinta e três folhas. Portanto, decidi não anexá-los devido à quantidade excessiva de laudas. Finalmente, apresento o fragmento de texto que é acompanhado de sete questões e respectivos itens:

Fragmento de texto presente no caderno *Gerais* do jornal *Estado de Minas* do dia 14 de Janeiro de 2005, à página 20.

Rodovias recebem R\$ 901 milhões

“Os buracos e o péssimo estado de conservação das estradas mineiras podem estar com os dias contados. Minas Gerais terá em 2005 a maior verba do orçamento federal para rodovias nos últimos dez anos. São 901 milhões que estão empenhados para restauração e manutenção de estradas federais que cortam o Estado. O montante pode chegar a mais de R\$ 1 bilhão, com créditos suplementares. A maior malha rodoviária do País, com 11 mil quilômetros, está sem investimentos pesados há pelo menos quatro anos. O recurso para este ano é três vezes mais alto do que a verba empenhada em 2004, de 276 milhões, e cinco vezes maior que o de 2003, de R\$ 170 milhões.

O anúncio foi feito ontem pelo diretor-geral do Departamento Nacional de Infra-Estrutura de Transportes (Dnit) em Minas Gerais, Alexandre da Silveira, que garantiu que o orçamento para Minas não teve contingenciamento nos dois últimos anos nem terá em 2005. ‘A peça

orçamentária deverá estar disponível a partir de fevereiro. Dos R\$ 901 milhões, 70% serão destinados à recuperação das rodovias, que apresentam vários problemas. Precisariamos de R\$ 4 bilhões para recuperar tudo, mas se mantivermos o orçamento em 2006 igual a este, já está muito bom’.”

1) Sobre o primeiro parágrafo, dê o que se pede:

a) Um substantivo próprio e composto ao mesmo tempo:

b) Quantos adjetivos há na primeira frase?

c) Identifique e classifique todos os pronomes:

d) Um exemplo de cada tipo de substantivo que a gramática tradicional usa como classificação:

e) Duas locuções adjetivas:

f) Classifique o a de: “O montante pode chegar a mais de R\$ 1 bilhão ...”
“... a verba empenhada em 2004 ...”

g) O verbo da 2ª frase e sobre ele escreva: tempo verbal, pessoa, modo, formas nominais, vogal temática, desinência número-pessoal:

h) Duas locuções verbais:

i) Duas locuções adverbiais e classifique:

j) As preposições das duas primeiras frases:

1) A conjunção da primeira frase:

2) Encontre, no segundo parágrafo, um exemplo de frase na voz passiva analítica.

3) Grife e classifique o sujeito:

a) “Os buracos e o péssimo estado de conservação das estradas mineiras podem estar com os dias contados.”

b) “Minas Gerais terá em 2005...”

c) “...sem investimentos pesados há pelo menos quatro anos.”

d) “Precisariamos de R\$ 4 bilhões ...”

4) Dê a função sintática dos termos grifados:

a) “O anúncio foi feito ontem pelo diretor-geral...”

b) “Minas Gerais terá em 2005 a maior verba do orçamento federal...”

c) “Precisaríamos de R\$ 4 bilhões para recuperar tudo.”

d) “A peça orçamentária deverá estar disponível...”

5) Classifique as orações grifadas abaixo:

a) “São 901 milhões que estão empenhados para restauração e manutenção de estradas federais que cortam o Estado.”

b) “Precisaríamos de R\$ 4 bilhões para recuperar tudo, mas se mantivermos o orçamento em 2006 igual a este, já está muito bom.”

6) Classifique o que e o mas das duas orações anteriores:

que:

mas:

7) Na primeira frase do segundo parágrafo encontre:

a) Duas palavras com ditongo:

b) Uma palavra com hiato:

c) Duas palavras com encontro consonantal:

d) Uma palavra oxítone:

e) Uma palavra paroxítone:

f) Uma palavra proparoxítone:

De acordo com as questões e com os respectivos itens, a soma de acertos, que os jornalistas deveriam ter, foi setenta e sete. É necessário esclarecer que o número de itens corretos na primeira questão foi cinquenta e dois; na segunda, um; na terceira, oito; na quarta, quatro; na quinta e na sexta, dois; e na sétima, oito. A tabela abaixo mostra os valores referentes à quantidade de acertos para cada questão:

TABELA 5

Questões dos exercícios gramaticais

QUESTÕES	TOTAL DE ACERTOS
1	52
2	1
3	8
4	4
5	2
6	2
7	8
TOTAL = 7	TOTAL = 77

Tendo em vista a apresentação do total de acertos em cada questão, passo a mostrar o desempenho que os jornalistas tiveram nos exercícios gramaticais. Segue a tabela em que se pode visualizar a porcentagem de acertos (A%) e de erros (E%) que os jornalistas (J1, J2, J3, etc.) obtiveram, em cada questão.

TABELA 6

Desempenho dos jornalistas nos exercícios gramaticais

Jornalistas	Questões													
	1		2		3		4		5		6		7	
	A%	E%	A%	E%	A%	E%	A%	E%	A%	E%	A%	E%	A%	E%
J1	31	69	100	0	62	38	0	100	0	100	50	50	100	0
J2	37	63	100	0	100	0	50	50	0	100	0	100	87	13
J3	37	63	100	0	100	0	50	50	0	100	50	50	75	25
J4	27	73	0	100	62	38	50	50	0	100	0	100	87	13
J5	56	44	100	0	100	0	50	50	50	50	100	0	74	26
J6	31	69	100	0	50	50	75	25	0	100	50	50	39	61
J7	17	83	100	0	62	38	0	100	0	100	0	100	87	13
J8	12	88	100	0	87	13	0	100	50	50	0	100	87	13
J9	17	83	100	0	87	13	0	100	0	100	50	50	87	13
J10	19	81	0	100	75	25	50	50	0	100	0	100	37	63
J11	6	94	0	100	62	38	0	100	0	100	0	100	62	38
J12	2	98	0	100	25	75	0	100	0	100	0	100	50	50
J13	10	90	0	100	50	50	0	100	0	100	50	50	0	100
J14	35	65	100	0	62	38	0	100	0	100	0	100	37	63
J15	23	77	100	0	75	25	75	25	0	100	50	50	62	38
J16	62	38	100	0	75	25	75	25	50	50	50	50	87	13

Como se pode observar, na primeira questão, a maior porcentagem de acertos foi 62% de J16 e 56% de J5. O restante dos valores, para os acertos, foi muito baixo, se comparado aos números referentes aos erros. Na segunda questão, prevaleceram os acertos, em 100%, para onze jornalistas; os outros cinco erraram todos os itens. Na terceira questão, doze jornalistas conseguiram atingir porcentagens acima de cinquenta para os acertos; um conseguiu acertar 25% e três 100%. Quanto aos erros, J6 e J13 atingiram 50% e J12, 75%. Os outros jornalistas tiveram um resultado abaixo dos 40%. Na quarta questão, oito jornalistas não acertaram nenhum item; cinco atingiram 50% de acertos e três 75%. No que se refere aos erros, oito jornalistas erraram todos os itens, o que representa 100%; cinco erraram a metade e três 25%. Na quinta questão, apenas J5, J8 e J16 acertaram e erraram 50% dos itens; o restante não acertou nada. Na sexta

questão, oito jornalistas não acertaram nenhum item; sete acertaram e erraram a metade; apenas J5 acertou toda a questão. Na última questão, J1 acertou todos os itens; J2, J4, J7, J8, J9 e J16 atingiram 87% de acertos; J3 conseguiu 75%; J5, 74%, J11 e J15, 62%; J12, 50%; J6 39% e J10 e J14 37%. Apenas J13 errou todos os itens; com exceção de J6, J10, J12 e J14, os outros jornalistas mantiveram os erros em porcentagens abaixo de 40%.

Pelos valores apresentados na tabela, é possível detectar que a maioria dos jornalistas errou mais que acertou. Isso comprova que não é necessário saber teoria gramatical, nem é necessário elaborar, exaustivamente, exercícios para usar a nomenclatura das gramáticas normativas, para escrever adequada e corretamente. Os gráficos, abaixo, confirmam o desempenho pouco satisfatório dos jornalistas, nos exercícios gramaticais.

GRÁFICO 1

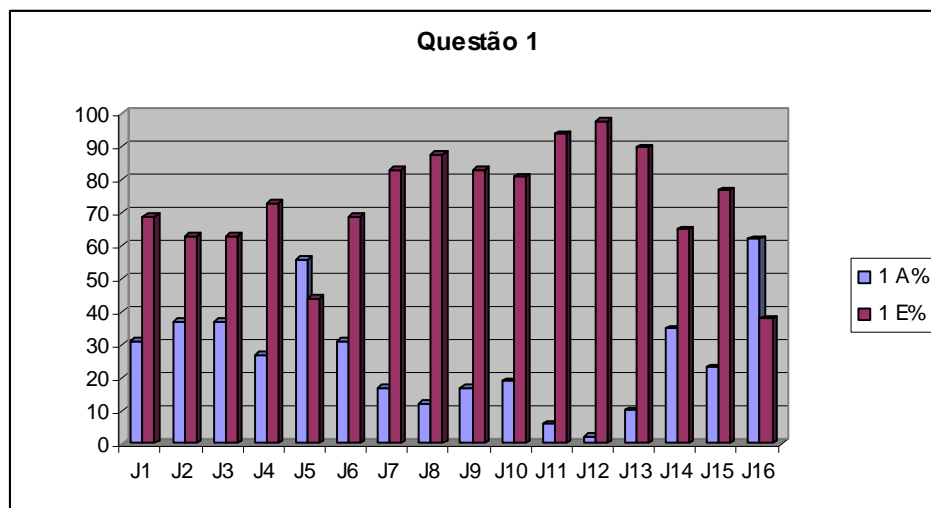


GRÁFICO 2

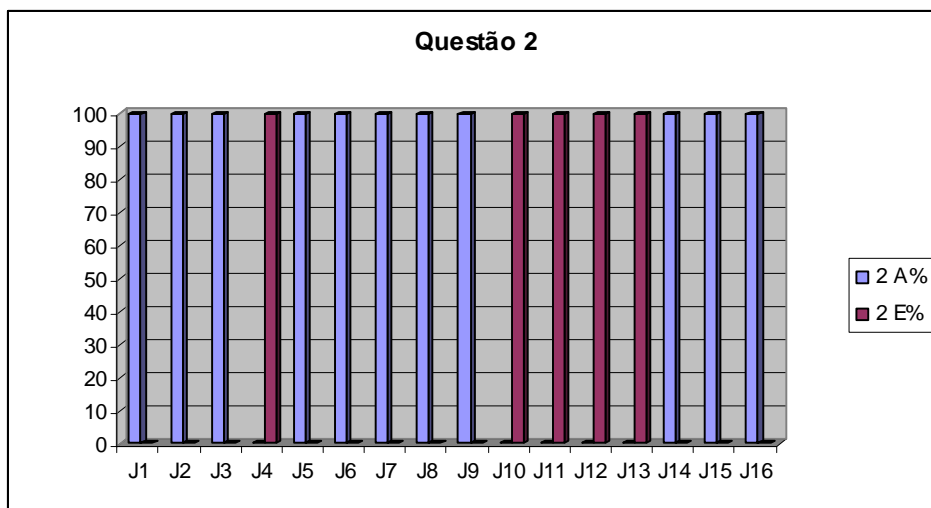


GRÁFICO 3

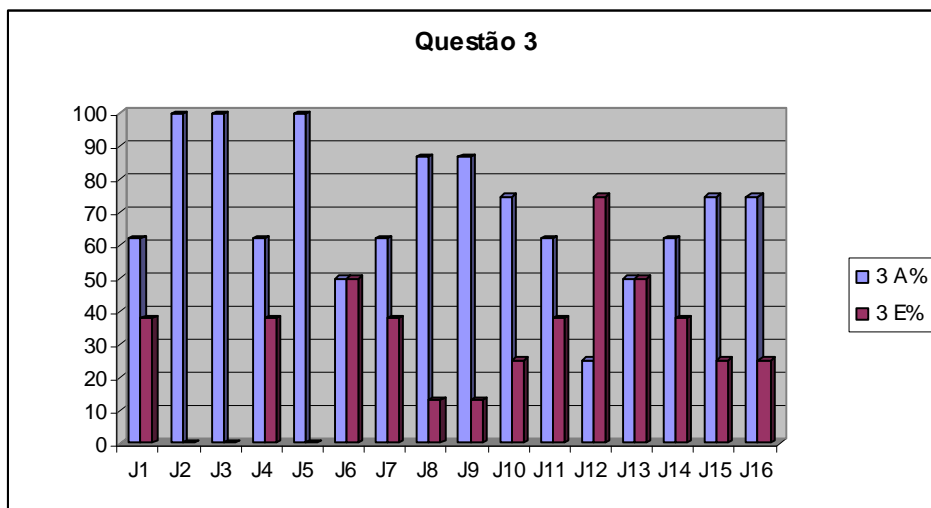


GRÁFICO 4

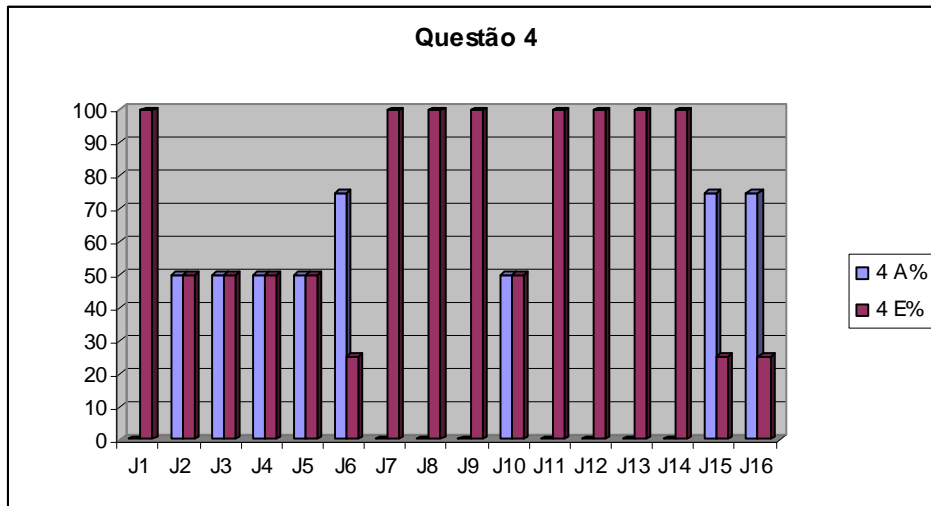


GRÁFICO 5

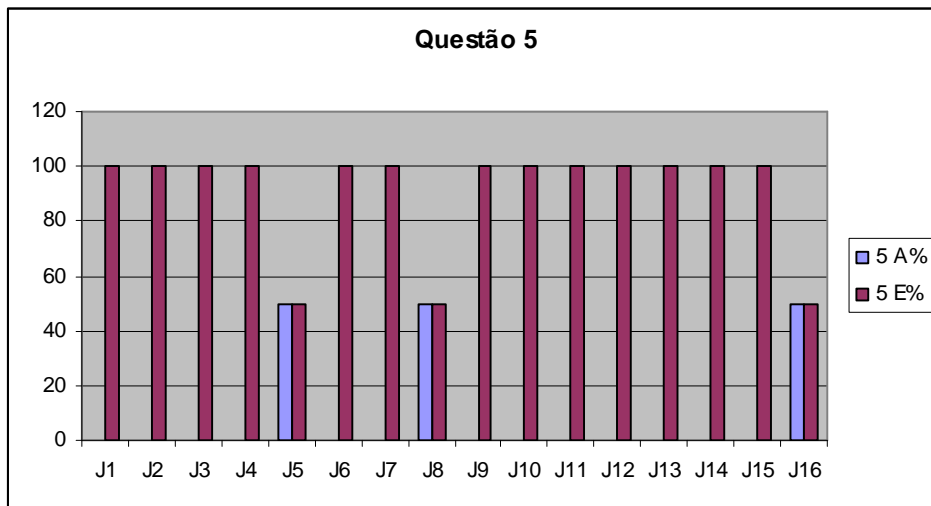


GRÁFICO 6

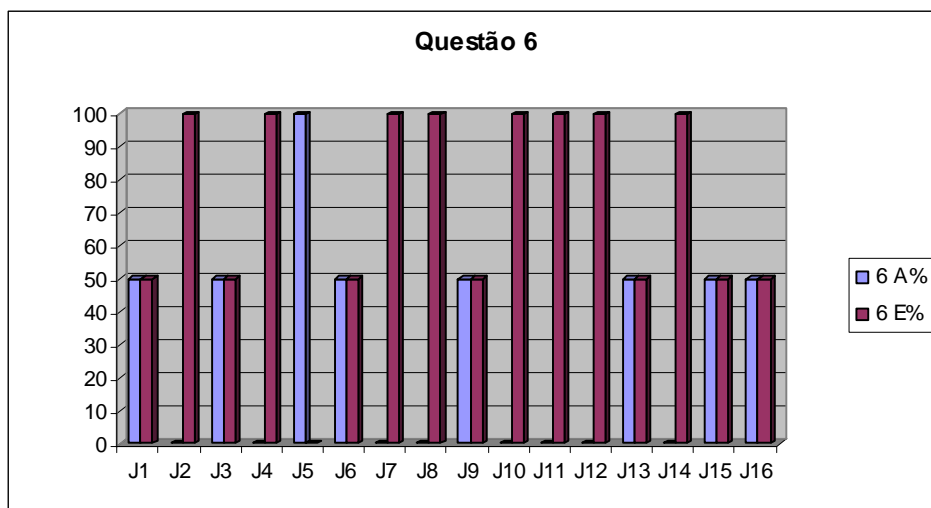
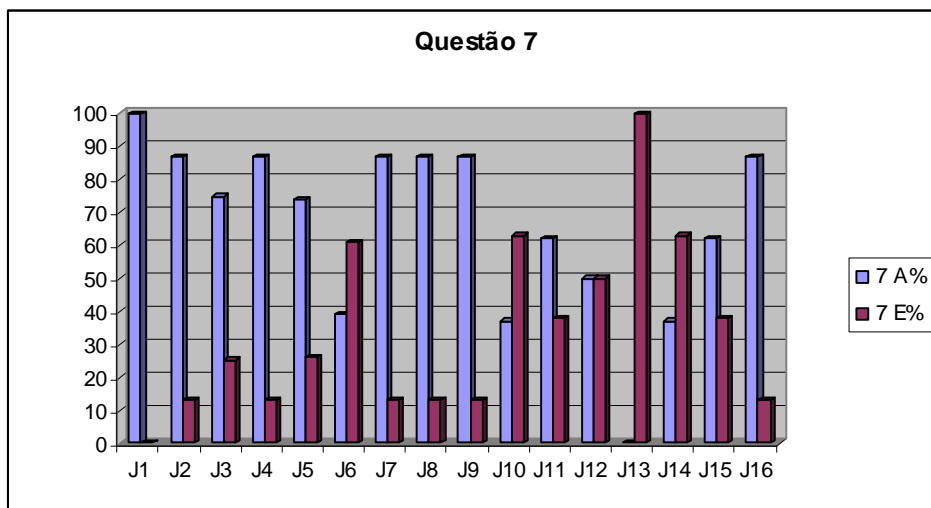


GRÁFICO 7



Para finalizar a exposição dos dados, antes de partir para as análises, é importante mostrar o desempenho geral dos jornalistas, considerando a porcentagem final de acertos e de erros, em

todas as questões. Os valores da tabela e o gráfico, a seguir, mostram, realmente, que os resultados não foram bons. Portanto, o desempenho foi pouquíssimo satisfatório, o que, na verdade, é um ponto positivo para esta pesquisa e para o ensino de Português. A questão positiva se deve ao fato de mostrar a ineficácia de exercícios tão explorados em sala de aula, e que objetivam apenas classificar partes de frases com nomenclaturas. Não é possível aprender a variedade padrão escrita assim.

TABELA 7

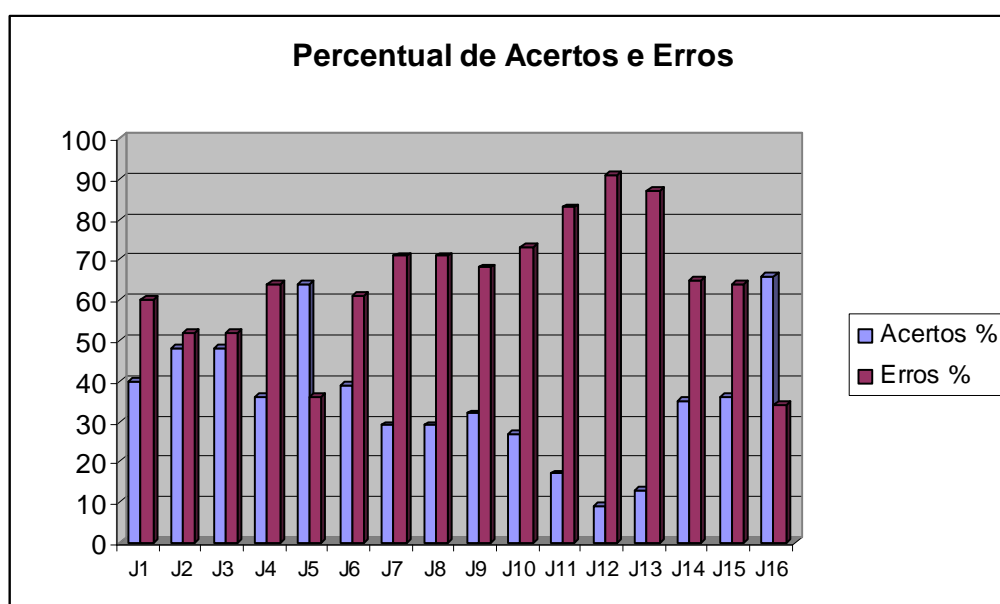
Desempenho geral dos jornalistas nos exercícios gramaticais

Jornalistas	Acertos %	Erros %
J1	40	60
J2	48	52
J3	48	52
J4	36	64
J5	64	36
J6	39	61
J7	29	71
J8	29	71
J9	32	68
J10	27	73
J11	17	83
J12	9	91
J13	13	87
J14	35	65
J15	36	64
J16	66	34

Nas sete questões dos exercícios gramaticais, apenas J5 e J16 tiveram uma porcentagem de acertos acima de 60%. O restante variou entre 48% a 9% de acertos. Em contrapartida, as porcentagens para os erros são bem mais relevantes. Catorze jornalistas atingiram erros acima de

52%; J5 chegou a 36% e J16 a 34% de erros. Segue o oitavo gráfico para a confirmação do baixo desempenho dos jornalistas.

GRÁFICO 8



5.3- O desempenho dos jornalistas e os pressupostos teóricos

Diante dos resultados apresentados, minhas hipóteses foram comprovadas, uma vez que os jornalistas tiveram um baixo desempenho na realização dos exercícios gramaticais. Isso mostra que é crucial para o ensino a diferença entre saber a variedade padrão escrita e saber a gramática tradicional. Os jornalistas, ao lidarem com a escrita todos os dias, sabem intuitivamente essa diferença, pois escrevem bem os textos e não conseguem, na maioria das vezes, empregar a nomenclatura gramatical e, por consequência, não demonstram entendimento sobre os conceitos

de, por exemplo, oração subordinada, das classes de palavras e dos itens da análise sintática. Como se verá no sexto capítulo, os textos dos jornalistas enquadram-se nas regras da escrita padrão e são produzidos adequadamente em relação aos *princípios da textualidade*, às *meta-regras* e aos *princípios reguladores*.

A atuação pouco satisfatória dos jornalistas serve de indício forte para que os docentes do ensino fundamental, principalmente, parem de perder tempo com a aplicação de exercícios para a identificação de nomenclaturas. Pior ainda é quando o texto serve de pretexto para se identificar sujeito, predicado, orações subordinadas e coordenadas, agente da passiva, adjunto adnominal, etc. Muitos estudiosos demonstram a ineficácia desses exercícios e, para elucidar minhas considerações, cito Perini (2003, p. 48) que declara:

O aluno de terceiro ano primário já está estudando as classes de palavras e a análise sintática – e não sabe. Ao chegar ao terceiro colegial, continua estudando a análise sintática e as classes de palavras – e continua não sabendo. Um professor de português, mesmo que de colegial, não pode entrar na sala esperando que os alunos dominem a análise sintática, ou que possam distinguir uma preposição de um advérbio, sob pena de graves decepções. E eles estudam esse assunto há oito anos, às vezes mais! Decididamente, alguma coisa está muito errada.

Acredito, como Perini, que alguns dos problemas no ensino de gramática referem-se aos objetivos, à metodologia e à organização lógica. Os objetivos, normalmente, são copiados de livros didáticos e de programas já existentes na escola. A metodologia é basicamente centrada na execução de exercícios baseados em frases soltas, com o intuito de empregar a nomenclatura dos compêndios normativos. A carência de organização está ligada à apresentação de conteúdos sem ligação um com o outro, sem interferência imediata na produção escrita e, por último, remete à confusão conceitual entre as gramáticas como, por exemplo, na definição do sujeito como um ser do qual se declara algo ou como quem pratica a ação. Diante desses problemas, e por constatar

que o ensino exaustivo da gramática tradicional normativa não possibilita o trabalho com a escrita e a re(escrita) de textos, defendo que a gramática não deve servir como método de ensino da variedade padrão escrita. Não adianta ficar ensinando conceitos, regras soltas e identificação de nomenclaturas, pois um dos objetivos primordiais da escola – ensinar a variedade padrão escrita – não será atingido.

O mau desempenho gramatical dos jornalistas confirma os pressupostos da Linguística apresentados nas teses de Possenti (1996). Quando o lingüista menciona o fato de a função principal da escola centrar-se no ensino da variedade padrão, ele está mostrando que é uma necessidade social para qualquer classe. Não é apenas transmissão pura e simples dos padrões da classe prestigiada. Em uma outra tese, ele postula que é importante saber o que estamos ensinando e a quem. Isso remete aos três problemas apresentados por Perini (2003), em que os objetivos, os métodos e a organização no ensino precisam estar bem delineados. É preciso ter em mente que a escola ensinará a variedade padrão escrita a quem conhece bem uma grande parte das variedades da oralidade. Não se devem negar as manifestações lingüísticas dos falantes apenas para a introdução de outra variedade. Além de negar pressupostos lingüísticos, como o de que não há língua melhor que outra, superior e mais civilizada, a contribuição para a perpetuação do preconceito lingüístico torna-se inevitável.

A última tese – *Ensinar língua ou ensinar gramática* – é de fundamental importância para justificar a atuação pouco satisfatória dos jornalistas. Não adianta insistir em ensinar gramática normativa do modo como foram os exercícios passados aos jornalistas, uma vez que o objetivo principal de que fala Possenti, sobre a função da escola em ensinar o padrão, jamais será atingido. Aprende-se a escrever, escrevendo, lendo e reescrevendo. Saliento a importância de se mostrar as regras da escrita padrão através dos mecanismos de *retextualização* em que se trabalharão as diferenças do oral e do escrito, dos gêneros e dos tipos textuais. Acredito nessas práticas e as

defendo com veemência porque faço com meus alunos e os resultados são muito melhores. Os próprios jornalistas frisaram a leitura e o escrever constantemente como atividades importantes para o aprimoramento da escrita.

Torna-se imprescindível salientar que os tipos de exercícios executados pelos jornalistas não cabem mais para o ensino. Principalmente quando se vêem os avanços da Lingüística através dos estudos da variação, da Análise do Discurso, da Lingüística Textual e das reflexões sobre *norma culta*, gêneros e tipos textuais. A língua é um grande sistema em que há subsistemas representados pelas variedades lingüísticas que comportam regras para falar e escrever. Essas regras são constituídas e formuladas com base no uso e, por esse motivo, com o tempo, podem mudar. Sobre a fala culta, o projeto NURC vem realizando estudos importantes. Sobre a variedade escrita padrão, pautada nos textos jornalísticos atuais e técnico-científicos, existe a tese de Lima (2003), que representa um grande avanço para a análise das regras da escrita não mais baseadas em textos literários. Pode-se dizer que não é uma *norma subjetiva*, não está baseada em *padrões ideais*, mas em *padrões reais*, conforme expressões usadas por Rodrigues (2002), embora coincida muito com as prescritas pela gramática normativa.

Para finalizar, faz-se necessário citar respostas de alguns jornalistas presentes no questionário, quando se faz a seguinte pergunta: **Para você, há diferença entre saber reconhecer a nomenclatura gramatical e escrever na modalidade padrão (culto) da língua?** Apenas os jornalistas 5 e 7 (J5 – “não, mas acredito que a pessoa que souber reconhecer a nomenclatura gramatical tende a escrever bem; J7 – não”.) disseram não. Eles acham que quem souber a nomenclatura demonstra tendência em escrever bem. O JORNALISTA 5, nos exercícios gramaticais, acertou quarenta e nove itens (64%) e o JORNALISTA 7 obteve vinte e dois acertos (29%) para um total de setenta e sete. Embora J7 tenha tido um desempenho pior que o de J5, considerando a soma dos acertos, a atuação de J5 não foi tão boa assim.

Os outros catorze jornalistas responderam que há diferença entre reconhecer a nomenclatura e escrever na variedade padrão. Apresento apenas a resposta dos jornalistas J1 e J15 como resumo das idéias dos outros: (“J1- acho que aprender gramática passa a ser intuitivo com a prática constante. È igual a andar de bicicleta, a gente nunca esquece; J15 - sim. Pelo menos no jornalismo, ao escrever um texto, o profissional não tem sequer tempo de pensar quem é o sujeito, o objeto direto ou o advérbio da oração. No entanto, ele precisa desses elementos pra elaborar a matéria”). A metáfora, “andar de bicicleta”, mostra bem a diferença do que se quer demonstrar. Não é preciso conhecer as partes de uma bicicleta, e as funções de cada parte, para saber andar. Assim é com a língua. Não é necessário o conhecimento de como funcionam todos os processos para o aprendizado das variedades da fala. Para o aprendizado da escrita, a situação é a mesma. Não é preciso conhecer a gramática tradicional normativa para escrever adequada e corretamente de acordo com regras lingüísticas e pragmáticas, por exemplo. A maioria dos jornalistas mostrou a veracidade dessa afirmação quando acertou poucos itens, nos exercícios gramaticais.

Não estou afirmando que nenhum jornalista não conheça a gramática tradicional. É possível que existam aqueles que conheçam todo o aparato teórico dos compêndios normativos e escrevam bem. O contrário também é verdade e acredito muito mais no fato de que existam pessoas que desconhecem a teoria gramatical e elaboram textos escritos de acordo com as regras da variedade padrão. Os dados que tenho nesta pesquisa confirmam minha posição.

6 - Os textos dos jornalistas.

6.1 – Análise da escrita padrão

A gramática normativa apresenta uma forte tradição arraigada na sociedade brasileira, como a detentora das regras constitutivas do bem-falar e escrever. Para ilustrar essa *norma*, os gramáticos pautam-se nos textos literários desde os primeiros compêndios até os atuais. Houve, em nosso mundo contemporâneo, irrelevantes inovações nesses livros que, quando reeditados, baseiam-se nos mesmos modelos já existentes. A estruturação dos conteúdos, a maioria dos exemplos e os significados dos conceitos permanecem pouco alterados, sem acompanhar a evolução dos estudos lingüísticos.

É preciso pensar como é a variedade padrão escrita, atualmente, onde buscá-la, se há regras semelhantes ou discrepantes das já estabelecidas e até que ponto as marcas da oralidade estão presentes nos textos escritos. Com o intuito de buscar possíveis respostas aos referidos questionamentos, centrarei o desenvolvimento deste estudo nas regras da escrita padrão atual, sendo o *corpus* fundamentado em dezesseis textos do jornal *Estado de Minas*. Essa fonte de pesquisa justifica-se pelo fato de a mídia impressa seguir um determinado padrão de escrita que pode ser compreendido em todo o território nacional. Além disso, percebe-se que os exemplos literários citados pelas gramáticas normativas não podem servir de base para a fixação da escrita padrão, visto que foram escritos em outros períodos sócio-históricos e com finalidade artística. Essa situação temporal distante, aliada à ampla liberdade que a literatura possibilita no trato com a linguagem, não oferece base de sustentação para a variedade padrão escrita contemporânea. O exemplo a seguir mostra o teor artístico que a literatura dá à língua:

PRONOMINAIS

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro
(ANDRADE, in TERRA e NICOLA, 1997, p. 309).

O trecho acima, valioso enquanto expressão artístico-literária, apresenta a subjetividade do eu-poético. Foi escrito em um certo contexto histórico e corresponde às intenções da época em que foi produzido. Diante disso, buscar uma descrição autêntica não significa o desprezo à gramática normativa nem aos textos literários. Significa apenas uma ação coerente e concreta pautada em um *corpus* acessível e atual, sobre o uso da língua.

Creio em maior autenticidade, concretude e coerência com os estudos lingüísticos contemporâneos, respaldo-me em uma fonte de pesquisa em que se pressupõe o uso da escrita padrão. Os jornalistas, com nível escolar superior, seguem as regras de estruturação de textos a serem divulgados em qualquer lugar, para qualquer classe social. Para delinear as regras que compõem o padrão escrito atual, basearei as análises na frequência dos fenômenos lingüísticos, procurando comparar com as *regras gramaticais*.

De acordo com o que apresentei no terceiro capítulo, defendo o conceito de *norma* exposto por Faraco (2002), que acredita que o português compreende várias *normas*. Apenas utilizo, no lugar de *norma*, o termo *regra*, pois cada variedade lingüística do português apresenta seu conjunto de *regras* para a comunicação. A escolha do vocábulo *regra*, conforme também expus no terceiro capítulo, se deve aos problemas referentes à palavra *norma* associada a qualificativos como *culta*, *inculta*, *popular*, etc. Essas caracterizações instauram e perpetuam

problemas como o preconceito lingüístico, a idéia de as regras gramaticais constituírem a melhor forma de expressão oral e escrita e as acepções sobre a língua como estática, homogênea e invariável. Com a perpetuação dessas idéias, a visão sobre a língua portuguesa não mudará e os métodos de ensino continuarão ultrapassados e contraproducentes.

Ao considerar toda a diversidade de gêneros textuais presentes em um jornal, enfatizo apenas a notícia e a reportagem que apresentam uma uniformidade na escrita padrão. Não utilizo propagandas, entrevistas, classificados, colunas assinadas, cartas do leitor e crônicas por acreditar que apresentam influências da oralidade e maior liberdade no trato com a linguagem. Isso não significa que esses gêneros não possam seguir as regras da escrita padrão contemporânea, em algum momento. Seriam necessários mais estudos que pesquisassem as regras da escrita em variados gêneros textuais do jornal.

A prioridade de análise dos gêneros textuais explicitados baseia-se na hipótese de que as estruturas frasais dos textos seguem regras razoavelmente uniformes, possibilitando a constituição de um conjunto de regras atuais para o português escrito em nosso país, segundo preconizou Lima (2003), em sua tese. Através desta pesquisa, pretendo verificar se as regras seguem as prescrições normativas das gramáticas tradicionais ou se as contraria. A análise se baseará no critério da freqüência dos casos lingüísticos para, de modo científico e coerente, estabelecer como se apresenta, atualmente, a escrita padrão do português no Brasil.

A defesa de minhas crenças em relação à escrita padrão não é uma voz dissonante e solitária. Isso porque autores como Rocha (2002, p. 62) e Sena (1986, p. 75) vêm pensando sobre vários aspectos que envolvem essa variedade, conforme se constata:

... a fixação das regras que caracterizam o português padrão deve tomar como base o conjunto dos textos redigidos nessa língua padrão, ou seja, os textos da linguagem

burocrática, administrativa, técnica, científica, etc. É importante que se leve em consideração aquilo que é freqüente nesses textos.

A norma lingüística é uma realidade que se constata através de pesquisas, e estas hoje se baseiam, como já vimos, no critério da freqüência. O que é freqüente no uso de uma variedade da língua é que constitui a norma. O lingüista chega a isso pela observação, análise e interpretação dos fatos ...

Para se confirmar ou refutar o que os dois lingüistas defendem, é necessário realizar uma pesquisa séria e de caráter científico. Para tanto, explicitarei, de forma geral, os itens gramaticais utilizados neste trabalho e seus conceitos, com base nos compêndios normativos da língua escritos pelos seguintes autores: Bechara (2003) e Cipro Neto; Infante (2003). Consultei ainda o *Manual de Redação do Estado de Minas* (2001), pelo fato de também apresentar regras que os jornalistas deverão seguir na escrita de seus textos. Posteriormente, confrontarei esses mesmos itens gramaticais com as regras seguidas pelos jornalistas para escreverem seus textos. Pauto-me pelas regras apresentadas no terceiro capítulo desta pesquisa. Vale lembrar que a escolha dessas regras e não de outras foi devido ao critério da freqüência com que apareceram nos textos. Além disso, são casos polêmicos, já que muitos defendem, por exemplo, o uso indiscriminado dos pronomes demonstrativos.

Para os pronomes demonstrativos, os textos seguem as regras prescritas pela gramática tradicional, conforme frases da tabela abaixo. É importante lembrar o que Lima (2003, p. 312) diz ao referir-se ao uso de pronomes como este/esse, quando destaca as tendências delineadas pelos informantes: “indiscriminação no uso de este/esse em referência ao discurso ...”. Talvez esse dado da pesquisa de Lima demonstre que o fato de os usuários da língua não diferenciarem o uso dos pronomes demonstrativos possa refletir na escrita em longo prazo. Mas os dados desta

pesquisa mostram que, nos textos jornalísticos, não se usam, indiscriminadamente, esses tipos de pronomes, de acordo com a tabela a seguir:

TABELA 8

Uso dos pronomes demonstrativos: este, esta, esse, essa.

Jornalistas	Frases
J1	“... Nessa fase...”
J1	“Mais cuidadosa dessa vez, a equipe do ministro...”
J1	“ Esse aviso...”
J2	“... ainda neste primeiro semestre...”
J4	“ Esta acabou em 1969...”
J4	“Portanto, esse quadro...”
J5	“... este ano, nessas duas áreas.”
J5	“... indicam que essas instituições...”
J6	“O ministro tem até o fim deste semestre...”
J7	“... este ano...”
J9	“... para acertar detalhes sobre sinalização dessa rota.”
J10	“... 600 exemplos de ruas e avenidas como esta na capital...”
J11	“... os principais desafios nesse período...”
J11	“... usufruem dessa parceria...”
J12	“... ainda neste primeiro semestre...”

J14	“ Este ano...”
J14	“ Esta será a segunda vez...”
J15	É devido a esse ritual...”
J16	“... mas até o fim deste verão...”
J16	“E quem chegar na região, no início de janeiro, ainda pode admirar a famosa iluminação de Natal. Essa dica vale para o próximo ano...”

Sobre a colocação dos pronomes com relação ao verbo, em casos de **próclise**, **mesóclise** e **ênclise**, observei que o primeiro tipo ocorre mais que o terceiro. Não houve nenhuma ocorrência da **mesóclise**. Isso demonstra o que Lima (2003, p. 310) constatou em sua tese de doutorado, quando afirmou que “... há uma tendência na língua escrita brasileira atual para o abandono da mesóclise e adoção sistemática da próclise...”. Seguem, na próxima tabela, as frases dos textos dos jornalistas, como exemplos de como se devem usar os pronomes na escrita padrão contemporânea.

TABELA 9

Colocação pronominal

PRÓCLISE	ÊNCLISE
“... serão chamados a se apresentar...” (J1)	“... queixa- se ...” (J2)
“... deve se reunir...” (J1)	“... referindo- se às resistências...” (J6)
“... quando o bando já se preparava...” (J3)	“... referindo- se à oficina mecânica...” (J10)
“... quando se tornou...” (J4)	“... vista- se como um colono europeu...” (J16)
“... que se fundiu...” (J4)	

“... só se unificassem...” (J4)
“... universidades do setor privado já se manifestaram...” (J6)
“... ainda não se sabe...” (J7)
“Quem não se lembra...” (J8)
“... que não se aborrece...” (J10)
“Para se ter uma idéia...” (J10)
“... como se fossem...” (J11)
“... a se submeter ao processo...” (J13)
“... que ainda se recupera...” (J14)
“... a igreja se prepara para mais ...” (J14)
“... uma forma de se refrescar...” (J16)
“Não se surpreenda...” (J16)
“... há muito o que se fazer...” (J16)
“Ou quem sabe se arriscar...” (J16)

Com relação ao uso da vírgula, em frases com a seqüência sujeito e predicado, a regra foi seguida pelos jornalistas. Isso significa que não se separou o sujeito do predicado pela presença da vírgula, conforme se vê na seguinte tabela:

TABELA 10

Uso da vírgula – sujeito/predicado	
“A Previdência deve concluir ...” (J1)	“No circuito também fica parte da Estrada Real...” (J9)
“... a Previdência vai se limitar ...” (J1)	“Entre os benefícios, está a sinalização de pontos de relevância...” (J9)
“... a equipe do ministério avisa ...” (J1)	“... seis já receberam a certificação ...” (J9)
“A mesma espera é imposta ...” (J2)	“A casa de número 742 está ao lado do 760 ...” (J10)
“... os pacientes sofrem ...” (J2)	“... o pequeno prédio de três andares é de número 813...” (J10)
“A Secretaria Municipal de Saúde reconhece a gravidade...” (J2)	“... a Nordeste é a campeã de confusões ...” (J10)
“Seis homens invadiram a sede da BHTrans...” (J3)	“As empresas começaram ontem ...” (J11)
“... dois deles renderam o porteiro...” (J3)	“... a produção será mantida ...” (J11)

“O assalto começou às 22 horas...” (J3)	“A assessoria de imprensa da GM no Brasil disse que ...” (J11)
“... o Rio de Janeiro terá uma decisão ...” (J4)	“... a ministra Dilma Rousseff disse ontem ...” (J12)
“E o campeão também poderá ser inédito ...” (J4)	“Essa linha vai formar um anel ...” (J12)
“O torneio surgiu em 1965 ...” (J4)	“Dilma aproveitou a sua participação ...” (J12)
“Iniciativas da Arquidiocese de Belo Horizonte já levaram ...” (J5)	“... o Inep começou a avaliar ...” (J13)
“... novos portos serão abertos ...” (J5)	“Os cursos foram divididos ...” (J13)
“... a prefeitura da capital mineira apóia ...” (J5)	“A Universidade Federal de Minas Gerais e a PUC Minas terão 13 cursos ...” (J13)
“Representantes das 54 universidades federais brasileiras apresentam hoje ...” (J6)	“... fiéis rezaram ontem ...” (J14)
“Universidades e outras entidades civis têm até o próximo ...” (J6)	“A santa protetora dos enfermos foi homenageada ...” (J14)
“... mas os dirigentes alegam que os alunos ...” (J6)	“Os 250 lugares da igreja foram poucos ...” (J14)
“... a hipertensão está associada a 80% ...” (J7)	“Solidariedade e paz são os temas ...” (J15)
“... as doenças cardiovasculares são a principal ...” (J7)	“... a Campanha da Fraternidade terá início ...” (J15)
“Alguns especialistas apontam os fatores hormonais ...” (J7)	“... a Campanha da Fraternidade vai promover ...” (J15)
“Ainda hoje elas podem ser muito úteis ...” (J8)	“Hotéis e restaurantes estão mais vazios ...” (J16)
“... ele copia tudo ...” (J8)	“... o turista pode aproveitar o calor ...” (J16)
“... ele costuma ilustrar o material ...” (J8)	“As flores roxa, azuis e brancas estão por todos os lugares ...” (J16)

Não houve nenhuma ocorrência do pretérito mais que perfeito. Isso talvez represente uma tendência da escrita padrão contemporânea para o não uso desse tempo verbal. Seriam necessárias mais pesquisas para verificar, com maior número de exemplos, a veracidade de minha afirmação. A necessidade de mais estudos se justifica ainda pelo fato de Lima (2003, p. 311) afirmar que, nos textos formais escritos, existir a tendência em se usar formas como *estivera*, *falara*, etc.

Com relação ao que Lima (2003, p. 311) constatou sobre o verbo **haver** e **existir**, pode-se perceber, nos textos dos jornalistas, o uso mais freqüente de **haver** (“Há pelo menos 600 exemplos de ruas...” (J10), “... não haverá ranking das escolas...” (J13), “... há também uma demanda...” (J2), “.. há um atraso adicional ...” (J2), “Mas não há previsões ...” (J2), etc). O verbo **ter**, no sentido de **haver**, **existir**, é considerado típico da linguagem coloquial, sendo raro na escrita formal, conforme se percebe nos textos analisados nesta pesquisa. O verbo *ter* foi razoavelmente usado na escrita dos jornalistas, com o sentido de *possuir*. Eis algumas frases: “... a via tem dois imóveis...” (J10), “... outra casa tem o número 540...” (J10), “ ... e o imóvel ainda tem uma peculiaridade...” (J10), “Universidades e outras entidades civis têm até o próximo dia 28...” (J6), “O ministro tem até o fim deste semestre...” (J6), “... terão renovado o seu reconhecimento.” (J13), etc.

Alguns traços da oralidade estão presentes nos textos dos jornalistas e, pela freqüência com que forem usados, poderão sinalizar mudanças na escrita padrão em regências de verbos, por exemplo. Isso em longo prazo, pois as mudanças na escrita são bem mais lentas que na oralidade, conforme proclamam os estudos lingüísticos. Seguem-se frases marcadas por traços da oralidade: “E quem chegar na região...” (J16), “... em vez da numeração diminuir...” (J10), “...a coleta de propostas coincidiram com o período de férias...” (J6), “A aposentada Maria Consuelita Rodrigues, de 70, lembra dos sacrifícios que já fez na Quaresma.” (J15), etc.

De acordo com a verificação de Lima (2003, p. 312), a lingüista concluiu o seguinte sobre a voz passiva sintética: “... preferência nos textos formais pelas estruturas alternativas. Assim ocorreu nos textos dos jornalistas, em que achei muitos exemplos de voz passiva analítica usada corretamente, conforme a regra gramatical de formação da passiva: “... a ministra Dilma Rousseff disse ontem que será construída uma nova subestação de Furnas em Areinhas (ES). (J12)”, “O investimento na nova Ouro Preto-Vitória, orçado em R\$ 300 milhões, está sendo feito por Furnas,

(...)” (J12), “O programa de gerenciamento de dados será instalado e testado.”, “Dois servidores (...) também foram rendidos e amarrados pelos quatro assaltantes encapuzados...” (J3), “Solidariedade e paz são os temas da Campanha da Fraternidade que, pela segunda vez, será ecumênica e organizada pelo Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (Conic).” (J15), “A Quarta-feira de Cinzas, que abre a Quaresma, foi celebrada ontem, por centenas de fiéis em Belo Horizonte.” (J15), “Uma das principais missas foi celebrada às 19h, na Igreja da Boa Viagem, no Centro da capital, por dom Walmor Oliveira de Azevedo.” (J15), “A santa protetora dos enfermos foi homenageada na basílica que leva seu nome, na região central.” (J14), “A fé em Nossa Senhora de Lourdes é compartilhada por Ana Danae Almeida, de 59.” (J14), “As preces foram dirigidas ao papa João Paulo II...” (J14), “A Campanha da Fraternidade será lançada oficialmente em Belo Horizonte ...” (J14), “... um convênio com os Correios e outros órgãos e concessionárias de serviços públicos foi assinado em 2003 ...” (J10), “Cento e noventa vias já foram regularizadas, o equivalente a 32% do total.” (J10), “... das quais duas, Ouro Preto e Congonhas, são tombadas como Patrimônio da Humanidade pela Unesco...” (J9). “Os reitores exigem, no mínimo, mais 30 dias para que o debate seja ampliado ...” (J6), “... o prazo foi prorrogado.”(J6), “Quatro mil e quatrocentos cursos de graduação do ensino superior serão avaliados in loco até o final do ano em todo o País, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC)...” (J13), “Os cursos foram divididos em 11 grupos.” (J13), “Depois de serem avaliados in loco por profissionais do Inep, os cursos de graduação devem ser homologados pelo ministro da Educação...” (J13), etc.

Sobre a regência de verbos, praticamente todos os jornalistas seguiram as regras previstas nas gramáticas tradicionais. Aqueles verbos, cuja regência não se enquadrou nas regras dos compêndios normativos, necessitariam de uma pesquisa mais profunda para analisar se é uma tendência à mudança. Caso sejam fatos isolados, acredito que o jornalista possa ter tido dúvida ao

escrever ou possa ter passado despercebido no momento da leitura, por parte dos editores e dos revisores. Na tabela a seguir, há a apresentação de algumas frases dos textos que mostram a regência verbal de acordo com as gramáticas. Aqueles verbos que se distanciam da regência prescrita nas gramáticas estão indicados por asterisco (*).

TABELA 11

Regência de alguns verbos

VERBOS	FRASES
Abençoar	“... abençoou a campanha...” (J15)
Ajudar	“... organizações não governamentais (ONG) e instituições religiosas ajudam a conter as taxas de desemprego ...” (J5) “A devota Maria de Lourdes Alves, de 42, tenta aplicar os ensinamentos de Cristo para ajudar a irmã ...” (J14)
Atender	“... a posição dos particulares atende a interesses mercantilistas ...” (J6)
Atingir	“... as fraudes atingem até 20% ...” (J1)
Chegar	“... o texto chegar ao congresso ...” (J6) “Chegar ao destino ...” (J10) “... chega de manhã à central ...” (J10) “... até chegar à terra prometida ...” (J15) * “E quem chegar na região ...” (J16)
Ir	“... ir ao médico ...” (J7)
Conhecer	“... ele conhece os moradores ...” (J10)
Haver	“... não há qualquer determinação ...” (J1) “... há também uma demanda ...” (J2)

	<p>“... há um atraso adicional ...” (J2)</p> <p>“... não há previsão ...” (J2)</p> <p>“Em nenhum dos casos houve a prisão de suspeitos ...” (J3)</p> <p>“... Há pelo menos 600 exemplos ...” (J10)</p> <p>“... há modelos GM ...” (J11)</p> <p>“... não haverá ranking das escolas ...” (J13)</p>
Lembrar	<p>* “A aposentada Maria Consuelita Rodrigues, de 70, lembra dos sacrifícios que já fez na Quaresma.” (J15)</p>
Obedecer	<p>* “... obedecendo os prazos de garantia ...” (J11)</p>
Pagar	<p>“... pagam salários ...” (J5)</p> <p>“O grupo americano GM concordou em pagar US\$ 2 bilhões à Fiat ...” (J11)</p>
Preferir	<p>“Natália (...) garante que prefere as enciclopédias à internet ...” (J8)</p>
Ver	<p>“... não vê problemas ...” (J6)</p>

Neste item, procurei dar uma noção geral sobre como os jornalistas escrevem os textos, pautando-se pelas regras da escrita padrão contemporânea que, conforme Lima (2003), coincide, em sua maioria, com as previstas pela gramática tradicional. Casos que estão mudando na escrita, como a *mesóclise*, o pouco uso da *passiva sintética* e a *regência de alguns verbos* devem ser pesquisados para se delinearem as regras da variedade padrão escrita. Quero salientar que, no momento em que optei por citar frases, como exemplos nas tabelas, tenho claro que é apenas um modo escolhido por mim para facilitar a compreensão do leitor. Não defendo que frases soltas devam servir de exemplos para o ensino de Língua Portuguesa.

6.2 – Relações entre os aspectos lingüísticos, os gêneros e tipos textuais, os princípios da textualidade, as meta-regras e os princípios reguladores.

Conforme já explicitado no segundo capítulo, para a realização da análise dos textos dos jornalistas, busco apoio teórico nos *princípios da textualidade*, nas *meta-regras* e nos *princípios reguladores*. Essa base teórica associa os aspectos lingüísticos, pragmático e discursivo na elaboração de textos escritos. Selecionei reportagens e notícias do jornal *Estado de Minas*, pois são gêneros textuais que servem de modelo para o estabelecimento das regras da variedade padrão escrita do português brasileiro contemporâneo. Os textos estão em anexo, seguindo a seqüência J1, J2, J3 ... e, assim, sucessivamente.

Em geral, as reportagens e as notícias apresentam as características básicas que as qualificam como gêneros textuais, conforme os três elementos componentes dos gêneros delineados por Bakhtin (1992): *conteúdo temático*, *estrutura composicional* e *estilo*. É preciso salientar que a diferença entre os gêneros notícia e reportagem existe, mas não é tão simples quanto parece. Não cabe, nesta pesquisa, discutir sobre os aspectos que definem um ou outro gênero, pois não é o objetivo principal. Considero muito importante o estudo sobre as características prototípicas dos gêneros, uma vez que é essa prototipicidade que ajuda no ensino da língua.

O tema de cada texto, desta pesquisa, varia de acordo com os acontecimentos em repercussão na sociedade e que seja de interesse do jornal publicar. Os assuntos são os mais diversificados e podem ser bem compreendidos na consulta aos anexos: o fornecimento de energia, a hipertensão em mulheres, a invasão na sede da BHTrans, a união de cristãos de diversas religiões pela paz, o agravamento de doenças devido à demora no atendimento médico, o

recadastramento da Previdência, os diversos meios de pesquisa para os alunos, as orações de fiéis à procura de paz, o passeio às Serras Gaúchas, o crescimento de empregos fora das empresas, a desordem de endereços em alguns bairros de Belo Horizonte, os debates nas Universidades Federais, a festa do futebol no estado do Rio de Janeiro, a separação entre a Fiat e a GM, a prioridade do Circuito do Ouro e a avaliação dos cursos de graduação pelo Ministério da Educação.

A estrutura composicional das notícias é marcada pela presença do lead e pelo corpo do texto em poucos parágrafos. Há o predomínio da narração e, desse modo, o fato, as pessoas envolvidas, o tempo, o lugar, o como e o porquê estão presentes. As fotografias e os comentários sobre as fotografias são um prenúncio do tema a ser abordado. Cito, como exemplo, o texto - **Ladrões invadem sede da BHTrans** – em que o lead e o título da notícia oferecem ao leitor indícios sobre o assunto a ser abordado e sobre possíveis fatos a serem relatados com relação à temática maior. Fala-se sobre encapuzados que são os ladrões que invadem a BHTrans, rendem vigias e conseguem fugir levando alguns objetos. É interessante observar o uso do verbo *renderam* no passado, pois mostra que o fato aconteceu antes da publicação do texto. Já o título apresenta o verbo *invadem*, no presente, para mostrar a atualidade e a certeza do fato acontecido. No desenrolar do texto, predomina o uso de verbos no passado (*invadiram, renderam, estavam, seguiram, começou, registraram, fugiu, esteve, deixaram*, etc) exatamente para informar sobre um assalto já ocorrido. É notável o uso de verbos indicadores de *ação*, pois o acontecimento envolveu atitudes por parte dos ladrões, dos policiais e de funcionários da BHTrans.

O texto apresenta o assunto da invasão de homens na BHTrans, explica como foi o assalto, o que os ladrões fizeram com os vigias, o que levaram na fuga, as atitudes de policiais e de funcionários, terminando por informar que o episódio ocorreu após pouco tempo ao assalto no caixa eletrônico do Bradesco, em Nova Lima, sem a prisão dos suspeitos. Para concatenar os

fatos, o jornalista estrutura os enunciados de acordo com as regras da escrita padrão, fazendo uso de períodos simples (“Seis homens invadiram a sede da BHTrans...” , “Em nenhum dos casos houve a prisão de suspeitos.”), de períodos compostos em sua maioria (“... enquanto os outros quatro, que estavam encapuzados, seguiram até o posto bancário do Bradesco que funciona no local.” , “O assalto começou às 22h e durou pouco mais de duas horas, terminando no início da madrugada de ontem.”, etc).

Há o uso de elementos coesivos que permitem a ligação entre enunciados, a seqüenciação temática e semântica, fazendo com que a coesão/coerência caminhem juntas, dando sentido às *meta-regras*, como é o caso da *meta-regra de continuidade ou de repetição*. Eis alguns exemplos: “Armados com revólveres...”, “... dois deles renderam o porteiro...”, “... o posto bancário do Bradesco, que funciona no local.”, “... o bando fugiu...”, “... os criminosos deixaram ...”, “Eles usaram pés-de-cabra...”, “... a agência, onde não encontraram ...”, “Depois tentaram arrombar ...”, etc.

Os outros *princípios da textualidade*, sempre atuando interligados, também são sinalizados na construção dos enunciados e pelas condições de produção, mas só adquirem sentido na relação interacional com o leitor. A *situacionalidade* em - *Ladrões invadem sede da BHTrans* – é de extrema importância para a sociedade que depara, a todo momento, com situações de violência como a relatada no jornal. Este deve denunciar os fatos para mostrar às autoridades e a toda a população a ousadia de ladrões que nem sempre são punidos. Isso é feito no texto à medida que as informações vão sendo relatadas, o que mostra o grau de *informatividade* entre dados conhecidos do leitor presentes no título e no lead e entre informações novas como a atitude de funcionários e de policiais, os detalhes do assalto, a não prisão dos suspeitos, etc. Como leitora, percebo que a *intertextualidade* e a *coesão* ocorrem, conjuntamente, quando se observam o lead e o título. As inferências a que eles remetem, trazendo à tona outras

situações textuais veiculadas na sociedade sobre o tema do texto *Ladrões invadem sede da BHTrans* e, por isso intertextuais, podem estar no texto publicado. Ao ler o texto, percebe-se que muitas das inferências estão presentes. A compreensão e a produção dos sentidos são construídas nesse processo interacional.

Os dois últimos *princípios da textualidade – intencionalidade e aceitabilidade* – também são evidentes no texto na medida em que o jornalista informou os leitores sobre o ocorrido, como forma de alertar para se fazer algo e, assim, amenizar ou acabar com os atos violentos. Cabe ao leitor *aceitar* entrar nesse jogo interacional, compreender, produzir sentidos e tirar suas conclusões.

Em relação à *meta-regra de progressão*, percebe-se que no texto a renovação semântica contribui, através dos elementos lingüísticos e do entendimento do leitor sobre o tema abordado, para o desenvolvimento do assunto e para a produção do(s) sentido(s). São orações como: “Armados com revólveres ... renderam o porteiro ... outros quatro ... seguiram até o posto bancário...” , “O assalto começou ... terminando no início da madrugada ...”, etc. Todos esses enunciados, associados aos outros, contribuem para que a *meta-regra da não-contradição* atue no texto de modo a torná-lo micro e macroestruturalmente coerente, pelo uso de recursos lingüísticos que possibilitarão o desenvolvimento do assunto, sem usar termos que contradigam o assunto abordado e prejudique a relação interacional com o leitor. Sendo assim, a *meta-regra de articulação ou de relação* também está atuando no texto, pois os fatos que envolvem o assunto principal estão relacionados: ladrões, invasão, roubo, fuga, polícia, etc.

Texto – Ministra garante o fornecimento de energia ao ES

O texto - *Ministra garante o fornecimento ao ES* - apresenta fotos de Dilma Rousseff (ministra de Minas e Energia, na época) com os dizeres “O Brasil tem energia e transmissão suficiente para agüentar o crescimento da demanda” e da usina de Furnas. Aparece, também, o *lead* “Investimentos em geração e linha de transmissão partindo de Minas Gerais solucionariam interrupções no estado vizinho”. Todos esses elementos respondem às questões básicas: fato (transmissão de energia para o ES); pessoas envolvidas (Ministra e assessores, governo do ES), tempo (sem data marcada), lugar (de MG para o ES), como (investimentos em geração e linha de transmissão de MG para o ES), o porquê (evitar interrupções de energia no ES). Os parágrafos oferecem maiores esclarecimentos sobre o assunto e as falas da Ministra conseguem dar maior veracidade ao fato.

A *estrutura composicional* das reportagens apresenta algumas semelhanças com a da notícia, mas a primeira tem caráter mais opinativo, questiona causas e efeitos dos fatos com maior orientação para o leitor. Apresenta título, *lead*, gravuras e comentários que proporcionam maiores informações às pessoas. Outro exemplo é a reportagem *Hipertensão em mulheres* em que há um *lead* – “Problema faz mais vítimas que câncer de mama e aids” - e uma fotografia com informações sobre a definição de hipertensão, os sintomas, os fatores que predis põem, as conseqüências, a prevenção e um possível tratamento.

Uma reportagem não é primordialmente marcada pelo tipo textual narrativo, predomina a exposição de argumentos. Nos textos, podem aparecer a narração, a descrição, a injunção, como formas de argumentação. Na notícia, os mesmos tipos textuais podem estar imbricados mas, normalmente, há a preponderância da narração. Desse modo, em reportagens e em notícias, usam-se períodos compostos, expressões para ligarem enunciados e que podem transmitir

sentidos de causa, efeito, adição, contraposição, etc. Eis algumas expressões do texto *Ministra garante o fornecimento ao ES*: “Além da entrada ...” , “Também faz parte ...” , “Segundo Dilma Rousseff ...”, etc.

O *estilo* do texto está intrinsecamente ligado às características da linguagem jornalística que se centram, basicamente, na busca pela *correção*, pela *simplicidade* e pela *objetividade*. O *Manual de Redação do Estado de Minas* reconhece que, nem sempre, são qualidades fáceis de identificar. O estilo do jornal procura mostrar que o jornalista deve procurar escrever textos claros, para torná-los compreensíveis. Devem ser concisos no sentido de falar sobre um determinado tema em poucas palavras, valorizar a simplicidade através do uso de vocábulos comuns, buscar a exatidão por meio de termos e expressões que tornem claros os sentidos, etc. Esses caracteres estilísticos do jornal são percebidos nos textos através da escolha das palavras, da organização sintática dos enunciados que ajudam a estruturar o texto e a fazer a progressão do tema de modo que o(s) sentido(s) possa(m) ser perceptível(eis) ao leitor.

No texto *Ministra garante o fornecimento ao ES*, percebe-se que o título apresenta o *verbo garante* no tempo presente, o que demonstra a idéia de certeza através da afirmação presente no título. O uso do substantivo *Ministra* mostra que, a partir de sua própria fala, o fornecimento vai acontecer. É um recurso para mostrar ao leitor a força da palavra de uma autoridade que poderá contribuir para a execução de sua proposta. Antes do título, existe um lead – *Investimentos em geração e linha de transmissão partindo de Minas Gerais solucionariam interrupções no estado vizinho* – que faz uso do *verbo solucionariam*, como forma de mostrar que os investimentos ainda não se concretizaram, mas que são passíveis de acontecer, conforme se constata na afirmação presente no título.

No decorrer do texto, há o uso de *verbos* no futuro (*irá, será deverá sair, vai formar*) para evidenciar a intenção do governo “em reforçar o sistema elétrico” do Espírito Santo. Alguns

verbos estão no passado (*anunciou, disse, aproveitou*) como forma de mostrar a situação temporal em que as informações foram coletadas. Há também verbos no presente (faz, há, tem, é), usados para suscitar uma idéia de certeza sobre as possíveis ações do governo, conforme dizeres de Dilma Rousseff: “Segundo Dilma Rousseff, há investidores interessados em usar o gás como fonte de geração de energia”. Como recursos sintáticos, existe o uso de períodos compostos, como orações subordinadas substantivas (“... o Ministério de Minas e Energia anunciou que irá reforçar o sistema elétrico naquele estado...”, etc), que mostram a dependência entre as orações, o que sugere ser o sentido dependente desse arranjo sintático. Vê-se, também, o recurso de construção dos enunciados através de orações subordinadas adjetivas marcadas pela presença do pronome relativo que retoma outras palavras do texto, permitindo a construção do sentido e o desenrolar do tema: (“... projeto que só deverá sair do papel a partir de 2007.”, “... fazendo interconexão com o sistema que vai de Minas Gerais e do Rio de Janeiro.”). O uso desse tipo de oração permite a retomada de termos, para dar continuidade ao assunto. De acordo com Koch (2004), é o *processo de referenciação* atuando para que o leitor processe os sentidos. Um outro recurso é a utilização de expressões com sentido de adição, para mostrar as intenções do governo: “ Além da entrada...” , “Também faz parte ...”.

De acordo com o tema do texto e com a afirmação do título, presume-se que o jornalista utilizará toponímicos (Espírito Santo, Ouro Preto-Vitória II, Furnas, Areinhas (ES), etc); relatará como será feito o fornecimento de energia (“... será construída uma nova subestação de Furnas em Areinhas (ES).”); apresentará falas da Ministra para dar explicações sobre o assunto e esclarecimentos para a sociedade a respeito das interrupções no fornecimento de energia em várias partes do país, conforme se vê no decorrer do texto. Todos esses recursos sintáticos e outros presentes no texto são construídos de acordo com as regras da escrita padrão, porque o gênero notícia ou reportagem do jornal *Estado de Minas* assim exige.

A organização dos enunciados possibilita ao leitor perceber uma gradação das informações, concomitante à produção do sentido. Nessa perspectiva, o texto corresponde aos *princípios da textualidade*, às *meta-regras* e aos *princípios reguladores* que são elementos imprescindíveis à elaboração e à produção do sentido dos textos.

Sobre os *princípios da textualidade*, podem-se perceber elementos coesivos referenciais que mantêm relação direta com a *meta-regra da continuidade ou de repetição* e, assim, assegura a retomada de expressões, através de pronominalizações, de substituições lexicais, etc. Portanto, os enunciados estarão concatenados e as significações vão surgindo. Eis alguns exemplos do texto: “... o sistema elétrico naquele estado.”, “... projeto que só deverá sair do papel...” , “Seja ela térmica ou hídrica...”, “Essa linha vai formar...”, “...Esses investimentos vão resolver...”, etc. Esses recursos lingüísticos, característicos da escrita padrão, dão o suporte para que o leitor estabeleça a coerência textual. Portanto, não há sentido em separar coesão e coerência, conforme postula Charolles (2002).

Com relação aos outros *princípios da textualidade*, é possível perceber que a *situacionalidade* é relevante para a comunidade do Espírito Santo, principalmente, como também para os brasileiros de um modo geral, visto que a Ministra fala sobre as recentes interrupções de energia em vários locais do Brasil. Sobre o grau de *informatividade*, o título presume, conforme já analisado, algumas informações ligadas ao assunto e que são fundamentais para articular informação dada com nova. É o caso de se falar no fornecimento de energia ao ES – temática principal – para abordar sobre a interrupção de energia em vários locais do país. A *intencionalidade* está muito ligada aos caracteres da linguagem jornalística, presentes no texto em análise. Mas o leitor exerce um papel importantíssimo nessa situação interacional, porque é ele quem lerá, compreenderá e estabelecerá sentido para o texto, demonstrando *aceitabilidade* e o

grau de *intertextualidade* que outras situações textuais podem favorecer na compreensão e na produção do sentido.

Sobre as outras três *meta-regras*, a de *progressão*, que completa a de *repetição ou continuidade*, contribui para que o desenvolvimento semântico do texto seja constantemente renovado. Essa renovação está ligada, por exemplo, à não-repetição do assunto indefinidamente. No texto em análise, apresenta-se o assunto sobre as interrupções de energia no Espírito Santo e passa-se, ao longo do texto, à exposição de como pode se dar o fornecimento, como é a questão dos investimentos e, para finalizar, a Ministra expõe aos leitores o problema da interrupção de energia em várias localidades do Brasil. Essa seqüenciação temática se dá através dos recursos sintático-referenciais já expostos nesta pesquisa.

A *meta-regra* de *não-contradição* expõe sobre a questão de não se contradizerem elementos já citados no texto com a introdução de outras informações. No texto, não há expressões lingüísticas que contradigam outras. Toda a escrita gira em torno de mostrar ao leitor a possibilidade real de solucionar o problema das constantes interrupções de energia no Espírito Santo. Resta saber se, futuramente, na prática, o governo executará a proposta apresentada na reportagem.

A última *meta-regra* – a de *articulação ou relação* – apresenta natureza essencialmente pragmática, pois os enunciados devem ser congruentes para quem lê um determinado texto. É uma *meta-regra* subjetiva e dependente de como o assunto é abordado, de como são usados os recursos lingüísticos e, principalmente, sobre como é o conhecimento do leitor a respeito de determinado tema. Considerando minha postura como leitora, sobre a análise que fiz, o texto apresenta coerência porque estou a par do assunto, a linguagem foi clara e objetiva à proposta temática enunciada no título e no lead. Portanto, os *princípios reguladores* - *eficiência, eficácia e adequação* – estão sinalizados para o estabelecimento da compreensão e da produção do sentido

no texto *Ministra garante o fornecimento ao ES* e em todos os outros textos selecionados para esta pesquisa. O modo como os textos são estruturados e considerando os objetivos e o estilo do jornal *Estado de Minas*, todos os textos estão situados num contexto em que o leitor pode atuar com pouco ou com mais esforço comunicativo, dependendo do assunto abordado. Os objetivos do jornal e de quem escreve serão atingidos em função da adequada estruturação textual e da atuação interacional do leitor.

Texto – Hipertensão em mulheres

Este texto também está escrito de acordo com as regras da escrita padrão e atende aos *princípios da textualidade*, às *meta-regras* e aos *princípios reguladores*, como fatores articulados. Inicialmente, existem elementos coesivos que fazem referência a elementos co-textuais e contextuais. No título, o termo *hipertensão*, sem a leitura da fotografia e das informações nela existentes e no texto, percebe-se que, se o leitor não souber o significado dessa palavra, as inferências prévias não poderão ser feitas. Isso significa que não se poderão estabelecer algumas previsões sobre o que e sobre como o texto abordará o assunto. O grau de *informatividade* seria muito grande e o texto poderia torna-se pouco atrativo ao leitor.

Por outro lado, sabe-se que o termo *hipertensão* é muito divulgado na mídia, em hospitais e em postos de saúde, o que torna o vocábulo familiar a uma grande parte dos leitores. Caso não seja conhecido, a fotografia esclarece o significado. O leitor é que decidirá se lerá ou não, de acordo com seus interesses e objetivos. Existindo a decisão de ler, a compreensão, o processamento dos sentidos, os objetivos comunicativo-interacionais do jornal e de quem escreve, certamente, serão atingidos.

O jornalista, ao escrever sobre um assunto específico, precisou chamar a atenção dos leitores através da frase: “Problema faz mais vítimas que câncer de mama e aids”. *Problema*, ao referir-se a *hipertensão*, apresentado como tal, revela a intenção de alerta para um caso sério e que pode trazer complicações cardiovasculares, renais, hepáticas (inferências da pesquisadora/leitora), etc. O início da reportagem também apresenta uma situação de choque, pois expõe o problema, dá percentuais e mostra o que pode causar às pessoas. Talvez para dar um toque de leveza ao texto, para exemplificar, a jornalista menciona o problema de saúde vivenciado pela ex-Big Brother Marielza. Relaciona-se o título com o texto ao dizer que as doenças cardiovasculares causam mais a morte de mulheres, se comparar a doenças como câncer de mama e aids. Citam-se falas de médicos sobre o assunto e há a referência a medicamentos.

É possível evidenciar uma série de elementos coesivos importantes para a retomada de tópicos abordados no texto e responsáveis, também, pela progressão temática : “... casos de derrame cerebral, que tendem a ocorrer...”, “Daqueles que continuam...”, “... este ano...”, “Esse procedimento é muito negligenciado...”, “Nos casos mais graves...”, etc. Essas partes de enunciados, associadas a todas as frases do texto, conferem a continuidade temática através, também, da organização sintática de cada enunciado. Assim, percebe-se a *meta-regra de continuidade ou repetição* funcionando e evitando que o tema seja abordado de forma repetitiva e cansativa para o leitor.

Há o predomínio do tempo verbal presente (*está, tendem, são, sabe, corresponde*, etc), exatamente pela atualidade do tema e pela importância de se falar sobre ele, pois a função do jornal é informar sobre assuntos diversos, inclusive de saúde. Um recurso sintático usado é a relevância no uso de períodos que mostram a relação causa/conseqüência estruturados de modos diferentes: “ ... 80% dos casos de derrame cerebral, que tendem a ocorrer em razão da elevação excessiva da pressão.” , “... as doenças cardiovasculares são a principal causa de morte de

mulheres ...” , “... não se sabe com certeza o que leva as pessoas a apresentarem pressão arterial elevada.” , “Há registros claros de hipertensão, nos casos de pessoas com estreitamento da artéria renal ou com excesso na produção de hormônios...”, etc. Essas formas diferentes de apresentação das relações de causa e de consequência são uma maneira de o leitor e o aprendiz da escrita padrão percebê-las e exercitar como construí-las.

Sobre os outros *princípios da textualidade*, nota-se que a *situacionalidade* do tema é importante e necessária, pois, divulga-se que a hipertensão é um problema a ser atacado. O jornalista aborda o assunto com clareza e objetividade, faz uso de vocábulos que ele explica, estrutura as frases de modo a expor o assunto gradativamente, apresentando causas, consequências, medicamentos a serem usados e falas de um médico para mostrar maior credibilidade. Algumas informações no texto já são comuns, por serem amplamente divulgadas como, por exemplo, o fumo, a obesidade, a bebida, o sal em excesso, etc que são fatores considerados causadores da hipertensão. Mas informações novas vão sendo acrescentadas, como é o caso em que se diz que as doenças cardiovasculares são a principal causa de morte em mulheres, se comparadas a câncer de mama e aids. Assim, vê-se que o princípio da *informatividade* é condição importante do texto jornalístico. As informações, com certeza, foram pesquisadas pela jornalista em livros, em conversas com médicos e, nesse sentido, essa reportagem é uma re-leitura objetiva e com linguagem acessível ao leitor. Essa *intertextualidade* está ligada ao fato de se buscar a confecção de um outro texto que atendesse aos propósitos comunicativos do jornalista, do jornal, da editoria de que faz parte e da necessidade social. Revela-se, então, a *intencionalidade* que se manifesta na linguagem coesa e coerente do texto publicado. Cabe ao leitor aceitar essa parceria interacional e atuar na produção do sentido com seus conhecimentos.

Com relação às *meta-regras*, é possível perceber que a estruturação lingüística dos enunciados e os recursos coesivos estão intrinsicamente ligados às *quatro regras de coerência*, como se pôde ver na análise anterior sobre a *meta-regra da continuidade ou de repetição*. Charolles (2002, p. 49) afirma:

... os constituintes frásticos, seqüenciais e textuais figuram sob forma de uma cadeia de representações semânticas ordenadas de tal maneira que sejam manifestadas suas relações conectivas. As regras de coerência agem sobre a constituição dessa cadeia, sendo que as restrições que elas estipulam incidem, portanto, sobre traços (lógico)semânticos, isto é, afinal de contas, lingüístico. (...) muitas dessas regras (e, portanto, também certos aspectos das metarregras que são a sua contrapartida geral) exigem que sejam levados em conta parâmetros pragmáticos que remetem aos participantes do ato de comunicação textual. Com essas regras, as gramáticas do texto ultrapassam o simples âmbito do texto para abordar o plano do discurso (do texto em situação)...

A *meta-regra de progressão*, ao completar a de *continuidade* ou de *repetição*, envolve macro e microestruturalmente recursos lingüísticos que possibilitam o desenvolvimento temático contribuindo para uma renovação semântica. Isso significa que um texto não deve ficar repetindo o assunto abordado. É necessário que haja uma progressão do tema que articule informações dadas com novas. É o que acontece no texto *Hipertensão em mulheres*, em que a jornalista apresenta causas, conseqüências, exemplifica, cita dizeres de um médico, fala sobre medicamentos e sobre procedimentos que a classe médica pretende realizar para a sociedade, com relação ao problema da hipertensão. Desse modo, quem escreve busca conduzir o texto de modo a introduzir enunciados que não se contradigam e que possam efetuar a cadeia semântica para que o leitor produza sentido(s). Daí, a importância da *meta-regra de não-contradição* que, usada eficientemente, permitirá a seqüenciação semântica do texto, sem que se contradiga o que já está escrito e as possíveis deduções inferenciais. Relacionada a essa *meta-regra* e às outras, está a de *articulação ou relação* cujo caráter pragmático relaciona-se ao fato de o assunto de um

texto ser percebido pelo leitor como congruente e coerente. Embora com esse caráter subjetivo, acredito que o texto em análise oferece informações relevantes e, caso o leitor sinta necessidade de mais detalhes sobre o assunto, cabe a ele procurar informações. O jornal já lhe ofereceu um apanhado de idéias básicas sobre o tema.

Texto – Diferentes meios de pesquisa

Para desenvolver o assunto do texto, a jornalista recorda a existência das enciclopédias como uma das únicas fontes de pesquisa existente na época de nossos avós. Essa recordação é trazida para a atualidade que apresenta aos estudantes a Internet e o CD-rom como uma das fontes alternativas de pesquisa, associada aos livros, aos jornais e às revistas. Devido a essa forma de relatar o tema, usam-se verbos no presente (*lembra, podem, começaram, está, gosto, é, copia, faz, pede, explica, encontra, etc*) como uma forma de mostrar a atualidade do assunto. Pelo fato de a reportagem estar presente no caderno *Gurilândia*, endereçado mais ao público infanto-juvenil, a linguagem é objetiva (uma das características estilísticas do jornal *Estado de Minas*), as palavras escolhidas estão mais próximas do vocabulário do público alvo, sem deixar de seguir as regras da escrita padrão. Sendo assim, os enunciados são estruturados em torno de regras fundamentalmente ligadas aos *sete princípios da textualidade*, às *meta-regras e aos princípios reguladores* que formam um conjunto satisfatório para a elaboração de um texto.

A jornalista expõe o assunto apresentando as enciclopédias e os outros meios de pesquisa: internet, livros e revistas. Para dar seqüência ao tema, apresenta comentários de alunos sobre as pesquisas na escola. Um recurso sintático interessante para a progressão temática é o uso de expressões como “Quem não se lembra ... Ainda hoje ... No entanto ... Hoje, além da internet...”, para apresentar as falas dos alunos entremeadas por alguns comentários da jornalista. Essas

expressões, ligadas aos enunciados, constituem o todo textual que fará sentido mediante a atuação do leitor.

Com relação aos *princípios da textualidade*, todos caminham juntos, como vimos nas análises dos outros textos. Por isso, a defesa de Charolles (2002) em não se separar *coesão* e *coerência*, por exemplo. O texto em estudo apresenta elementos coesivos que fazem sentido quando o leitor estabelece associações com o intuito de produzir sentido(s): “Quem não se lembra daquelas enormes enciclopédias...” , “Ainda hoje elas podem ser muito úteis...” , “... ele copia tudo...” , “... copio o que quero ...” , “Meu pai me ajuda...”, etc. A estruturação desses enunciados, as ligações feitas entre eles e os parágrafos é que, com a bagagem cognitiva do leitor, permitem a compreensão e o fluir dos significados. Percebe-se que a *meta-regra de progressão* está atuando, pois permite que o texto renove sua cadeia semântica, para que haja coerência micro e macroestrutural. Assim, a *meta-regra de continuidade ou repetição* também se faz presente, uma vez que os elementos coesivos ligam expressões, enunciados e parágrafos. Essa ligação possibilita à *meta-regra da não-contradição* atuar, sem que haja usos lingüísticos que contradigam o assunto exposto, possibilitando que a *meta-regra de articulação ou relação* esteja proporcionando elos entre os fatos apresentados no texto.

Aparentemente, o assunto do texto pode não ter relevância para as classes sociais que já conhecem os meios de pesquisa citados. Mas uma grande parcela da sociedade é carente quanto ao acesso a recursos como internet, CD-rom, livros e revistas. A exposição dessa realidade é uma forma de alertar as autoridades para investir nesses meios de pesquisa, com o intuito de chegar às comunidades carentes e para que as pessoas interessadas em pesquisar possam recorrer a bibliotecas públicas, a outras pessoas que têm computador e às escolas equipadas. Por isso, o texto é relevante para a situação comunicativa que envolve o tema escola, pesquisa e alunos. Desse modo, as informações estão em equilíbrio no que se refere à distribuição no decorrer do

texto. De acordo com essas análises, a intenção da autora do texto foi atingida enquanto articulação dos enunciados frente ao tema. Cabe ao leitor aceitar o jogo interacional para produzir sentido(s) através de seus conhecimentos de mundo e de outros textos que poderão enriquecer as significações do texto publicado.

Como é possível perceber, os textos dos jornalistas seguem as regras da escrita padrão. As regras que ajudam a estruturar os enunciados estão intrinsecamente ligadas aos *princípios da textualidade*, às *meta-regras* e aos *princípios reguladores*. Não há como separá-los, pois quando um tema é proposto para a escrita, é preciso que, quem escreve, observe o gênero e os tipos textuais, a estruturação prototípica do texto, os recursos sintáticos e coesivos que constituem as condições de produção de qualquer texto. Observadas as condições, o leitor será a peça chave para que os sentidos possam se concretizar. É desse modo que um texto será micro e macroestruturalmente coerente e terá razão de existir nessa relação interacional.

Quero salientar que não vejo necessidade de analisar os doze textos restantes, pois as observações feitas podem servir de exemplos para que os professores lidem com o texto sob a perspectiva da Linguística Textual e do sócio-interacionismo discursivo. O ensino da escrita padrão, através de textos, será mais produtivo se não considerarmos o uso do texto como pretexto para aplicar as nomenclaturas da gramática tradicional.

6.3 – Sugestões aos docentes de Língua Portuguesa.

Após a análise dos exercícios gramaticais e de quatro textos dos jornalistas, passo a apresentar algumas sugestões aos docentes de Língua Portuguesa, para que o ensino esteja ligado aos progressos da Linguística e seja mais eficaz, especificamente, no ensino/aprendizado da variedade padrão escrita. Vejo essa necessidade porque um dos objetivos traçados foi possibilitar,

ao docente, a reflexão de sua prática em sala de aula, através de exercícios inócuos e pouco eficazes, como preenchimento de lacunas e identificação de partes de frases para o emprego da nomenclatura das gramáticas tradicionais. Não estou querendo propor receitas milagrosas que farão melhorar o ensino em curto prazo. Apenas sugiro alguns recursos já conhecidos, mas altamente relevantes e pouco utilizados que devem se associar à prática de *retextualização*, proposta por Marcuschi (2003). Gostaria que essas sugestões servissem de ponto de partida para algumas mudanças urgentes. Os professores podem levar as sugestões para a realidade da escola e juntá-las às práticas de ensino eficazes que já realizam. Eles precisam colocar as sugestões em prática para pelo menos dizerem: “eu tentei mudar, mas não consegui. Não acredito nessas práticas de ensino”. Creio que, com as dicas que apresentarei, o ensino da escrita padrão será mais eficaz, produtivo e próximo da realidade social.

— Ensinar a partir de textos, pois não usamos frases descontextualizadas na vida social.

— Procurar trabalhar os gêneros e tipos textuais pertinentes à realidade social, através de leituras, de resumos, da retextualização, etc.

— Apresentar as regras da escrita padrão através da *retextualização*. Seria interessante partir de pequenos textos, com marcas de variedades da oralidade, para serem retextualizados em outros gêneros característicos da escrita padrão. Assim, trabalha-se a reescrita, que é um meio para lidar com pontuação, regência de verbos, concordância, etc.

— Focar os assuntos a serem estudados com os alunos com base na freqüência dos problemas ocorridos. Uma boa tática é fazer uso de lâminas e expor à turma o texto, mostrar os problemas e deixar os alunos reescrevê-los.

— Ler sempre, pesquisar sobre o assunto, escrever e reescrever são atividades propostas pelos jornalistas, por estudiosos da Linguística e que são defendidas nesta pesquisa como meios eficazes de se tornar o ensino da variedade padrão escrita mais produtivo.

— Para dar um exemplo concreto, sugiro as seguintes atividades sobre os dois primeiros parágrafos do texto *Ministra garante o fornecimento ao ES*: Reelaborar os dois parágrafos em forma de diálogo entre o jornalista e Dilma Rousseff. Esse exercício trabalhará pontuação, outras estruturas dos enunciados como a relação pergunta/resposta, etc. Resumir os dois parágrafos, mantendo as idéias básicas. Transformar os dois parágrafos em uma carta de um leitor a Dilma Rousseff sobre o tema do texto. Apresentar os dois parágrafos, com marcas lingüísticas de outra variedade da oralidade, para que sejam reescritos de acordo com as regras da escrita padrão.

Para finalizar, apresento sugestões expostas por Possenti (2002), em seu artigo *Um programa mínimo*, que confirmam muitas das que já mostrei. Inicialmente, o lingüista defende duas questões fundamentais para nortear qualquer programa de ensino de língua: ter condições para desenvolver e aprimorar a leitura e a escrita constantemente; dispor em etapas questões sobre a escrita padrão, para que os alunos escrevam nessa variedade e que permitam alterar as atitudes sobre a língua, sem preconceito. Para que isso ocorra, Possenti propõe as seguintes estratégias: leituras diversificadas, escrever e reescrever constantemente, enfatizar aspectos da língua que são pretextos para discriminação, preocupação com as alternativas lingüísticas que as variedades da língua têm como forma de expressão; trabalhar as noções de adequação às condições de produção e corrigir quando há desvio às regras de uma determinada variedade.

Possenti também enfatiza a importância de se desenvolver a competência comunicativa do aluno que se fará pela leitura e pela análise de textos variados. Infelizmente, ele aponta para um sério problema que tem ocorrido nas escolas: a leitura e a interpretação de textos tem servido para identificação de conteúdos. Sem desmerecer aqueles que acreditam nessa atitude, outras são mais importantes, conforme ressalta Possenti (2002, p. 329):

Chamar atenção para certas construções que não são típicas dos alunos, mas ocorrem nos textos escritos; destacá-las e trabalhar sobre elas (parafrasear, transformar etc.); chamar atenção para o léxico, tanto para sua especificidade (é um termo jurídico? técnico? ideologicamente marcado? um neologismo?) quanto para seus diversos sentidos – usar dicionários para estudar é muito produtivo; analisar a “estrutura” do texto: como ele se organiza, a que outros textos ele remete, que leitores ele supõe, a que gênero pertence e como sustentar uma classificação? Reescrever pelo menos parte dele, resumi-lo, parodiá-lo, desenvolver aspectos deixados em segundo plano.

Essas atividades devem ser constantes, pois certamente desenvolverão habilidades suficientes para a produção de textos que vão ao encontro dos *princípios da textualidade*, das *meta-regras* e dos *princípios reguladores*. Para completar, Possenti (2002, p. 329-330) acrescenta atividades importantes no que se refere ao domínio gramatical:

Corrigir, isto é, comparar trechos de textos de alunos com as formas padronizadas de “dizer a mesma coisa” – por exemplo, se alguém escreve “a gente saímos de casa”, que esta construção seja comparada com outras (nós saímos, a gente saiu) e, em seguida, que todas elas sejam avaliadas em termos de “correção” ou adequação; parafrasear, ou seja, dizer a “mesma coisa” de outras maneiras – por exemplo, de “A casa caiu” pode-se chegar a “A casa ruiu”, “A residência caiu”, “A moradia despencou”, “Foi a casa que caiu”, “A queda da casa...”. Atividades como essa, além de enormemente produtivas, podem ser realizadas na forma de competições ou brincadeiras, eliminando o que houver de ranço disciplinar e de falsa seriedade.

Que as sugestões não sejam encaradas como receitas definitivas, uma vez que em ensino de língua jamais o sentido de conclusão deve estar presente em sala de aula e em teorias lingüísticas. Apenas estou apontando alguns caminhos, em diálogo com Possenti, porque são atividades que estão ligadas ao desenvolvimento dos estudos lingüísticos e que poderão fazer mais sentido e serem mais eficazes no ensino da variedade padrão escrita. Reafirmo que esta variedade deve ser ensinada, primordialmente, sem negar a existência das outras que marcam a heterogeneidade lingüística do português. Sobre a heterogeneidade, Silva (2003, p. 11) afirma:

A heterogeneidade dialetal pode ser mais ou menos intensa e extensa, mas existe em qualquer língua, já que podemos dar por demonstrado que não há língua historicamente homogênea; por outro lado, a necessidade da unificação, a história tem demonstrado, se faz essencial pelo menos nas sociedades complexas e letradas ocidentais.

7 - Conclusão

Ao considerar as hipóteses que nortearam esta pesquisa e os objetivos propostos, apresentados na introdução e retomados no quinto capítulo, no item 5.4, passo a apresentar as conclusões sugeridas pela análise do corpus composto pelo questionário, pelos exercícios gramaticais e pelos textos dos jornalistas.

Diante dos resultados apresentados no quinto capítulo, minhas expectativas foram correspondidas. O baixo desempenho dos jornalistas, nos exercícios gramaticais, comprovou uma das hipóteses que orientou a elaboração desta pesquisa: os jornalistas, ao escreverem na variedade padrão, evidenciando, pois, um domínio dessa variedade, apresentam conhecimento irrelevante sobre a doutrina gramatical explícita, ou seja, não demonstram domínio dos conceitos, das classificações e das nomenclaturas da gramática tradicional e que, na maioria das vezes, são ensinados, enfaticamente, nas aulas de português. Os jornalistas mostraram que esse conhecimento não interfere na prática da escrita, principalmente quando os exercícios são centrados apenas na identificação da nomenclatura gramatical (exercitação da metalíngua).

A segunda hipótese também se confirmou, pois, pela análise dos textos, é inegável que a prática da escrita jornalística está ligada aos *princípios da textualidade*, às *meta-regras* e aos *princípios reguladores*, com estreito vínculo dos elementos lingüísticos a esses aspectos e aos caracteres prototípicos dos gêneros e dos tipos textuais. Em virtude da confirmação das duas

hipóteses, os objetivos, apresentados no início da presente pesquisa, encontram respaldo, tendo em vista que:

— O conhecimento da gramática tradicional explícita (conceitos, identificação das formas lingüísticas para o uso de nomenclaturas) não influencia diretamente na prática da escrita padrão dos jornalistas participantes. Acredito que não influencia na escrita de nenhum tipo de profissional.

— Os jornalistas, em texto escrito por um dos colegas, não conseguiram, de modo satisfatório, identificar as formas lingüísticas e empregar a nomenclatura da gramática normativa. Desse modo, não mostraram conhecimentos relevantes sobre os conceitos de sujeito, predicado, oração subordinada, objeto direto, agente da passiva, dentre outros, como forma de possibilitar escrever na variedade padrão.

— A contribuição para a revisão da prática docente, no que tange ao ensino do padrão escrito da língua via gramática normativa tradicional (especificamente sobre o excesso de exercícios para identificação de nomenclaturas) torna-se imprescindível, já que grande parte dos alunos passa o ensino fundamental inteiro sem aprender a escrever, eficientemente, na variedade padrão.

— A percepção de que a prática da escrita e a prática da leitura em textos da variedade padrão são métodos imprescindíveis para dominá-las com mais eficiência. Isso significa ter o contato com variados gêneros e tipos textuais, como forma de perceber como os enunciados se organizam no texto em função da situação de produção.

— Os autores de livros didáticos possam repensar o modo como propõem os exercícios lingüísticos, tornando-os viáveis para que o aluno adquira habilidades para dominar, efetivamente, a variedade padrão escrita.

— O estímulo pela procura de uma metodologia de ensino eficaz precisa estar presente no ensino da língua como uma forma de aprimorá-lo e de possibilitar ao aluno escrever adequada e corretamente. Desse modo, pretende-se suscitar a importância dos *princípios da textualidade*, das *meta-regras* e dos *princípios reguladores*, a relevância dos gêneros e dos tipos textuais para a escrita padrão.

— A defesa do ensino do padrão escrito da língua deve ser primordial na escola.

— A escola precisa permitir ao discente conhecer as diversas manifestações lingüísticas, objetivando ampliar a competência no trato com a língua portuguesa.

— A defesa do jornal, como uma das fontes para o ensino do português, é importante, uma vez que apresenta gêneros textuais diversos. Deve servir como mais um elemento de apoio ao professor em sala de aula. No caso da escrita padrão, o contato com os gêneros do jornal que ilustram tal variedade é fundamental como fonte de leitura e de percepção dos *princípios da textualidade*, das *meta-regras* e dos *princípios reguladores*, para possibilitar ao aluno escrever na variedade padrão.

— O conhecimento da proposta de ensino, através de gêneros textuais, presente nos PCN de Língua Portuguesa, é fundamental para que as mudanças comecem a ocorrer.

Ressalto que, a confirmação das hipóteses e o fato de os objetivos terem sido alcançados, encontram respaldo nos dados desta pesquisa. Seriam necessários muitos outros dados para se chegar a conclusões mais precisas sobre o assunto em questão. Mesmo assim, defendendo que esta pesquisa, assim como estudos de Perini, Bagno, Rocha, Possenti, Charolles e Costa Val, aponta caminhos para se pensar na prática do ensino de língua. Destaco, para esta pesquisa, o ensino da escrita padrão.

Não acho que no ensino de língua, possa se chegar a conclusões definitivas e a receitas infalíveis para salvar o ensino que envolve, também, questões em níveis político, econômico,

social, etc. Acredito que, na área do ensino, existem sugestões plausíveis e coerentes a apontar para um percurso que, certamente, estará sempre mudando.

No que se refere ao desempenho dos dezesseis jornalistas, nos exercícios gramaticais, a maior porcentagem de acertos foi 66% (J16) e a menor foi 9% (J12). Em relação aos erros, o maior valor foi 91% (J12) e o menor foi 34% (J16). Esses resultados são um forte indício para mostrar que os tipos de exercícios que fizeram são ineficientes para o aprendizado e o aprimoramento da escrita. Cabe às autoridades educacionais divulgarem a maior quantidade possível de estudos sobre o ensino de língua, para que os professores tomem conhecimento e mudem a prática em sala de aula. Os PCN e os estudos lingüísticos sinalizam alguns caminhos. É preciso fazer chegar às escolas, através de cursos teórico-práticos, as “novidades” no ensino de língua. Vale ressaltar que é preciso que se dê espaço para o docente do ensino fundamental mostrar o que está fazendo para aproveitar o que há de bom e mudar o necessário. Sei que não é tarefa fácil, mas anseio, afirmo e insisto em dizer que algo precisa ser feito pelo ensino de língua, pela educação deste país.

As respostas dos jornalistas às perguntas propostas no questionário demonstraram a força, a autoridade e o poder que a gramática normativa tradicional exerce na sociedade, de um modo geral. Os avanços dos estudos lingüísticos, embora tenham progredido bastante, conseguem, muito timidamente, entrar nos locais onde se lida com a escrita cotidianamente. As escolas e as empresas jornalísticas são instituições onde deveriam chegar as principais teorias lingüísticas para poder mudar a visão de língua, de texto e o conceito de *norma*, por exemplo. Está claro, nas respostas dos jornalistas, embora alguns não consigam explicitar, que é muito diferente escrever na variedade padrão e saber gramática tradicional (definições, todas as regras, nomenclaturas). Essa diferença é crucial para que se possa pensar em mudança no ensino de língua. Nas escolas,

os professores podem até saber sobre essa diferença e sobre uma série de teorias lingüísticas capazes de proporcionar alternativas de ensino, mas não conseguem colocá-las em prática.

Recente estudo sobre avaliação da redação escolar realizado por Carvalho (2005, p. 138-139) apresenta a seguinte constatação, em sua conclusão:

... o discurso dos professores acerca de como deve ser feita a prática de correção de textos mostra que as teorias lingüísticas realmente não são por eles desconhecidas, mas não chegam a estar presentes na prática, que ainda é baseada em conceitos tradicionais. (...) A norma culta a que se referem os professores é, para eles, ainda pautada na gramática normativa, que se configura na única alternativa de comportamento pedagógico encontrada pelos docentes diante das dificuldades de se aplicarem as teorias lingüísticas com as quais tiveram contato nas universidades, onde a prática de corrigir textos não faz parte do currículo ...

REFERÊNCIAS.

ANTUNES, Irandé Costa. No meio do caminho tinha um equívoco: Gramática, tudo ou nada. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.127-134.

ARREGUY, Clara et al. *Manual de Redação*. Belo Horizonte: Jornal Estado de Minas, 2001.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. *Língua Materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, Marcos. Língua, história & sociedade. In: _____ (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 179-199.

_____. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 27. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. *Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang U. *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Longman, 1981.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Gramática escolar da Língua Portuguesa com exercícios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BOM, BONITO e barato. Estado de Minas, Belo Horizonte, p. 3, 15 fev. 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. 3. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. (Coleção Leituras no Brasil)

_____. Língua e ideologia: a reprodução do preconceito. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 135-177.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. MACHADO, Anna Rachel; CUNHA, Péricles. São Paulo: EDUC, 2003.

CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia. Variação lingüística e ensino: uma análise dos livros didáticos de português como segunda língua. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.267-268.

CARVALHO, Adriana d'Albrieux de. *Avaliação da redação escolar: por uma caracterização da prática docente*. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 27-36.

_____; PRETI, Dino (Org.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996. v. 2.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da Língua Portuguesa*. 40. ed. São Paulo: Nacional, 1997.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In: GALVES, Charlotte, ORLANDI, Eni P., OTONI, Paulo. *O texto: Leitura e Escrita*. 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. p. 39-86.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. *Gramática da Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

COSCARELLI, Carla Viana. *Livro de receitas do professor de português: atividades para a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Texto, Textualidade e Textualização*. In: Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação – Língua Portuguesa. São Paulo: UNESP, v. 1, p. 1-17, 2004.

_____. Atividades de produção de textos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto G. *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 125-151.

_____. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, José Carlos de (Org.). *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 34-51.

CRESCER EMPREGO fora da empresa. Estado de Minas, Belo Horizonte, p. 14, 15 fev. 2005.

CRISTÃO UNIDOS pela paz. Estado de Minas, Belo Horizonte, p. 18, 10 fev. 2005.

CUNHA, Celso. *A questão da norma culta brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

DACANAL, José Hildebrando. *Linguagem, poder e ensino da língua*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: FALÉ, UFMG, 1988.

DEMORA AGRAVA doenças. Estado de Minas, Belo Horizonte, p. 19, 10 fev. 2005.

DIFERENTES MEIOS de pesquisa. Estado de Minas, Belo Horizonte, p. 4, 12 fev. 2005.

DILLINGER, Mike. *O ensino gramatical: uma autópsia*. In: SEMANA DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, I, 1993. Belo Horizonte: Departamento de Letras Vernáculas, Faculdade de Letras da UFMG, 1995, v. I, p. 31-65.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia; PAIVA, Maria da Conceição de Orgs.). *Mudança lingüística em tempo real*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2003.

ENDEREÇO EM BH é quebra-cabeça. Estado de Minas, Belo Horizonte, p. 21, 15 fev. 2005.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos. *Lingüística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 37-61.

FEDERAIS PEDEM mais debate. Estado de Minas, Belo Horizonte, p. 26, 15 fev. 2005.

FESTA DO antigo Estado do Rio. Estado de Minas, Belo Horizonte, p. 30, 15 fev. 2005.

FIAT E GM garantem peças. Estado de Minas, Belo Horizonte, p. 15, 15 fev. 2005.

FIÉIS REZAM em busca de cura. Estado de Minas, Belo Horizonte, p. 20, 12 fev. 2005.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual para Normalização de Publicações Técnico-Científicas*. 7. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2.ed. São Paulo: Educativa, 1984.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GRAÇAS, Júlia Leocádia das. *Regência Verbal – Uma intervenção no ensino: Mídia ou gramática tradicional?*. 2002. (Mestrado em Lingüística) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

HALLIDAY, M. A. K; MACINTOSH, Angus; STREVENS, Peter. Os usuários e os usos da língua, in M. A. K. Halliday; Angus McIntosh; Peter Strevens. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.

HIPERTENSÃO EM mulheres. Estado de Minas, Belo Horizonte, p. 6, 06 fev. 2005.

ILARI, Rodolfo. *A Lingüística e o ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça Koch. *Introdução à Lingüística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LADRÕES INVADEM sede da BHTrans. Estado de Minas, Belo Horizonte, p. 15, 07 fev. 2005.

LESSA, Luiz Carlos. *O Modernismo brasileiro e a Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1966.

LIMA, Rosângela Borges. *Estudo da norma escrita brasileira presente em textos jornalísticos e técnico-científicos*. 2003. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

LOUZADA, Maria Silvia Olivi. O ensino da norma na escola. In: MURRIE, Zuleika de Felice (Org). *O ensino de português: do primeiro grau à universidade*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 11-21.

LUCCHESI, Dante. Norma lingüística e realidade social. In: BAGNO, Marcos. *Lingüística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 63-92.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros textuais & ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MINAS DESTACA o circuito do Ouro como prioridade. Estado de Minas, Belo Horizonte, p. 22, 15 fev. 2005.

MISTÉRIO AVALIA graduação. Estado de Minas, Belo Horizonte, p. 26, 15 fev. 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 1998. V. 2.

MINISTRA GARANTE o fornecimento ao ES. Estado de Minas, Belo Horizonte, p. 13, 15 fev. 2005.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: BRAGA, Maria Luiza; MOLLICA, Maria Cecília (Org.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-14.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso da Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Gramática na escola*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003. (Repensando a Língua Portuguesa).

NICOLA, José de; TERRA, Ernani. *Gramática, literatura e redação para o 2º grau*. São Paulo: Scipione, 1997.

PERINI, Mário Alberto. *Sofrendo a gramática*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *A língua do Brasil amanhã e outros mistérios*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1991. (Série Princípios).

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 11. ed. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

_____. Um programa mínimo. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 317-332.

PREVIDÊNCIA FAZ recadastramento. Estado de Minas, Belo Horizonte, p. 11, 10 fev. 2005.

REVISTA de estudos da linguagem. Belo Horizonte, n. 2, p. 7-253, jul./dez. 2002.

REZENDE, Lucinéia. *A produção de texto no contexto escolar: o que os alunos dizem sobre o processo de produção de escrita e o que eles escrevem*. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Gramática: nunca mais* – O ensino da língua padrão sem o estudo da gramática. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

_____. *Como elaborar trabalhos acadêmicos*. 3. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Ed. do autor, 2002.

RODOVIAS RECEBEM R\$ 901 mi. Estado de Minas, Belo Horizonte, p. 20, 14, Jan. 2005.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 11-25.

ROULET, Eddy. *Teorias Linguísticas, Gramáticas e Ensino de Línguas*. Trad. Geraldo Cintra. São Paulo: Pioneira, 1978.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. A norma do imperativo e o imperativo da norma: uma reflexão sociolingüística sobre o conceito de erro. In: BAGNO, Marcos. *Lingüística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 217-251.

SENA, Wagner da Rocha. *Contribuição ao estudo da norma culta escrita do Português do Brasil*. Rio de Janeiro: PUC, 1986 (Mestrado em Letras – Língua Portuguesa).

SILVA, Elisabeth Ramos da (Org.). *Texto & Ensino*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

SILVA, Jane Quintiliano G. Gênero discursivo e tipo textual. In: BITTENCOURT, Vanda de Oliveira; DECAT, Maria Beatriz Nascimento (Org.). *Scripta: Lingüística e Filologia*. Belo Horizonte: PUC Minas, v. 2, n. 4, p. 87-106, 1999.

SILVA, Myrian Barbosa da. A escola, a gramática e a norma. In: BAGNO, Marcos. *Lingüística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 253-265.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos E. *Contradições no ensino de Português*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Variação, mudança e norma (movimentos no interior do português brasileiro). In: BAGNO, Marcos. *Lingüística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p.291-316.

_____. *O português são dois...* Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2002. (Repensando a Língua Portuguesa).

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. *Lingüística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.155-177).

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Gramática: ensino plural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

WEEDWOOD, Bárbara. *História concisa da Linguística*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

ANEXOS

Tabelas sobre o desempenho de cada jornalista nos exercícios gramaticais.

TABELA 12
JORNALISTA 1

QUESTÕES	ACERTOS	% ACERTOS	ERROS	% ERROS
1	16	31	36	69
2	1	100	0	0
3	5	62	3	38
4	0	0	4	100
5	0	0	2	100
6	1	50	1	50
7	8	100	0	0
TOTAL = 7	31	40	46	60

TABELA 13
JORNALISTA 2

QUESTÕES	ACERTOS	% ACERTOS	ERROS	% ERROS
1	19	37	33	63
2	1	100	0	0
3	8	100	0	0
4	2	50	2	50
5	0	0	2	100
6	0	0	2	100
7	7	87	1	13
TOTAL = 7	37	48	40	52

TABELA 14

JORNALISTA 3

QUESTÕES	ACERTOS	% ACERTOS	ERROS	% ERROS
1	19	37	33	63
2	1	100	0	0
3	8	100	0	0
4	2	50	2	50
5	0	0	2	100
6	1	50	1	50
7	6	75	2	25
TOTAL = 7	37	48	40	52

TABELA 15

JORNALISTA 4

QUESTÕES	ACERTOS	% ACERTOS	ERROS	% ERROS
1	14	27	38	73
2	0	0	1	100
3	5	62	3	38
4	2	50	2	50
5	0	0	2	100
6	0	0	2	100
7	7	87	1	13
TOTAL = 7	28	36	49	64

TABELA 16

JORNALISTA 5

QUESTÕES	ACERTOS	% ACERTOS	ERROS	% ERROS
1	29	56	23	44
2	1	100	0	0
3	8	100	0	0
4	2	50	2	50
5	1	50	1	50
6	2	100	0	0
7	6	74	2	26
TOTAL = 7	49	64	28	36

TABELA 17

JORNALISTA 6

QUESTÕES	ACERTOS	% ACERTOS	ERROS	% ERROS
1	16	31	36	69
2	1	100	0	0
3	4	50	4	50
4	3	75	1	25
5	0	0	2	100
6	1	50	1	50
7	5	61	3	39
TOTAL = 7	30	39	47	61

TABELA 18

JORNALISTA 7

QUESTÕES	ACERTOS	% ACERTOS	ERROS	% ERROS
1	9	17	43	83
2	1	100	0	0
3	5	62	3	38
4	0	0	4	100
5	0	0	2	100
6	0	0	2	100
7	7	87	1	13
TOTAL = 7	22	29	55	71

TABELA 19

JORNALISTA 8

QUESTÕES	ACERTOS	% ACERTOS	ERROS	% ERROS
1	6	12	46	88
2	1	100	0	0
3	7	87	1	13
4	0	0	4	100
5	1	50	1	50
6	0	0	2	100
7	7	87	1	13
TOTAL = 7	22	29	55	71

TABELA 20

JORNALISTA 9

QUESTÕES	ACERTOS	% ACERTOS	ERROS	% ERROS
1	9	17	43	83
2	1	100	0	0
3	7	87	1	13
4	0	0	4	100
5	0	0	2	100
6	1	50	1	50
7	7	87	1	13
TOTAL = 7	25	32	52	68

TABELA 21

JORNALISTA 10

QUESTÕES	ACERTOS	% ACERTOS	ERROS	% ERROS
1	10	19	42	81
2	0	0	1	100
3	6	75	2	25
4	2	50	2	50
5	0	0	2	100
6	0	0	2	100
7	3	37	5	63
TOTAL = 7	21	27	56	73

TABELA 22

JORNALISTA 11

QUESTÕES	ACERTOS	% ACERTOS	ERROS	% ERROS
1	3	6	49	94
2	0	0	1	100
3	5	62	3	38
4	0	0	4	100
5	0	0	2	100
6	0	0	2	100
7	5	62	3	38
TOTAL = 7	13	17	64	83

TABELA 23

JORNALISTA 12

QUESTÕES	ACERTOS	% ACERTOS	ERROS	% ERROS
1	1	2	51	98
2	0	0	1	100
3	2	25	6	75
4	0	0	4	100
5	0	0	2	100
6	0	0	2	100
7	4	50	4	50
TOTAL = 7	7	9	70	91

TABELA 24

JORNALISTA 13

QUESTÕES	ACERTOS	% ACERTOS	ERROS	% ERROS
1	5	10	47	91
2	0	0	1	100
3	4	50	4	50
4	0	0	4	100
5	0	0	2	100
6	1	50	1	50
7	0	0	8	100
TOTAL = 7	10	13	67	87

TABELA 25

JORNALISTA 14

QUESTÕES	ACERTOS	% ACERTOS	ERROS	% ERROS
1	18	35	34	65
2	1	100	0	0
3	5	62	3	38
4	0	0	4	100
5	0	0	2	100
6	0	0	2	100
7	3	37	5	63
TOTAL = 7	27	35	50	65

TABELA 26

JORNALISTA 15

QUESTÕES	ACERTOS	% ACERTOS	ERROS	% ERROS
1	12	23	40	77
2	1	100	0	0
3	6	75	2	25
4	3	75	1	25
5	0	0	2	100
6	1	50	1	50
7	5	62	3	38
TOTAL = 7	28	36	49	64

TABELA 27

JORNALISTA 16

QUESTÕES	ACERTOS	% ACERTOS	ERROS	% ERROS
1	32	62	20	38
2	1	100	0	0
3	6	75	2	25
4	3	75	1	25
5	1	50	1	50
6	1	50	1	50
7	7	87	1	13
TOTAL = 7	51	66	26	34

