

Margarete von Mühlen Poll

**Ensino de Língua Portuguesa: relações entre o saber científico e a prática
social da linguagem**

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
2008

Margarete von Mühlen Poll

Ensino de Língua Portuguesa: relações entre o saber científico e a prática social
da linguagem

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

Área de Concentração: Lingüística
Linha de Pesquisa: Lingüística dos Gêneros e Tipos Textuais
Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos de Assis Rocha

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
2008

Tese defendida por Margarete von Mühlen Poll, em 12 de dezembro de 2008, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as) Doutores(as) abaixo relacionados(as):

Prof. Dr. Luiz Carlos de Assis Rocha – Orientador
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prof(a). Dr(a). Maria Beatriz Nascimento Decat
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prof(a). Dr(a) Delaine Cafiero Bicalho
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prof(a). Dr(a). Mônica Mano Trindade
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof. Dr. Evandro Silva Martins
Universidade federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr. João Henrique Rettore Totaro - Suplente
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC

Prof(a). Dr(a). Maria das Graças Rodrigues Paulino - Suplente
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

A todos que ensinam

Agradecimentos

Ao Professor Luiz Carlos de Assis Rocha, pela orientação interessada e serena e pela confiança.

Às professoras Maria Beatriz e Delaine, pelas sugestões e pelas críticas no Exame de Qualificação.

Ao Unileste, pelo apoio.

À Malila, ao Alexandre e à Elisa, pelas contribuições.

Ao Cássio, por me ouvir, por tantas vezes partilhar inquietações e por estar presente.

Ao Reinaldo, pelos auxílios técnicos, que foram as salvaçãoes de tantas vezes.

Ao Roberval, pelas traduções e pelas risadas.

Aos meus amigos, pela felicidade de tê-los e de poder contar com eles.

Aos meus pais, Arlindo e Leni, e ao meu irmão, Marcos, por me deixarem caminhar.

À Martina, minha irmã, por perguntar e por me ensinar.

A todos que me ensinaram e que me ensinam.

Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana. (Bertolt Brecht)

Uma das principais inovações introduzidas pela Lingüística foi, precisamente, atribuir à *língua falada* a importância que sempre lhe tinha sido negada durante o longo império da Gramática Tradicional. A língua falada é que é a verdadeira língua natural [...]. Ela é que é a língua viva, em constante ebulição, em constante transformação. [...] Por outro lado, a língua escrita conserva o patrimônio científico, cultural, intelectual de um povo, transmitindo-o de uma geração para a outra – desprezar a escrita seria quase um suicídio científico! (BAGNO, 2002c, p. 24)

O problema que a escola deve enfrentar no caso da variação não é o de explicar como se dá e quais são as motivações formais sistêmicas da variação, nem quais são suas derivas e justificativas. A escola deve enfrentar a questão mais profunda de que algumas variantes são mais prestigiosas que outras. E além disso assumir que seu papel é sim trabalhar com a norma padrão, ou seja, a variedade culta ou prestigiosa. Existe uma variedade de língua que opera como a norma-padrão da escrita e tem enorme prestígio social, existe outra variante paralela a essa, que é a norma oral culta, cujo domínio é sinônimo de “boa educação”. Mas estes não são fatos naturais e sim valorações no contexto de uma sociedade. A decisão a respeito da escolha de uma ou outra variedade como a padrão e normativa não é uma decisão lingüística e sim sociopolítica, por isso sempre possível de discussão. Mas a escolha é sempre inevitável (MARCUSCHI, 2001, p. 276).

Uma das funções mais importantes do ensino é precisamente dotar os alunos e alunas de recursos que lhes permitam produzir textos (orais e escritos) mais monitorados estilisticamente, textos que ocupam os níveis mais altos na escala o prestígio social. Daí a importância de reconhecer as formas lingüísticas já desaparecidas da fala espontânea, mas ainda exigidas socialmente na fala/escrita formal, para ensiná-las, no sentido mais literal do verbo *ensinar*, isto é, transmitir a uma pessoa um conhecimento que de fato ela não possui [...] (BAGNO, 2007b, p. 53).

Resumo

O eixo desta tese é o ensino de *norma padrão*, que encontra lugar através do ensino das regras e da metalinguagem veiculadas pelos compêndios de gramática normativa. Esta tese procura investigar por que o ensino de gramática normativa continua pautando as aulas de Língua Portuguesa nas escolas mesmo após a Lingüística ter apontado as falhas desses compêndios. Trabalhamos com a hipótese de que são quatro os principais fatores que levam à continuidade desse ensino. Essa hipótese coloca as publicações na área dos estudos da Lingüística no centro da discussão. Assim, a tese trabalhará com publicações na área da Lingüística Teórica e da Lingüística Aplicada que discutem o conceito de *norma padrão* – ou outras terminologias empregadas em referência à norma lingüística de prestígio – e seu ensino. O trabalho divide-se em sete seções, que abordam, em linhas gerais, o surgimento do normativismo lingüístico e o questionamento do mesmo.

Palavras-chave: norma padrão; gramática normativa; erro lingüístico; ensino de Português

Abstract

The axis of the present dissertation is the teaching of *standard norm* through the rules and metalinguistic analysis conveyed by normative grammar books. This dissertation investigates why current teaching practice is still based on standardizing grammar books, even after their flaws have been identified by Linguistics. Four factors are presented as the major causes for such continuity. The literature in the field of Linguistics is in the center of that discussion, which is informed by the Theoretical Linguistics and Applied Linguistics literature which complicate the concept of *standard norm* – or similar terms used to refer to educated language standards – as well as its teaching. This study is divided into seven sections which outline the emergence of the concern for the *standard norm* and the more recent resistant to it.

Key-words: standard norm, normative grammar; linguistic error; teaching of Portuguese

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1. O ENSINO DE NORMA PADRÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	18
1.1. Língua materna.....	26
1.2. Variante estigmatizada e variante prestigiada.....	29
1.2.1 Dialeto e variante.....	30
1.3. Norma padrão e norma culta.....	30
1.4. Língua falada e língua escrita.....	31
1.5. Gramática normativas.....	32
2. DAS RAÍZES DA NORMATIZAÇÃO LINGÜÍSTICA.....	35
2.1. A tradição da gramática latina nas nossas gramáticas e nas nossas salas de aula.....	38
2.2. A normatização lingüística: âncora para a Lingüística Aplicada e a Lingüística Variacionista.....	44
3. A GRAMÁTICA NORMATIVA COMO LEGITIMADORA DA LÍNGUA.....	50
3.1. A legitimação da norma lingüística.....	55
3.1.1. A <i>Nomenclatura Gramatical Brasileira</i> na legitimação da <i>norma padrão</i>	55
3.1.2. A ortografia oficial na legitimação da <i>norma padrão</i>	62
3.1.3. A gramática normativa como legitimadora da <i>norma padrão</i>	67
3.2. Gramática normativa X gramática internalizada.....	74
4. O CONCEITO DE ERRO PÓS-ADVENTO DA LINGÜÍSTICA.....	83
4.1. O erro lingüístico: um fato social.....	92
4.2. A relativização do erro lingüístico: produto de um contexto.....	100
5. AS (IN)DEFINIÇÕES SOBRE O CONCEITO DE VARIANTE PADRÃO DA LÍNGUA.....	106
5.1. Modalidade escrita x modalidade falada da língua.....	117
5.2. Proposições para a revisão das gramáticas normativas.....	122
5.3. A gramática normativa x a modalidade falada.....	131
5.4. Contrastação entre regras prescritivas e regularidades de uso.....	136
5.5. A norma padrão: dois pilares.....	142
5.5.1. A <i>norma padrão</i> e outros sistemas lingüísticos.....	150

6. CONSIDERAÇÕES SOBRE <i>NORMA CULTA</i> E <i>NORMA PADRÃO</i>	155
6.1. Norma culta x norma padrão	159
6.2. A caracterização da norma padrão.....	181
6.2.1. A referenciação da <i>norma padrão</i> através da Literatura	184
6.2.2. Textos formais como <i>norma padrão</i>	190
6.2.3. A opção paradigmática	196
7. O ENSINO DE <i>NORMA PADRÃO</i>	204
7.1. Gramática normativa no ensino de norma padrão: algumas considerações.....	213
7.1.1. Gramática normativa: regras normativas e nomenclatura	215
7.2. O ensino de Língua Portuguesa e o papel da gramática normativa	223
7.2.1. O ensino de língua portuguesa sem teoria gramatical	237
7.2.2. O ensino da gramática normativa a partir da variante lingüística do aluno	242
7.2.3. O ensino de língua portuguesa a partir da <i>norma padrão</i>	248
7.3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de gramática normativa.....	250
7.3.1. O erro lingüístico segundo os <i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i>	255
CONSIDERAÇÕES FINAIS	259
REFERÊNCIAS	269
ANEXOS	279

INTRODUÇÃO

Esta tese tem como tema o ensino de *norma padrão* na escola. Objeto de investigação são as teorias sobre *norma padrão* e seu ensino surgidas com os estudos da Lingüística Teórica e da Lingüística Aplicada nas últimas quatro décadas. A tese visa a levantar algumas causas pelas quais o ensino de língua materna, especificamente o ensino de *norma padrão*, continua pautado na gramática normativa, mesmo após a Lingüística ter mostrado os inumeráveis problemas da gramática normativa e de seu ensino. Isso nos leva a trabalhar basicamente com textos produzidos pelo campo da Sociolingüística, uma vez que esse campo de estudos tem se empenhado consideravelmente para mostrar que a língua não obedece a um conjunto fixo e rígido de regras, como prescreve a gramática normativa. O trabalho que realizamos aqui constitui um trabalho bibliográfico, uma vez que coloca as teses da Lingüística no centro da questão investigada.

O advento da Lingüística Moderna, a partir do início do século passado, inaugurou o tempo em que a língua seria percebida como um *corpus* de estudo científico e, portanto, um elemento sobre o qual se poderiam confirmar e refutar teorias. Esse certamente é um marco na história do tratamento dispensado às questões da língua, uma vez que agora as velhas crenças sobre ela podem ser substituídas por conhecimentos empíricos sobre esse objeto de pesquisa da Nova Ciência¹. É claro que a preocupação com o uso da língua permeia nossa história² e é

¹ Nesta tese, ao nos referirmos à *Lingüística*, empregamos também os termos *Ciência* e *Ciência Lingüística*.

² Filólogos na Alexandria no séc. II e I a.C. já se preocupavam com a questão das normas que regiam os usos da língua.

de interesse tanto do mundo dos estudiosos das línguas quanto do daqueles que apenas a praticam e que arriscam opiniões sobre o fenômeno lingüístico.

De fato, o avanço dos estudos científicos da língua tem trazido sensíveis benefícios à sociedade em alguns campos de interesse dessa Ciência. Ou seja, de certa forma, a sociedade leiga desses estudos participa das conquistas por eles conseguidas, como, por exemplo, com a tradutologia automática, as abordagens textuais, os avanços na área da fonologia, da psicolingüística, dentre outros. No campo especificamente do ensino de *norma padrão* não parece acontecer o mesmo, pois esse ensino continua se pautando pelo ensino de gramática normativa³ e por uma série de crenças advindas dessa postura. A metalinguagem gramatical por ela veiculada e as regras por ela prescritas, cujas raízes podem ser encontradas na Antigüidade, continuam sendo referência para a *norma padrão* e pautando o ensino da mesma.

Embora a língua esteja presente diuturnamente na vida de cada cidadão, e seu estudo seja parte integrante do currículo de todas as etapas da vida estudantil, seja ela como disciplina explicitamente denominada de Língua Portuguesa, seja imbricada na de outras áreas, os resultados científicos sobre ela e o emprego desses resultados no ensino da mesma parecem encontrar reservas por parte dos milhões de seus usuários, que são conhecedores de seu funcionamento e de sua funcionalidade. Prova disso vemos nos acirrados embates entre gramáticos e paragramáticos (como são denominados os profissionais que se propõem a atender à demanda comercial sobre língua portuguesa na mídia), de um lado, e de lingüistas⁴, de outro.

³ Ressaltamos, porém, que houve um avanço na abordagem dos diversos gêneros textuais na escola e no tratamento dispensado à modalidade falada da língua.

⁴ Referimo-nos aqui principalmente a estudiosos preocupados com a valorização e/ou estigma de determinados falares.

Esse é um quadro que se coloca em relação à dicotomia entre os estudiosos da língua – os lingüistas – e a carência de conhecimentos acerca da língua sentida pelos falantes alheios ao mundo da academia, aos quais os paragramáticos pretendem servir. De um lado, estão os que detêm o conhecimento científico da linguagem e que se preocupam com as diversas formas de realização da língua. Esse grupo (relativamente pequeno) também emprega o padrão escrito formal em suas produções escritas. De outro lado, estão os que não têm o conhecimento científico da língua, mas cujos falares servem de *corpora* para o estudo científico da mesma. As opiniões sobre a língua do segundo grupo, não raras vezes, porém, são vistas como deturpadas e carentes de fundamentação. Por esse motivo, afirma o primeiro grupo, esses falantes seriam presas fáceis de programas paralingüísticos e/ou gramatiqueros, nos quais o segundo grupo encontra uma forma de acesso às normas que regem a escrita formal.

Quando o conhecimento técnico é visto como algo autônomo e totalmente desvinculado da vida vivida no mundo real, nasce a ilusão de um saber contido em si, auto-suficiente, insulado de todos os demais campos do saber - e, o que vem a ser pior ainda, aparentemente segregado do conhecimento prático ao qual está a rigor inseparavelmente ligado (RAJAGOPALAN, 2003, p. 109).

Embora os cientistas da língua se preocupem em descrever as diversas formas de realização da língua e em conferir o devido valor a elas, a sociedade mostra-se sedenta de conhecimentos normativos da língua e aberta a eles. Não precisamos ir muito longe para encontrar uma série de dados que nos levem a essa conclusão, pois o sucesso dos difusores⁵ da norma considerada padrão lingüístico fala por si.

Assim, entendemos que, apesar dos enormes progressos da Lingüística e das respectivas mudanças que esses estudos têm introduzido em alguns campos do ensino da língua⁶, a distância entre os conhecimentos lingüísticos que a sociedade possui e aqueles que os

⁵ Referimo-nos a gramáticos e paragramáticos em suas diversas formas de manifestação na mídia impressa, televisiva e radiofônica. Lembramos que *paragramático* é termo criado por Bagno em referência àqueles que divulgam regras gramaticais no meio midiático.

⁶ Referimo-nos aqui ao trabalho com os diversos gêneros textuais e com a modalidade falada da língua.

pesquisadores possuem parece concorrer com os conhecimentos que a academia antes do século XX detinha sobre a língua e os que ela possui hoje. Em outras palavras, o conhecimento acadêmico sobre a língua fez progressos, mas os conhecimentos da sociedade acerca das questões da língua parecem não ter feito parte desse percurso. A expectativa da sociedade em relação à língua continua sendo a da normatização lingüística, e o sucesso midiático e editorial dos gramáticos e dos paragramáticos são prova desse fato. O discurso da Lingüística parece estar na contramão dos anseios da sociedade em relação ao ensino da língua materna.

Essa realidade é traduzida nas salas de aula, uma vez que o ensino de gramática normativa ainda persiste. A escola não se desvencilhou dele, mesmo após o surgimento da Lingüística, que tenta mostrar a não-cientificidade dos preceitos gramaticais, que guiam as aulas de língua portuguesa. Apesar dos avanços da Lingüística, a língua ainda é vista, pela sociedade e pela escola, como um código a ser seguido, isto é, deve ser seguida de acordo com os preceitos gramaticais estabelecidos por alguns filólogos e estudiosos.

Prova de que a língua é vista como um código a ser seguido nos fornece Neves (1991, p. 45). A autora lembra que, sobre os pontos fracos da produção textual dos alunos concluintes do Ensino Médio, “[...] as aberrações geralmente divulgadas no desempenho de vestibulandos nessas redações dizem respeito muito mais diretamente ao rompimento dos padrões gramaticais e ortográficos do que à falta de organização adequada e coerente no texto”. Isto é, os problemas apontados nos textos parecem estar ligados às questões de domínio das regras representativas da *norma padrão* da língua. Isso denuncia que o não-domínio dessa norma é determinante para a baixa qualidade dos textos. Denuncia também a importância atribuída ao seguimento das regras prescritas pela gramática normativa em um texto.

A continuidade do ensino tradicional de gramática normativa, em uma primeira análise, parece um contra-senso frente aos esforços da Linguística Teórica, principalmente a Sociolinguística, no sentido de reconhecer a validade de todas as variantes inerentes à língua e de conseguir o respeito a elas. A Linguística tem enfatizado a necessidade do reconhecimento de todas as variedades internas ao sistema linguístico sobretudo pela escola, lugar em que se encontram os mais diversos falares e que também deveria ser espaço de cerceamento de preconceitos de quaisquer naturezas. Interessante notar que o reconhecimento dos diversos falares próprios ao nosso idioma se dá concomitantemente à chegada das grandes massas à escola. Ou seja, as novidades da Linguística chegaram justamente quando se fizeram mais necessárias.

Frente aos novos conhecimentos sobre língua, o ensino de gramática normativa não poderia mais encontrar lugar tanto por questões de ordem da ciência como por razões sociais. Pode-se afirmar que as razões das mudanças propostas para o ensino de língua materna são de natureza social, política e cultural, por um lado; inerentes aos próprios conhecimentos sobre a língua, por outro (SOARES, 2002, p. 175).

A relevância e o reconhecimento dos estudos linguísticos trouxeram consigo a dicotomia entre o ensino tradicional de gramática, que historicamente serve de referência para a *norma padrão*, versus a necessidade de valorização dos conhecimentos e das formas de expressar dos discentes. Essa nova atitude que agora se deveria instalar nas escolas, somada à averiguação da inconsistência e da não-cientificidade dos conceitos e das regras normativas veiculados pelas gramáticas normativas, não raras vezes, foi interpretada como um “vale tudo” na aula de Língua Portuguesa. Essa dicotomia agora instalada foi palco de muitas discussões e também criou um sem-número de mal-entendidos, cujas conseqüências se refletem no ensino da *norma padrão*.

As críticas às gramáticas normativas, porém, são realizadas via utilização da terminologia veiculada por essas obras e via regras por elas prescritas. Entendemos que há um contra-senso quando alguns teóricos da Linguística afirmam que as regras prescritas pelas gramáticas normativas estão obsoletas e não estariam mais em uso, e quando, para a realização de tal proposição, seguem esse conjunto de regras. Além disso, há um contra-senso quando a Linguística mostra a incongruência dos conceitos veiculados pelas gramáticas normativas e, para realizá-lo, utiliza-se da terminologia e dos conceitos veiculados por essas obras. A Linguística, ao se valer do conteúdo de tais obras, reconhece e corrobora o mesmo. Além disso, esse reconhecimento também se dá através das instâncias oficiais de ensino via documentos oficiais e via portarias que institucionalizam a *Nomenclatura Gramatical Brasileira* e a *Ortografia Oficial*. Assim, a escola vê na gramática normativa o único caminho para o ensino de Português, uma vez que reconhece nas regras apresentadas pela gramática normativa a *norma padrão*.

O presente estudo pretende, primeiro, colocar no centro da discussão alguns discursos sobre o ensino de *norma padrão*, que é matéria obrigatória em todos os níveis de ensino e atinge, portanto, todos os brasileiros matriculados em ensino regular. Em segundo lugar, pretende colocar em foco conhecimentos relevantes produzidos pela Linguística e que não conseguem lugar na sociedade e na escola. Esses conhecimentos, por sua vez, não vão ao encontro dos anseios dos falantes da língua. Além disso, não vão ao encontro dos conhecimentos “instituídos” e constituídos como necessários pelo Estado e pela sociedade.

Como objetivo central desta tese pretendemos abrir espaço para repensar o ensino de *norma padrão* na escola e levantar algumas causas que entendemos como as principais responsáveis pela continuidade do ensino de gramática tradicional nas aulas de Língua Portuguesa e pelas quais as discussões teórico-acadêmicas que questionam tal ensino não conseguem espaço nas escolas. São objetivos específicos desta tese discutir os quatro fatores que entendemos como

responsáveis em grande medida pela continuidade do ensino tradicional de gramática na escola e guiam o desenvolvimento desta tese:

- a) A metalinguagem veiculada nas gramáticas normativas e as regras normativas por ela prescritas são legitimadoras da *norma padrão*. Autores e estudiosos reconhecem nas regras da língua portuguesa prescritas nos compêndios gramaticais as normas que regem os textos escritos na variante padrão da língua, como demonstra pesquisa de Lima (2003).
- b) As discussões teórico-acadêmicas em relação à *norma padrão* e seu ensino apresentam desencontros. Muitos exemplos dos quais os lingüistas se valem para demonstrar que as regras gramaticais tais quais as gramáticas as apresentam/prescrevem estariam em desuso são extraídos da modalidade falada da língua, da literatura e demais de gêneros textuais que empregam a modalidade escrita informal. Portanto, esses exemplos não fazem parte do rol de textos que os mesmos consideram escritos em *norma padrão*. Assim, muitos exemplos que os estudiosos tomam para justificar que esta ou aquela regra prescrita pelos compêndios gramaticais estaria em desuso não são condizentes com os conceitos que apresentam de *norma padrão escrita*. Além disso, os mesmos textos que tentam negar a validade das regras que regem a *língua padrão* ou pô-las em xeque são escritos valendo-se das regras que estariam em desuso; há, portanto, uma incoerência entre as teorias e as respectivas práticas.
- c) O domínio da *norma padrão* é uma forma de reconhecimento social. Bortoni-Ricardo (2005, p. 14) afirma que, tanto o cidadão erudito, quanto o trabalhador braçal e os milhões de iletrados apreciam a *língua culta* e argumenta (2005, p.

28) que o ensino de *norma culta* é recomendado em razão da importância dessa variante na mobilidade social do indivíduo. Outro aspecto que corrobora essa assertiva é a vendagem numerosa das obras denominadas de *comandos paragramaticais*, isto é, obras que descrevem e prescrevem regras da *variante padrão escrita*, e do sucesso de programas televisivos nessa linha. Entendemos esses fenômenos como a expressão do desejo da sociedade de dominar essa norma, uma vez que é ela que se serve desses “comandos” e que procura por eles. Entendemos, também, que essa é uma tentativa de suprir as falhas do ensino de Língua Portuguesa na escola. Entendemos que esse interesse é legítimo, uma vez que o desempenho lingüístico é fator de avaliação social. Assim, é legítimo, também, que haja profissionais que tratem desse assunto.

- d) Os estudos lingüísticos são de caráter eminentemente teórico-investigativo. As investigações lingüísticas realizadas pela academia são de caráter eminentemente científico, ou seja, são próprias à investigação e à análise lingüísticas e, portanto, voltadas para si mesmas e para a ciência. Se, por um lado, o conhecimento das novas teorias e das hipóteses levantadas pela academia constitui parte do rol de saberes necessários ao docente de língua materna, não o é para os alunos do Ensino Básico e do Ensino Médio. O objetivo da escola é o ensino. O objetivo da academia é, além do ensino, a discussão dessas teses. Bechara (1987, p. 42) aponta como um dos responsáveis pelos problemas do ensino o fato de as teorias lingüísticas virem a público antes de serem concluídas. Nesse sentido, entendemos que resultados de pesquisas de descrição lingüística foram interpretados como prescrições lingüísticas. Entendemos também que a divulgação desses estudos em cursos de formação continuada, em geral de curta duração, muitas vezes contribui

para o uso indevido em sala de aula das teses apresentadas nesses eventos, uma vez que os professores não estão preparados para trabalhar com as questões e também, muitas vezes, ignoram que aquele evento/encontro de professores vem trazer conhecimentos da Lingüística Teórica e não da Lingüística Aplicada. Nesse sentido, Neves (1991, p. 32) sustenta que cursos de atualização de professores “apresentam dados avulsos cujas bases os professores não estão preparados para apreender”.

Cabe ressaltar que nos preocuparemos apenas com a questão da *norma padrão* e seu ensino. Para isso, contudo, serão necessárias algumas incursões em campos ligados a essa questão, como os estudos sociolingüísticos e do campo da modalidade falada, uma vez que eles trabalham também com a questão das normas lingüísticas inerentes à língua.

A tese organiza-se em sete seções. Na primeira seção, apresentaremos os principais conceitos com os quais trabalharemos nesta tese e discutiremos algumas questões pertinentes ao ensino de *norma padrão*. Em seguida, na segunda seção, traçaremos um breve histórico sobre as raízes da normatização lingüística. Levantar essa questão nos parece necessário, uma vez que o ensino de *norma padrão* – gramática normativa – constitui o foco desta tese. Para este estudo, tomaremos como referencial teórico basicamente a obra de Neves (2002).

Na terceira seção, tentaremos entender o papel dos instrumentos de legitimação do padrão lingüístico. Entendemos que esses mecanismos, como a instituição da *Nomenclatura Gramatical Brasileira* e os *Acordos Ortográficos*, também são fatores de cerceamento de novas propostas para o ensino, uma vez que as instituições oficiais imprimem o ensino com base nesses postulados.

Na quarta seção, trataremos do conceito de *erro* lingüístico. Essa questão está diretamente ligada aos conceitos de norma que se assumem para a aferição do mesmo. Surgiram inúmeras

propostas alternativas a essa terminologia, uma vez que se entendia o termo *erro* como opressivo, por um lado, e como não condizente com os novos conceitos de *norma* advindos das discussões da Lingüística, por outro. Sustentaremos que a busca por eufemismos para o fenômeno da desobediência à norma exigida em determinado contexto não excluiu a necessidade de correção por parte professor. Ou seja, a nova terminologia não foi seguida de atitude igualmente inovadora por parte da escola e, também, da sociedade frente ao fenômeno, tampouco excluiu a existência de uma norma prescritiva para o contexto em que se dá a produção lingüística. Entendemos a *linguagem politicamente correta* (RAJAGOPALAN, 2000) válida e bem-vinda. Ela pode mesmo ser o início da luta contra o preconceito. A atitude do professor, porém, continua sendo o da correção. É essa atitude que a escola e a sociedade exigem.

No quinto momento, abordaremos os diferentes conceitos trazidos pela Lingüística sobre a *norma padrão*. Para tanto, nos serviremos de excertos de obras por nós analisadas. Apresentaremos evidências de que há um desencontro teórico sobre o conceito de *norma padrão* na Ciência que discute a questão. Mostraremos que as contradições são, inclusive, internas a uma mesma obra. Pesquisas sobre o emprego das regras prescritivas na contemporaneidade também serão nosso objeto de discussão. Para nossas análises, basear-nos-emos na pesquisa de Lima (2003), que apresenta dados estatísticos sobre as regras que regem a escrita formal na atualidade. Lima (2003, p. 314), em sua tese de doutorado, conclui que a norma gramatical em uso atualmente em textos de escrita formal é a norma prescrita pela gramática normativa. A pesquisa (2003, p. 315) aponta para “uma realidade incontestável: constitui fato isolado a apropriação pelo texto escrito formal de determinadas construções próprias de língua oral [...]”.

Na sexta seção, discutiremos como o rol de conceitos assumidos para a *norma padrão* muitas vezes se dilui no conceito de *norma culta*, que, para alguns teóricos, são entendimentos

distintos. A consequência desses desencontros sobre o conceito de *norma padrão*, que, salvo exceções, deve ser objeto privilegiado das aulas de Língua Portuguesa, leva a um discurso igualmente contraditório no que diz respeito ao ensino dessa norma. Esse assunto será tratado na sétima e última seção desta tese, quando também analisaremos o texto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) no que concerne ao ensino da *norma padrão* e, portanto, da gramática normativa. Esse documento mostra-se bastante favorável ao ensino da metalinguagem gramatical, ao contrário do que uma primeira leitura poderia supor. Em um último momento, na Conclusão, retomaremos os principais pontos discutidos nesta tese e levantados como principais responsáveis pela continuidade do ensino de gramática normativa.

Em anexo a esta tese, apresentaremos três quadros com as referências realizadas nas discussões sobre o erro lingüístico, sobre os conceitos de *norma padrão* e *norma culta* e sobre as diferenças entre a modalidade falada e a modalidade escrita. Através desses quadros, será possível melhor visualizar as divergências e as convergências encontradas em nosso *corpus* de pesquisa sobre esses temas.

Para nossa abordagem sobre as convergências e as divergências nos estudos acadêmico-científicos quanto ao conceito de *norma padrão escrita* e o respectivo ensino, valemo-nos de obras editadas nas últimas quatro décadas sobre o referido tema. Esse período é marcado pelas discussões sobre o *ensino de gramática*, que é entendida como a veiculadora das regras próprias da *norma padrão* escrita. Vale lembrar ainda que, até a década de sessenta, estudava-se língua portuguesa em compêndios gramaticais e, em separado, havia uma seleta de textos.

Nossa pesquisa trabalha com textos que surgiram nas últimas quatro décadas, período marcado pelas críticas ao ensino de gramática tradicional. Como referencial teórico, adotamos principalmente as obras que consideramos serem leitura obrigatória em cursos de graduação

de Letras de nosso País e que abordam a questão da *norma padrão* e seu ensino.⁷ Evidentemente, há outras leituras realizadas nesses cursos que dizem respeito à questão, mas, para a pesquisa que apresentamos aqui, restringimo-nos àqueles textos que consideramos de maior prestígio nos cursos de Letras, que formam nossos professores de Língua Portuguesa. Todas as obras por nós pesquisadas constam do referencial teórico apresentado no final deste texto. Não nos preocuparemos aqui com os fatores externos à Lingüística, como a baixa remuneração dos docentes, as péssimas condições de trabalho, a carência – nos mais diversos âmbitos – dos discentes. Esses certamente são fatores significativos para a realização de um ensino alheio às inovações propostas pelas instâncias reguladoras do ensino. Nesta tese, nosso propósito será justamente o de levantar os fatos especificamente⁸ ligados ao campo do ensino da *norma padrão*.

Temos de esclarecer que, para comprovar a tese que defendemos, faz-se necessário expor trechos de textos por nós estudados e analisados. Isso nos levará a citar os autores em que encontramos as incongruências que entendemos como um dos fatores responsáveis por que os conhecimentos produzidos pela Lingüística encontram resistência nas escolas. De modo algum, porém, isso implica desacreditar as pesquisas por eles empreendidas. Não podemos nos esquivar de mostrar os desencontros teóricos que, em alguns casos, são em maior número que em outros. Isso não significa que conferimos maior atenção a um autor que a outro; significa apenas que em alguns autores as incongruências são maiores que em outros, o que pode estar vinculado ao número de publicações de determinado teórico. Ressaltamos ainda que o reconhecimento de que gozam os autores no meio acadêmico-científico não os exclui de análises críticas. Estas, aliás, são próprias da ciência e salutares a ela.

⁷ Entendemos, com Possenti (1996), que um pesquisador – no caso em questão os lingüistas cujas obras são referência nesta tese – não fornece propostas práticas e programas de ensino. Porém, ao longo desta tese, verificaremos que as proposições ocorrem. Nesse sentido, Bagno (1998, p. 65), cujos textos compõem nosso *corpus* de pesquisa, afirma: “[...] acho que estou mais ou menos habilitado a dar meus palpites no ensino de português”.

⁸ Referimo-nos a “os problemas” por trabalharmos aqui quatro fatores que, entendemos, conduzem ao problema do ensino de língua materna.

1. O ENSINO DE NORMA PADRÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As discussões sobre língua materna realizadas pela Lingüística Teórica e pela Lingüística Aplicada, principalmente nas últimas cinco décadas, foram significativas para uma série de mudanças⁹ ocorridas em alguns aspectos do ensino de língua materna. As discussões sobre a *norma padrão* especificamente, no entanto, não tiveram acolhida na escola, uma vez que as aulas de língua materna continuam sendo pautadas pelo ensino de gramática tradicional. Antes de discutirmos os quatro fatores que entendemos como os principais responsáveis pela continuidade do ensino tradicional de gramática, traçaremos um rápido percurso das discussões que levaram ao questionamento do ensino tradicional¹⁰ de gramática normativa¹¹ na escola.

As novidades advindas com os estudos da Lingüística Teórica levaram a reconhecer que a língua não é um corpo estático, tampouco que a modalidade falada e a escrita seguem as mesmas regras. Diante desses conhecimentos, a escola não poderia tomar a língua como corpo estático, o que significa que ela não poderia mais, a priori, pautar o ensino de língua materna unicamente pelo conjunto de regras prescritas pela gramática normativa.

Saussure (1916), no *Curso de Lingüística Geral*, estabelece a dicotomia *língua X fala*, abrindo, assim, um novo conceito de língua. Ela é vista como um sistema – *língua* –, que é

⁹ Referimo-nos ao trabalho com a modalidade falada e com os diversos gêneros textuais presentes na comunicação cotidiana.

¹⁰ Por ensino tradicional de gramática normativa entendemos o conjunto de exercícios repetitivos que visam a que o aluno decore regras normativas de uso da língua e a terminologia presente na gramática normativa.

¹¹ Doravante, ao nos referirmos à *gramática normativa*, empregaremos apenas o termo *gramática*.

realizado através de um comportamento – *fala*. Essa dicotomia alertaria para os diferentes comportamentos da língua e para as diferenças entre as modalidades escrita e falada. Saussure desperta, assim, para os diferentes registros subjacentes a um mesmo sistema lingüístico.

Os conceitos saussurianos de *língua e fala* não são sinônimos de modalidade escrita e falada, respectivamente, ao contrário do que se poderia depreender em razão da terminologia. *Fala* remete para as diferentes formas de manifestação da língua, tanto a escrita quanto a falada¹²; *língua* remete para “a totalidade de regularidades e padrões de formação que subjazem aos enunciados de uma língua” (WEEDWOOD, 2002, p. 127).

Décadas mais tarde, Chomsky (1957) publica *Estruturas sintáticas*. Nesta obra, Chomsky introduz uma nova maneira de pensar a língua e de analisá-la. Semelhantemente à dicotomia realizada por Saussure, porém ligada aos conhecimentos lingüísticos do falante, não à língua em si mesma, Chomsky apresenta uma nova dicotomia: *competência X desempenho*. A *competência* seria o conhecimento que uma pessoa tem das regras de funcionamento da língua; o *desempenho*, o uso que faz do conhecimento das mesmas. Isto é, o falante, através de seu conhecimento da estrutura profunda da língua, conhecimento implícito, seria capaz de formar uma série de enunciados com os mesmos elementos lingüísticos e, também, de asseverar sobre a *gramaticalidade* ou a *agramaticalidade* das mesmas. Esse entendimento teve impacto nas pesquisas sobre ensino de língua, pois mostrou que o aluno é um sujeito plenamente competente em sua língua ao chegar à escola.

O conhecimento implícito do falante sobre a gramaticalidade é intrínseco aos conhecimentos da variante lingüística do grupo a que pertence e pode transcendê-los. Assim, se a um falante de língua portuguesa, por exemplo, forem apresentadas as frases “Nós fomo no baile” e “Nós fomos ao baile”, mesmo pertencendo a um grupo de falantes que não faz a concordância de

¹² Na subseção 1.4., apresentaremos o conceito de língua falada.

todas as marcas do plural e que não emprega a preposição “a” diante de verbos indicativos de movimento, no caso “ir”, reconheceriam, segundo a escola gerativista, as duas sentenças como gramaticais na língua portuguesa. Os conceitos de gramaticalidade e agramaticalidade, advindos da escola gerativista, nada têm a ver com os conceitos tradicionais de gramaticalidade e agramaticalidade, que remetem à concordância ou à discordância da sentença com as normas prescritas pela gramática normativa, respectivamente.

Há que se ressaltar, no entanto, que falantes da denominada *norma culta*, embora reconheçam a possibilidade de formação de ambas as sentenças acima colocadas e a possibilidade de compreensão das mesmas, resistiriam ao emprego da primeira. Para eles há, além da gramaticalidade chomskyana, os conceitos de *certo* e *errado* no sentido da normatização. Há, para eles, a distinção entre *certo* e *errado* em língua, e entenderiam como *certa* apenas a segunda sentença. Instalam-se, assim, duas verdades acerca das manifestações lingüísticas: a das investigações da Lingüística Moderna e a da tradição lingüística. É com o segundo entendimento também que a escola trabalha.

Na perspectiva chomskyana, os conceitos de *gramaticalidade* e *agramaticalidade* nada têm a ver com o conceito de erro lingüístico. A concepção gerativista de *gramaticalidade* ou *agramaticalidade* é intrínseca ao conhecimento do falante nativo de determinada língua, isto é, ao conhecimento por ele adquirido de sua língua. O conceito de gramaticalidade na perspectiva da gramática tradicional – e a que confere a tradicional noção de erro lingüístico – não diz respeito a um conjunto de regras internalizadas pelos falantes da língua, mas, sim, àquelas prescritas por esses compêndios. Assim, o conceito de erro lingüístico da gramática tradicional não recobre o conceito de gramaticalidade gerativista.

As contribuições de Saussure e Chomsky – e suas respectivas escolas lingüísticas, estruturalismo e gerativismo – desencadearam um leque amplo de abordagens lingüísticas que

se seguiriam. Essas idéias suscitaram uma série de questionamentos no campo do ensino de língua materna. Entre as que tiveram maior impacto no ensino da *norma padrão* podemos citar o questionamento do erro lingüístico¹³, uma vez que o conjunto de regras lingüísticas apresentado pela gramática normativa não é mais o único conjunto reconhecido como válido na língua, e os estudos da modalidade falada da língua, que fizeram reconhecer e valorizar as diferentes variantes do idioma.

Entre as contribuições da Lingüística para o reconhecimento dos mais diversos falares inerentes ao nosso idioma, gostaríamos de citar os estudos do projeto *Norma Urbana Culta* (NURC)¹⁴ e seus desdobramentos. Esses estudos fizeram, primeiro, reconhecer a importância da valorização das *variantes não-padrão* da língua e, segundo, mostraram a necessidade do ensino também da *modalidade falada*, por tantos séculos esquecida pela escola¹⁵, uma vez que nela imperava – e ainda impera – o ensino da gramática normativa, voltada à modalidade escrita padrão. Assim, a Lingüística Teórica conseguiu que, paralelamente aos estudos sobre o ensino da *norma padrão escrita* da língua, que historicamente encontra lugar na *gramática normativa*, se realizassem discussões sobre a inclusão e a valorização do ensino da *modalidade falada* e do cuidado para com as diferenças dialetais da língua. Esse, sem dúvida, é um dos grandes méritos da Lingüística no que diz respeito ao ensino da língua materna.

Se a escola pôde se manter relativamente alheia às diferenças dialetais do idioma até meados do século passado, quando a escola convivia com um número pequeno de variantes lingüísticas, uma vez que o ensino estava restrito a grupos sociais privilegiados, não o pôde mais após a democratização do ensino. Com as políticas populares dos anos setenta daquele

¹³ Trataremos desta questão na quarta seção desta tese.

¹⁴ CASTILHO, Ataliba Teixeira de (Org.). *Gramática do português falado*. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996.

¹⁵ Até o fim do Império, o ensino da língua portuguesa se fazia através do estudo da retórica, da gramática e da poética (SOARES, 2002, p. 164).

século, o Brasil presenciou a democratização¹⁶ do ensino. Chegam à escola, assim, outros falares, cada qual com suas regras, com sua norma.

Assim, diante da evidência de que os alunos já dominam uma gramática – que é plenamente funcional dentro do contexto em que estão inseridos – e diante da legitimidade das falas produzidas com a utilização desse conjunto de regras já internalizado, a gramática normativa não pôde mais ser vista como o único conjunto de regras reconhecido pela escola. Nesse cenário, o ensino de gramática normativa é posto em litígio. Surgem, assim, obras na área da Linguística Teórica e da Linguística Aplicada que apontam os problemas do ensino do conjunto de regras prescritas pela gramática normativa e da metalinguagem por ela veiculada. Surgem, também, propostas alternativas aos estudos tradicionais e/ou seculares da norma linguística reconhecida pela sociedade e pelas instâncias oficiais.¹⁷ Nesse cenário, o ensino de gramática normativa, não raro, chega a ser caricaturizado. Como exemplo desse fato, podemos citar a afirmação de que os professores ainda hoje insistem em que os alunos falem “dê-mo” (BAGNO, 2002c, p. 173).

Há, assim, um empenho em conferir “cidadania” linguística aos falantes das mais diversas variantes do idioma. No que tange à modalidade escrita formal, os resultados apontados pelo sistema de avaliações do *Ministério da Educação*¹⁸ não apontam para a cidadania linguística por que tanto os sociolinguistas têm se empenhado, pois, se, por um lado, essa cidadania passa

¹⁶ A entrada desse novo contingente social na escola trouxe consigo várias conseqüências à escola, como superlotação das salas de aula, insuficiência de número de professores qualificados, entre outros, o que resultou na massificação do uso do livro didático.

¹⁷ Esse assunto será abordado na sétima seção desta tese.

¹⁸ O Ministério da Educação nos traduz essa realidade em números através de seus sistemas de avaliação, que “medem” o desempenho dos alunos das escolas da Federação. Os resultados obtidos por essas avaliações são preocupantes. Na prova de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, realizada em 2006, a média nacional foi de 52,08 pontos na redação, numa escala de zero a 100 pontos. Na prova de Língua Portuguesa realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB, realizada em 2005, os alunos da oitava série do Ensino Fundamental obtiveram uma média de 231.9 pontos e os do Ensino Médio de 257.6 pontos de uma escala de zero a 500 pontos. Os dados foram obtidos nas páginas eletrônicas http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news07_02.htm (Acesso em: 22 de jul. 2008) e http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/tabelas_saeb2005.doc (Acesso em: 06 de mar. 2008), respectivamente. Ressaltamos que a prova de Língua Portuguesa do SAEB tem como foco a leitura.

pelo respeito à diversidade de falares, por outro, ela passa também pelo domínio da *norma padrão*, que, nas palavras de Bagno (2001a, p. 30), “é uma forma que esse falante de PNP [português não-padrão] tem de lutar em pé de igualdade, com as mesmas armas, ao lado dos cidadãos das classes privilegiadas, para ter acesso aos bens econômicos, políticos e culturais reservados às elites dominantes”. Por isso, entende Bortoni-Ricardo (2005, p. 15), os alunos “[...] têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio”.

Se, por um lado, não se podem negar os esforços da Lingüística no sentido de mostrar a importância de todas as variantes da língua, por outro, não se pode negar a resistência da escola em relação às inovações sugeridas pelos diversos campos do saber da Lingüística. As aulas de Língua Portuguesa se pautam pelo ensino da gramática normativa, como atestam várias pesquisas feitas nesse campo (NEVES, 1991; 2000; BRÄKLING, 2003; MENDONÇA, 2006; ZACCUR, 2000; BORZOTTO, 2004; RODRIGUES, 2002; RIBEIRO, 2001; ANTÔNIO, 2006). Além disso, o fato de os livros didáticos menos recomendados pelo *Programa Nacional do Livro Didático*¹⁹, em decorrência de sua abordagem tradicional, serem os mais adotados pelos professores (BATISTA, 2003) parece ser um dado importante sobre como ocorre o ensino de Português.

Os programas específicos de acompanhamento da produção do material didático e, principalmente, a implantação do *Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático*, em 1996, sugerem-nos que houve uma mudança quanto a algumas metodologias e alguns conteúdos de ensino. No entanto, como sustenta Bezerra (2003, p. 43), “alguns [livros didáticos] apresentam mudanças apenas no nível superficial, permanecendo com as mesmas práticas e as mesmas concepções teóricas [...]”. Antunes (2003, p. 72) afirma que os livros

¹⁹ O Programa “tem por objetivo oferecer a alunos e professores de escolas públicas do ensino fundamental, de forma universal e gratuita, livros didáticos e dicionários de Língua Portuguesa de qualidade para apoio ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula.” (<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=370>, acessado em: 22 de jul. de 2008)

didáticos ainda trazem poemas e outros gêneros literários somente para estudar análise sintática. Esse fato foi constatado também em pesquisa realizada por Neves (2000).

BORZOTTO (2004, p. 242) relata que 98% de seus alunos de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa²⁰ presenciaram e registraram em seu relatório “*exercícios de gramática normativa tradicional, uso de livro didático e atividades de cópia*”, o que demonstra, segundo o autor, uma aparente dissonância entre as leituras e a prática. O autor sustenta (2004, p. 244) que é

constante a formação continuada limitar-se a seguir as propostas oficiais vigentes, muitas vezes escritas por professores universitários. Isso acaba produzindo, não uma formação, mas um abastecimento do repertório do professor com certo vocabulário, com alguns conceitos que vão se tornando senso comum, como a própria crítica contra o professor, ou contra o “ensino tradicional”, seja lá o que isso signifique.

Rodrigues (2002, p. 16) afirma que

os professores que ensinam língua na escola, em sua maioria, seguem inteiramente as prescrições das gramáticas normativas e estão imbuídos da convicção de que a norma nelas fixada deve ser observada integral e exclusivamente, não só por seus alunos, mas igualmente por quaisquer pessoas que escrevam.

Canto e Bernardy (1982 apud GERALDI, 2002b, p. 88) mostram que, ao observar os registros dos diários de classe e planejamentos dos professores, cadernos e livros-texto de alunos de uma escola no Rio Grande do Sul, verificaram que 56% dos registros eram relativos à gramática. Os demais registros, perfazendo um total de 44%, eram relativos à leitura, à redação, à interpretação, à expressão oral e a outras atividades. Zaccur (2000, p. 119), discutindo sobre as mudanças ocorridas no ensino de língua materna, afirma que “por baixo da nova e colorida roupagem, crianças e adultos continuam reconhecendo o velho modelo.”

Britto (1997, p. 116), por sua vez, assevera que:

²⁰ Disciplina ministrada pelo autor na UNESP/Araraquara, SP.

As gramáticas escolares apresentam-se, assim [em razão aos problemas das gramáticas tradicionais], como uma subespécie mitigada de gramática tradicional, com incorporações aleatórias de elementos da teoria da comunicação, da lingüística estruturalista, da sociolingüística etc. O que seus autores parecem pretender é, corrigindo o aparentemente insustentável, manter sua sustentação dentro do quadro da Nomenclatura Gramatical Brasileira, sem se dar conta de que ela mesma só teria alguma sustentação dentro do pensamento que informa a gramática tradicional.

Britto (1997, p. 116) afirma que duas respostas têm sido colocadas ao ensino tradicional: a primeira é construir uma gramática descritiva ou então mostrar as limitações e os defeitos da gramática tradicional; a segunda é abandonar teoria gramatical e propor a leitura e a produção de textos, articuladas com a análise lingüística voltada para a percepção dos recursos expressivos da língua e para as “exigências formais do padrão escrito”.

Mendonça (2006 p. 200), reportando-se aos artigos da obra *O texto na sala de aula*, organizada por J. W. Geraldi, publicada em 1984, que já propunha uma reorientação para o ensino português, afirma que “não se efetivaram, desde o seu surgimento, grandes mudanças quanto ao ensino de gramática, ao passo que o trabalho com leitura e escrita já apresentou algumas modificações.” Cabe-nos aqui a pergunta já realizada por Bagno (2002b, p. 164-165): “Por que o discurso gramatical tradicional, já tão amplamente criticado pelos cientistas da linguagem com base em teorias e métodos consistentes e coerentes, ainda tem tanto vigor e obtém tanta defesa?”²¹

Antes de discutirmos os motivos que entendemos como os principais responsáveis pela continuidade do ensino de gramática normativa na escola, como atestam as falas acima referidas, é necessário definirmos alguns conceitos aos quais nos reportaremos ao longo desta tese e que também fazem parte do nosso *corpus* de pesquisa.

²¹ “Por que toda e qualquer pessoa se acha no direito e dar palpites infundados e preconceituosos sobre as questões que dizem respeito à língua?” (BAGNO, 2002b, p. 164) Talvez a resposta à pergunta seja exatamente porque “toda” e “qualquer” pessoa seja usuária da língua, que não é “propriedade” de alguns poucos especialistas que se julgam livre de preconceito lingüístico, mas cujas palavras o denunciam.

1.1. Língua materna

Grosso modo, entende-se como língua materna a língua adquirida no seio familiar, comumente a língua oficial do país em que se vive; e como segunda língua, a língua adquirida fora do âmbito familiar, comumente a que se aprendeu em aulas de língua estrangeira, na escola ou em curso de idiomas ou na permanência em outros países. Assim, também na escola “tem-se assumido como língua materna aquela em que a criança foi alfabetizada, língua que coincide, em muitos casos, embora nem sempre, com o registro oficial – padrão – do país em questão [...]” (CORACINI, 2003, p. 145).

Esse conceito de língua materna, em princípio, não parece gerar conflitos, principalmente em países que adotam uma única língua como seu idioma oficial, como é o caso do Brasil. Há de se ressaltar, porém, que, em algumas regiões do Brasil, principalmente nas regiões Sul e Sudeste, ainda²² existem comunidades de descendências italiana, japonesa, judaica e alemã que cultivam a língua de seus antepassados no berço familiar, empregando o português somente quando a situação social o exige, como em instituições públicas ou eventos sociais. Dessa forma, nessas regiões, não se pode falar de língua portuguesa como língua materna, uma vez que ela é adquirida apenas na escola. Ou seja, a língua portuguesa, de fato, é uma segunda língua para os brasileiros dessas comunidades.

No campo da Lingüística, entretanto, a terminologia *língua materna* é empregada também como oposição à norma lingüística ensinada nas escolas. Esse emprego ocorre em razão das diferenças entre a norma a ser adquirida e aquela efetivamente empregada pelo aluno. Assim,

²² Empregamos o operador argumentativo “ainda” por entendermos que essas comunidades estão se esvaziando, devido a migrações para grandes centros urbanos, ou devido à influência dos meios de comunicação e midiáticos.

a norma ensinada na escola seria uma espécie de segunda língua para o aluno. A terminologia *variante materna* e *variante não-materna* também é empregada como sinônimo para *língua materna* e *língua não-materna* nesse contexto.

O reconhecimento da distância entre as variedades de prestígio e as estigmatizadas pressupõe a necessidade do processo de ensino-aprendizagem para a aquisição daquelas. Esse processo de aprendizado exige esforço e empenho, como qualquer outra disciplina escolar, pois é um processo de aperfeiçoamento, como ocorre com outras atividades humanas (ROCHA, 2002a).

O emprego da terminologia “língua materna” e “língua padrão” para a norma aprendida no cotidiano e a aprendida na escola, respectivamente, não se dá em referência a sistemas lingüísticos distintos. A adoção dessa terminologia, na Lingüística, pode ser entendida como uma forma de enfatizar a distância entre uma e outra variedade. Scherre (2005, p. 95) entende que o ensino de gramática normativa representa o ensino de uma segunda língua, pois esta seria o reflexo de um “outro estado da língua, com um outro conjunto de relações”. Ou seja, ele representa uma segunda língua, mas trata-se de uma única língua. Esse, porém, não é o entendimento de Perini (2005, p. 36), pois, segundo o lingüista, “há duas línguas diferentes no Brasil.” Uma língua seria a que se escreve, o português; outra seria a que se fala, o vernáculo, e que não teria nome.

Entendendo que a variação lingüística é característica intrínseca a línguas vivas ágrafas e não-ágrafas, pensamos não se poder afirmar que, para a maioria da população brasileira, a variante padrão aprendida na escola seja uma verdadeira segunda língua²³. As variantes do português

²³ Ressaltamos para o fato de alguns países adotarem uma ou mais línguas oficiais e para os países que sofreram o processo de colonização. Nesses casos, as crianças aprendem uma segunda língua na escola, uma vez que se trata de sistemas lingüísticos diferentes – em nota anterior reportamos para tais casos no Brasil.

em nosso país são intercambiáveis e também em relação ao padrão escrito²⁴ da língua, o que as faz pertencentes à mesma língua e, não, a uma segunda língua.

Isso também pode ser verdadeiro em relação à variante portuguesa e à brasileira da língua portuguesa. Bagno (2002c, p. 167), entendendo que as diferenças entre o português falado em Portugal e o falado no Brasil seriam maiores que as semelhanças, afirma que “todos eles [lingüistas] são unânimes em afirmar que no Brasil, definitivamente, se fala uma língua diferente da falada em Portugal”. Na escrita, porém, cabe lembrar, que a gramática é a mesma: flexões, classes de palavras, formação de palavras e, principalmente, sintaxe.

Entendemos que a distância entre a *norma padrão* ensinada nas escolas e as normas estigmatizadas, faladas principalmente pelas camadas mais iletradas da sociedade, não impede a compreensão de outra variante. As incompreensões, quando ocorrem, se devem muito mais à restrição vocabular e ao desconhecimento de dados referenciais – concernentes ao conhecimento de mundo e à diferença cultural – que à distância entre uma variante e outra. As incompreensões são muito mais conseqüências da falta de leitura ou mesmo da dificuldade de acesso aos bens culturais que à intercambialidade entre as variantes da mesma língua, no caso, da portuguesa. Nesse sentido, Leão (1997, p. 25), falando sobre a unidade da língua portuguesa e a dificuldade no entendimento de textos, afirma: “O problema, pois, está no saber ler. Não desloquemos para as variedades na língua portuguesa uma culpa que, na realidade é do analfabetismo”.

Por entendermos que as variantes trazidas pelos alunos e aquela exigida na escola formam um *continuum*, e pertencem, portanto, ao mesmo sistema lingüístico, não adotaremos a terminologia língua materna em referência às variantes (estigmatizadas ou não) aprendidas fora do âmbito escolar. Entendemos como língua materna, todas as realizações lingüísticas da

²⁴ Esse conceito será discutido na próxima seção.

língua portuguesa. Estas realizações compõem as diversas variantes lingüísticas inerentes ao nosso idioma. Assim, quando nos referimos à língua materna, entendemos a língua portuguesa e não alguma variante específica do nosso idioma.

1.2. Variante estigmatizada e variante prestigiada

A dicotomia variante prestigiada e variante estigmatizada é empregada na literatura da Lingüística em referência às falas da sociedade considerada culta²⁵ e às falas daquelas parcelas da sociedade consideradas não-cultas, respectivamente. A variante prestigiada, por ser aquela falada por pessoas que, em geral, lidam com a escrita diuturnamente, se mantém mais próxima dos padrões da escrita que aquelas variantes estigmatizadas.

Castilho (2006, p. 12), organizador de *Gramática do Português Falado*, porém, afirma que “não é tão grande a distância [entre o português culto falado e o popular]. Há, é claro, pontos bem marcados na estrutura da língua em que há diferença, como a concordância nominal e a verbal”.

Paralelamente ao termo *variante*, ocorre também o emprego do termo *variedade*. Segundo Possenti (2002c), esta terminologia é empregada, pois, no interior de uma língua, não haveria variantes e, sim, variedades. *Variante*, afirma o lingüista, daria a idéia de derivação e *variedade* de coexistência. Concordamos com Possenti, porém, não nos é possível, nesta tese, adotar uma terminologia única, uma vez que nos referimos a obras que trabalham concomitantemente com ambas as terminologias.

²⁵ Veja-se a definição da fala culta do Projeto *Norma Urbana Culta*.

1.2.1 Dialeto e variante

Na Lingüística, o termo *dialeto* é empregado como sinônimo de variante. Encontramos, assim, em referência às variantes estigmatizadas e à variante padrão – *dialeto estigmatizado* e *dialeto padrão*, respectivamente (LESSA, 1996; POSSENTI, 1996, 2002a; SENA, 1986; BRITTO, 2003). Para Coseriu (SENA, 1986, p. 12), “todo dialeto é língua, mas nem toda língua é dialeto.” A fala do autor mostra o estatuto distinto de ambas as variedades da língua.

1.3. Norma padrão e norma culta

A terminologia *norma padrão* e *norma culta* comumente é tomada como sinônima e remete à norma prescrita pela gramática normativa e à fala culta, uma vez que a distinção entre a norma seguida na modalidade oral e na modalidade escrita não é realizada no senso comum. Assim, em textos não-técnicos ambos os termos se referem à norma considerada como a certa para o uso da língua.

Na literatura da Lingüística, porém, há vasta bibliografia que discute o emprego dessa terminologia e muitas distinções são realizadas.²⁶ Esse assunto será tema da sexta seção desta tese, onde discutiremos os diversos conceitos ligados à terminologia em questão. Embora nesta tese não seja objetivo trabalhar com nosso conceito de *norma padrão* e *norma culta* especificamente, uma vez que o propósito justamente é o de trazer os diferentes conceitos

²⁶ Esse assunto será tema da sexta seção desta tese, onde discutiremos os diversos conceitos ligados à terminologia em questão.

veiculados pela Lingüística, cabe-nos expor o nosso entendimento sobre esses termos. Entendemos a *norma padrão* como a norma prescrita para textos da modalidade escrita formal, ou seja, aquela norma prescrita pela gramática normativa, que é também a norma oficialmente reconhecida pelas instâncias oficiais. É esta norma também que serve de parâmetro para a correção de textos formais e que é exigida em circunstâncias de avaliação de conhecimentos da língua portuguesa. Por *norma culta* entendemos as regras empregadas efetivamente na modalidade falada e na modalidade escrita monitoradas de pessoas com grau de escolarização superior, ou seja, consoante o conceito adotado pelo Projeto *Norma Urbana Culta*.

1.4. Língua falada e língua escrita

A terminologia *língua falada* e *língua escrita* não remete a línguas distintas, tampouco a diferenças lingüísticas o bastante para que se considerem línguas diferentes a manifestação escrita e a falada da língua. Essa terminologia é empregada em referência às modalidades falada e escrita da língua, respectivamente:

Cada língua tem, portanto, duas histórias: uma história da língua falada e uma história da língua escrita (BAGNO, 2001a, p. 86).

A língua escrita conserva o patrimônio científico, cultural, intelectual de um povo, transmitindo-o de uma geração para a outra – desprezar a escrita seria quase um suicídio científico! (BAGNO, 2002c, p. 24).

[a língua padrão] é a língua usada pelos jornais, livros técnicos, revistas e a maior parte da literatura. Portanto, tem seu lugar seguro no ensino. [...] essa não é a língua falada no Brasil (Perini 2004, p. 55).

[a língua falada] tem uma gramática própria que os falantes aprendem no uso diário e cujas categorias de análise diferem da gramática da língua escrita (PRETI, 2004, p. 125).

A distinção entre uma modalidade e outra da língua é realizada mais claramente pela terminologia *língua oral* e *língua escrita*, como ocorre em título da obra de Preti (2004)²⁷.

A expressão *língua falada* também é empregada em referência a ambas as modalidades de uso da língua, no sentido de manifestação lingüística. Desse modo, cabe ao leitor depreender a referência a um ou a outro sentido em questão no texto: “No Brasil, definitivamente, se fala uma língua diferente da falada em Portugal” (BAGNO, 2001c, p. 167).

Nesta tese, ao nos referirmos a ambas as modalidades de realização da língua, optamos pela dicotomia modalidade escrita e modalidade falada, uma vez que entendemos se tratar de duas modalidades da mesma língua. Nos casos em que os textos que formam nosso *corpus* de análise empregam a dicotomia *língua falada* e *língua escrita*, manter-nos-emos fiéis a essa terminologia. Quando a expressão *língua falada* for referência para ambas as modalidades, manteremos também essa terminologia.

1.5. Gramática normativas

Falar em ensino de gramática na atualidade sempre merece ressalvas sobre o tipo de gramática em questão. Porém, tradicionalmente, falar de ensino de gramática é falar do ensino do conjunto de regras e da terminologia veiculada pelas gramáticas normativas. Assim, nesta tese, quando nos referimos à gramática, referimo-nos ao compêndio que veicula as regras lingüísticas normativas e a metalinguagem gramatical, que é também aquele conjunto de regras ensinado nas escolas e divulgado no meio midiático. Essa gramática comumente também é denominada de gramática tradicional.

²⁷ Em citação acima, vimos que, nesta obra, o autor também emprega a dicotomia língua falada e língua escrita.

Assumimos como sinônimos os termos *gramática normativa* e *gramática tradicional*, uma vez que a gramática normativa é tradicionalmente ensinada nas escolas e o conjunto de regras por ela prescrito é exigido em textos de escrita formal. Cabe ressaltar que o termo *gramática normativa* implica a prescrição, ou seja, a intenção de normatizar certos usos lingüísticos. Em língua portuguesa, a gramática que tem a finalidade de prescrição de uma norma lingüística é conhecida também como gramática tradicional. É essa gramática, ao mesmo tempo normativa e tradicional, que guia as aulas de Língua Portuguesa e que é referência para a norma lingüística oficialmente aceita nos usos formais da língua.

Flores *et al.* (2004, p. 13) afirmam que “a imprecisão terminológica de alguns estudos contemporâneos faz ver sinonímia entre *tradicional* e *normativo*, ambos qualificativos de gramáticas do português.” Porém, afirmam os autores, considerando-se as gramáticas por eles analisados, “é mais lícito considerar Gramática Tradicional como normativa e descritiva simultaneamente.” O componente descritivo das gramáticas é relativo apenas da escrita culta. O componente normativo da gramática coaduna com o caráter pedagógico.

Para Flores *et al.* (2004, p. 114-115), a diversidade tipológica de gramática

reflete a diversidade teórica presente nas próprias conceituações propostas pelos autores. Não é difícil encontrar [nas gramáticas] diferentes definições, entre teóricos, para um mesmo termo. Isso indica que o assunto está sendo tratado de forma sobejamente dispersa, inclusive entre os especialistas.

Entendemos que *gramática* é um conjunto de regras, quer prescritivas, quer descritivas, do funcionamento da língua. O emprego do termo gramática em referência apenas ao conjunto de regras com finalidade normativa evidencia o prestígio desse tipo de gramática ao longo da história.

Na seção seguinte, resumiremos como se deu o surgimento desta gramática tradicional e normativa. Entendemos necessário ocuparmo-nos, ainda que de maneira sucinta, da origem da tradição que acompanha os estudos e os usos lingüísticos, uma vez que, nesta tese,

discutiremos alguns dos motivos pelos quais essa tradição persiste na escola. Os estudos da Ciência Lingüística e os desdobramentos dos mesmos para o ensino de língua materna não conseguiram levar ao descrédito o ensino de um “objeto” calcado apenas na tradição: a gramática normativa.

2. DAS RAÍZES DA NORMATIZAÇÃO LINGÜÍSTICA

As discussões acerca da normatização lingüística são bastante recentes e ainda têm um longo caminho a percorrer. Mais longo parece ser o caminho do ensino da norma lingüística²⁸. Ainda há muitos desencontros nas discussões sobre como ensiná-la livre da gramática tradicional²⁹, que a acompanha desde os tempos antigos e que, segundo as discussões contemporâneas, não pode mais encontrar lugar. O ensino da norma lingüística, porém, é um assunto que retomaremos com mais cuidado na sétima seção desta tese. Antes de discutirmos sobre o ensino de *norma padrão*, cabem algumas considerações sobre o surgimento da normatização lingüística.

Os registros sobre a normatização lingüística datam de mais de vinte séculos, mais precisamente, dos estudos de filólogos na Alexandria (séc. II e I a.C.). Estes visavam a encontrar as normas lingüísticas que regiam as principais obras literárias da língua grega, para que as mesmas pudessem ser estabelecidas como regras lingüísticas a serem seguidas naquela língua, o que deu origem às primeiras gramáticas normativas. Desde então, a norma lingüística esteve intimamente ligada à gramática normativa, uma vez que esta surgiu com o propósito de padronizar o uso da língua escrita. Ela nasce, portanto, com viés de didatização (SILVA, 1996). Trabalhos lingüísticos anteriores aos alexandrinos eram de caráter filosófico e

²⁸ Quando nos referimos à *norma lingüística*, referimo-nos, nesta tese, à norma lingüística prescrita pelos compêndios gramaticais.

²⁹ Referimo-nos aos compêndios de gramática normativa.

careciam de análise das línguas, diferentemente do que ocorre com os estudos³⁰ que deram origem à gramática normativa (doravante gramática).

Neves (2002) sustenta, porém, que os conceitos nos quais se ancora a gramática normativa – o *verdadeiro* e o *falso* – já estavam presentes nas discussões filosóficas anteriores ao surgimento da gramática. A autora sustenta essa afirmativa com uma análise dos principais textos que tratam de questões da língua datados de períodos anteriores aos estudos prescritivo-normativos da língua grega. Neves (2002, p. 29-29) afirma que em *Crátilo*, célebre obra de Platão (428 – 347 a.C.), a questão da justeza do nome não teria sido o cerne da discussão, mas, sim, a da relação entre “convenção e natureza”, em última instância, “onde se manifesta o verdadeiro e o falso”. Nos estudos lingüísticos da contemporaneidade, a questão do *verdadeiro* e do *falso* em língua está igualmente presente através da *norma explícita*, que é convencionalizada, e das *normas implícitas*, que são naturais ao falante.³¹

Em outra obra da Antigüidade, argumenta a lingüista, esse também teria sido o ponto principal da obra. Trata-se de *Da Interpretação*, de Aristóteles (348 – 322 a.C.), cuja idéia central seria a relação entre as palavras escritas e os estados da alma. Ao contrário daquele texto, porém, este mostra que as palavras são convencionais, ou seja, um reflexo da alma, uma criação do homem. Assim, “não há que buscar adequação ou inadequação nos nomes [como o fizera Platão] já que eles são simplesmente simbólicos. É na composição (*synthesis*) deles e na separação (*diaíresis*) entre eles que há verdade ou erro” (NEVES, 2002, p. 29). Aristóteles, no entanto, segundo a lingüista, transfere o “verdadeiro” e o “falso” para a frase, para a “composição”, não mais para a palavra, como ocorre em *Crátilo*.

³⁰ Os estudos realizados para a elaboração daquela gramática – o mesmo ocorre com as gramáticas contemporâneas – não são considerados científicos pela Lingüística contemporânea, embora sejam um trabalho acurado de análise e de seleção lingüísticas. O emprego desse modelo como material de pesquisa e de ensino de língua portuguesa ocorre ainda hoje.

³¹ A discussão sobre a questão da norma implícita levou à relativização da noção do erro, questão de que trataremos na quarta seção desta tese.

Essa busca pela verdade, nas palavras e pelas palavras, também teria encontrado lugar no estoicismo (séc. III a.C.), pois, para os estóicos, “o fundamental é falar adequadamente. A linguagem tem de ser reta, justa, para ser natural, o que constitui o ideal estóico” (NEVES, 2002, p. 30). Mostram-se, nessas obras, os conceitos de justeza e adequação lingüísticas, que viriam a ser, mais tarde, o ideal buscado pelas gramáticas. Assim, para que as regras das gramáticas normativas levassem os textos a esse ideal de língua, elas somente poderiam basear-se nos grandes escritores literários. Essa é uma tradição, aliás, que se estende às gramáticas de nossos tempos. Basta folhearmos tais compêndios e nos deparamos com exemplificações extraídas dos grandes clássicos da literatura, seja ela portuguesa ou brasileira³².

Pode-se dizer, assim, que a concepção fundadora da gramática já estivesse presente nas obras filosóficas anteriores ao surgimento da mesma. A constituição da gramática normativo-prescritiva inaugura, pois, uma nova forma de estudar as questões da língua, porque “pela primeira vez – na obra dos alexandrinos – se encontra uma atividade técnica de trabalho com a língua” (NEVES, 2002, p. 31). Embora o trabalho desses filólogos objetivasse encontrar uma norma que pudesse ser prescrita para a língua grega, ele consistia, antes de tudo, na busca pela norma, pela regularidade lingüística³³. Essa busca foi feita em textos literários escritos. Portanto, tudo leva a concluir que a gramática normativa se preocupa eminentemente com a modalidade escrita e é para esta modalidade da língua que ela estabelece suas regras³⁴.

É sabido que as regras prescritas por esses compêndios muitas vezes são vistas como as “regras que guiam o funcionamento da língua”, o que equivale dizer que elas guiarão todos os usos da língua. Esse entendimento ocorre também, e não por último, pelo prestígio da

³² A comprovação da regra via exemplos de textos literários será tratada na sexta seção desta tese.

³³ Considera-se a gramática de Dionísio o Trácio, que viveu aproximadamente entre os anos de 170 e 90 a.C., editada pela primeira vez em 1715, como representativa das gramáticas alexandrinas. Essa edição se deu três séculos após a invenção da imprensa, que ocorreu em 1440, pelo alemão Gutenberg.

³⁴ Essa questão será discutida na quinta seção desta tese.

modalidade escrita da língua, o que leva à tentativa de adequação da oralidade à escrita. Esse prestígio, por sua vez, é reforçado pela descrição apenas desta modalidade da língua, uma vez que os estudos da modalidade falada datam apenas de meados do século passado. Portanto, durante mais de dois milênios, apenas a modalidade escrita preocupou os estudiosos das questões da língua.

As categorias gramaticais instauradas a partir da língua grega e para a língua grega há mais de vinte séculos, mais tarde serviram de modelo para as gramáticas da língua latina e, também, para as gramáticas ocidentais. Esse modelo de gramática apresentado pelos filólogos gregos ainda hoje encontra espaço nas nossas salas de aula, uma vez que ele ainda não foi abandonado por nossas gramáticas contemporâneas.

2.1. A tradição da gramática latina nas nossas gramáticas e nas nossas salas de aula

Embora dois milênios separem a gramática grega dos alexandrinos das gramáticas brasileiras³⁵ hodiernas, os traços daquela ainda hoje se mostram presentes nas nossas gramáticas, que mantêm basicamente as mesmas categorias gramaticais daquela (NEVES, 2002; ROCHA, 1998; BASSO; ILARI, 2006; CÂMARA Jr., 1999). Herdamos não somente um modelo de gramática, mas também categorias gramaticais daquela língua foram transpostas para o nosso idioma. Basso e Ilari (2006, p. 213) sustentam que a transferência de categorias gramaticais da língua dos antigos para a nossa adviria de uma tentativa de mostrar

³⁵ Quando nos referimos à gramática brasileira, reportamo-nos às gramáticas de língua portuguesa produzidas no Brasil. Não estamos, com isso, enfatizando as diferenças lingüísticas entre Portugal e Brasil. Usamos essa terminologia por tratarmos, nesta tese, de questões do ensino de língua portuguesa no Brasil, não por entendermos que se trata de duas línguas distintas, entendimento com o qual não concordamos.

que o português dispunha dos mesmos recursos expressivos do latim, o que poderíamos resumir em uma espécie de tentativa de enaltecimento da língua latina.

Resquícios de transferência de categorias gramaticais latinas para as nossas gramáticas podem ser encontrados nas notas de rodapé de página da *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, de Almeida (1995, p. 97), que se reporta aos casos *acusativo e dativo*³⁶, como sendo substituídos pelo que nossas gramáticas denominam de *objeto direto e indireto*, respectivamente. Bechara (2004, p. 424), na *Moderna Gramática Portuguesa*, classifica os “argumentos sintático-semânticos extensivos da função predicativa” como *dativos livres*. O gramático explica ainda que esses argumentos seriam de quatro tipos: *de interesse, ético, de posse e de opinião*. Sabemos que os *casos* da língua latina ou de qualquer língua em que ocorrem declinações não recobrem os mesmos elementos sintáticos de uma língua para outra; assim, entendemos ser bastante forçoso e desnecessário falar de *casos* na língua portuguesa, que não declina seus elementos sintáticos, ainda que as categorias gramaticais coincidam de uma língua para outra³⁷.

Ademais, cabe ressaltar que a classificação dos elementos sintáticos em *casos* na nossa língua é desprovida de utilidade prática, uma vez que não declinamos os elementos sintáticos. Essa questão interessaria, dessa forma, ao campo da filologia, que se preocupa com o estudo da língua através da história. Por um lado, há a intenção do gramático em apresentar o maior número de informações e com a máxima qualidade possível sobre nossa língua, por outro lado, porém, informações muito aprofundadas e/ou técnicas tornam este manual de difícil compreensão àquelas pessoas que ali buscam apoio.

³⁶ Esses meandros filológicos interessam apenas a estudiosos da língua. Por isso, ainda que elas tenham lugar na gramática, uma vez que é consultada por esses especialistas, não vemos motivo para o tratamento dessa questão nas salas de aula das nossas escolas.

³⁷ A escola gerativista nos mostrou que há universais lingüísticos e que, portanto, as línguas podem, sim, apresentar categorias universais, ou seja, categorias gramaticais que ocorrem em todas as línguas, sem que isso denote estar ultrapassado. Referimo-nos aqui unicamente àquelas categorias gramaticais que não se sustentam em outra língua, que seriam aquelas categorias que a escola gerativista denomina de parâmetros.

Some-se ao caso acima a classificação do “grau do adjetivo como uma categoria que compreende o comparativo e o superlativo” (BASSO; ILARI, 2006, p. 213). Esta transposição do latim para o português é classificada por Câmara Júnior (1999, p. 73) como “pouco inteligente”, uma vez que o *grau* não é um processo flexional em português. Rocha (1998, p. 224) fornece uma exposição didática sobre esse problema.

Rocha (1998, p. 49) atribui a dificuldade de revisão das gramáticas e da adoção de novas posições ao peso da tradição. A essa posição, gostaríamos de acrescentar ainda dois motivos que julgamos contribuir para a permanência de tais categorias em nossas gramáticas: primeiramente e, principalmente, a carência de alternativas viáveis para algumas categorias gramaticais; além disso, mas não por último, a “obrigatoriedade” de seguimento de determinadas normas³⁸ pelas gramáticas. No caso da língua portuguesa, essa obrigatoriedade encontra corpo na exigência, via Portaria, de as gramáticas estarem em conformidade com a *Nomenclatura Gramatical Brasileira* (doravante NGB)³⁹.

A transposição de categorias gramaticais da língua latina para a nossa pode ser entendida como um resquício das primeiras gramáticas normativas da língua portuguesa, cujo objetivo era instrumentalizar, ou preparar, o aluno para o ensino do latim. No período Brasil Colônia, o ensino secundário e o ensino superior dos jesuítas eram realizados em língua latina, embora a alfabetização fosse realizada em língua portuguesa. O conhecimento das categorias gramaticais da língua latina, estudadas em gramáticas de língua portuguesa, portanto, viria a facilitar o processo de ensino-aprendizagem daquela língua posteriormente.

O que dizer das categorias gramaticais que se transpuseram para nossas gramáticas, diante do fato de ainda encontrarmos currículos escolares que dedicam horas para o aprendizado da língua latina? Embora raro, persistem escolas de nível médio em nosso país que mantêm em

³⁸ Leia-se abordagem de determinadas categorias gramaticais.

³⁹ Sobre a NGB dissertaremos na seção 3.1.1.

seu currículo-base aulas de Língua Latina, e esse estudo é ainda mais comum em cursos de graduação em Letras. Para Castilho (1980, p. 13-14), “a legitimação da língua portuguesa através da latina criou um dos mais persistentes mitos a propósito de norma pedagógica: o de que, para se falar bem o português, é necessário conhecer bem o latim”.

Essa tradição ainda hoje encontra defensores, os quais, portanto, não comungam da posição de Castilho (1980). Silva (2004, p. 124) entende o estudo da história do português e da língua latina como parte da formação lingüística que o aluno deveria receber no Ensino Fundamental. Por isso, a autora (2006) faz uma crítica aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (doravante PCN) por não contemplarem o ensino de “estruturas do latim” nas aulas de Língua Portuguesa. A lingüista (2006, p. 286) considera o fato um “incontestável absurdo”, por entender que o conhecimento do latim, mesmo que precário, “facilitaria muitas perplexidades e dúvidas de nossos estudantes”.⁴⁰

Na contramão do argumento favorável ao ensino de língua latina apresentado pela autora, porém, está a crítica por ela mesma realizada ao purismo lingüístico que, segundo a mesma autora (2003, p. 40), teria conduzido à “volta para a perfeição do modelo latino, sem o qual, defendiam [os puristas] e ainda há os que defendem, não se poderia usar bem o português.” A autora segue argumentando que “essa nostalgia [de que ela compartilha, conforme vimos no parágrafo anterior em citação de outro texto da mesma autora], no Brasil, tem uma forte raiz histórica, basta que lembremos que até 1757, depois de alfabetizados, os brasileiros eram culturalizados em latim”. Segundo a autora, seria esta fidelidade a “uma forma correta de dizer” que levaria ao purismo, aos consultórios gramaticais, aos quais tece críticas. É esta mesma fidelidade que a autora atribui à nostalgia do latim, cujo ensino é defendido pela mesma autora, vale lembrar.

⁴⁰ De fato, se lembrarmos que muitas categorias latinas foram transpostas – indevidamente – para nossas gramáticas normativas e se defendermos o ensino de gramática normativa, essa afirmação poder-se-ia aplicar em alguns casos. Esse, porém, não parece mais ser um pensamento amplamente aceito na contemporaneidade.

A crítica ao ensino de gramática tradicional nas escolas⁴¹ (SILVA, 2004, 2006), por um lado, e a defesa do ensino de língua latina (SILVA, 2004, 2006), por outro, são antagônicas, uma vez que as gramáticas normativas ainda trazem muitas marcas da mesma, conforme vimos no início desta seção. Assim, não vemos sentido na crítica às gramáticas normativas e na concomitante defesa do ensino de língua latina, uma vez que este ensino seria mais “tradicional” e mais distante da realidade lingüística do nosso idioma que o ensino de gramática normativa. Do mesmo modo, entendemos antagônicas as críticas ao purismo lingüístico e a concomitante defesa do ensino de língua latina nas escolas.

Seguindo essa premissa, o ensino de língua latina como facilitador do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa poder-se-ia justificar, na contemporaneidade, apenas diante da pressuposição da necessidade de ensino teórico de gramática normativa para o aprendizado da nossa língua, uma vez que as gramáticas normativas, não raras vezes, justificam suas regras via funcionamento daquela língua. Ou seja, o estudo da língua latina justificar-se-ia somente para o entendimento de fatos gramaticais apresentados pelos compêndios gramaticais ou, então, para estudos etimológicos, o que é o argumento apresentado por Silva (2004). Esse, porém, não é o objetivo das aulas de Língua Portuguesa em cursos dos Ensinos Fundamental e Médio. Aliás, não vemos produtividade nem funcionalidade no ensino daquela língua para os alunos de nossas escolas na contemporaneidade⁴².

⁴¹ Apesar da crítica ao ensino tradicional, a autora (2000, p. 23) elogia o ensino de Língua Portuguesa que tivera na escola e cuja qualidade atribui também aos livros de português em que estudara “além da célebre *Antologia* de Carlos de Laet, o não menos célebre e respeitável compêndio normativo-prescritivo de Napoleão Mendes de Almeida e depois o de Carlos Góis”.

⁴² Tive a oportunidade de ser aluna de uma escola secundária e de Curso de Letras de cujas grades curriculares constava a disciplina Língua Latina. No curso secundário, nós alunos éramos obrigados a decorar vocábulos, declinações e conjugações latinas. No Curso de Letras, as aulas eram mais voltadas a reflexões sobre a língua latina, e os trabalhos avaliativos eram realizados com consulta ao material didático, o que não era permitido no curso secundário. Confesso, como ex-aluna dessa disciplina no Ensino Médio e na Graduação, que o estudo da língua latina me foi mais útil para o aprendizado da língua alemã, uma vez que esta, assim como a latina, apresenta casos e declinações. O estudo daquela língua exige conhecimento explícito de sintaxe, o que é bastante útil para a língua alemã, embora os casos de uma língua não recubram os da outra. Em outras palavras, as aulas

Rocha (2002a) comunga do entendimento de Castilho, segundo o qual, o ensino do latim em nada contribui para o melhor conhecimento do nosso idioma⁴³. O autor (2002a, p. 299-300) considera o ensino do latim, inclusive em cursos de Letras, um “ranço de medievalismo”. Para o lingüista, estudar o latim e o grego seria tarefa de especialistas e em nada teria a ver com conhecimentos de língua portuguesa. Prova disso seriam os professores de Língua Portuguesa, de todos os níveis de formação, com excelentes conhecimentos sobre a língua sem terem um mínimo de conhecimento da língua latina.

São raros os lingüistas que se pronunciam sobre o ensino de língua latina nos cursos de Letras e, ainda mais difícil, sobre o ensino dessa língua no Ensino Médio e no Primário. Essa discussão parece ficar interna ao corpo docente das instituições de ensino superior quando da discussão da grade curricular. A ausência da abordagem sobre o assunto pode pressupor não um descaso para com essa língua, mas, sim, o consenso entre os lingüistas de que tal ensino não encontra mais lugar e por isso não carece de maiores discussões.

O fato de as gramáticas normativas, que institucionalizam nossa língua e lhe conferem cidadania⁴⁴, seguirem a tradição greco-latina⁴⁵ da língua não pode ser motivo suficiente para o ensino da língua latina nas nossas escolas nos dias atuais. Na contemporaneidade, é consenso que a escola tem o dever de ensinar a *norma padrão*, salvo raras exceções (BRITTO, 1997, 2003), porém livre dos compêndios de gramática normativa.

de Língua Latina foram válidas para o aprendizado e o melhoramento de meus conhecimentos de sintaxe, os quais pude aplicar na escrita da língua alemã padrão, e muito pouco contribuíram para os conhecimentos e o estudo de língua portuguesa. Digo muito pouco, para não incorrer no erro do radicalismo.

⁴³ É sabido que o conhecimento de outra língua além da materna contribui para o aprendizado de uma língua. Isso, no entanto, nada tem a ver com o conhecimento de alguma língua específica, como seria o latim.

⁴⁴ Esse assunto será discutido na próxima seção.

⁴⁵ O modelo e a concepção das gramáticas normativas foram, mais tarde, copiados para outras línguas. Houve uma adaptação destas gramáticas para outros idiomas, mas o conceito de gramática normativa e sua função permaneceram os mesmos através dos tempos.

2.2. A normatização lingüística: âncora para a Lingüística Aplicada e a Lingüística Variacionista

No cerne da tradição gramatical, bastante criticada na contemporaneidade e que teve seu início com os estudos alexandrinos com vistas à normatização da língua, residem conceitos que hoje dão o tom de estudos lingüísticos que visam a demonstrar justamente a riqueza da variação lingüística. Em outras palavras, o que impulsionou o aparecimento da gramática – a variação da língua – hoje fundamenta a desmitificação da mesma. Se há dois milênios a variação lingüística deu motivo para a padronização da língua, hoje os estudos variacionistas fazem o caminho inverso, no sentido de valorizar e de reconhecer as variantes que não são consideradas as formas padrão da língua.

No campo dos estudos da língua, tanto a gramática normativa, de bases não-científicas⁴⁶ e milenar, quanto a Ciência Lingüística, de bases científicas e contemporânea, têm origem comum: a variação lingüística. Ambas surgem do reconhecimento da diversidade lingüística interna a uma dada língua. Ambas, porém, fazem caminhos inversos. Esta se ocupa das diversidades lingüísticas e as compara a um padrão estabelecido; aquela se ocupa de um padrão em razão da diversidade.

O caráter normativo e prescritivo das gramáticas leva Silva (2006, p. 282), com apoio em Seuren (1998), a afirmar que “a Lingüística aí [com os alexandrinos] nascia e como lingüística aplicada”. O viés didático e a finalidade prática dessas obras – o estabelecimento de uma unidade lingüística – levam a tal assertiva. É bastante significativa a colocação da autora, uma vez que o objetivo dos estudos e postulados desses gramáticos era motivado por uma questão prática: o estabelecimento de uma unidade lingüística. Esse argumento corrobora

⁴⁶ Flores *et al.* (2004) contestam essa posição.

a afirmativa de Seuren (1998) e Silva (2006), uma vez que a Lingüística Aplicada interessa-se por estudos que procuram a solução de problemas da língua.

O objetivo maior dos gramáticos daquele tempo era produzir, a partir de textos considerados representativos, um corpo de regras de funcionamento da língua que servisse de instrumento de orientação para a escrita de textos. Esse conjunto de regras normativas preservaria, assim, a língua grega das línguas bárbaras, como eram consideradas as línguas não-gregas. Daí advém o papel originariamente didático da gramática; seu caráter dogmático, que é o aspecto amplamente criticado, decorre da imposição de uma norma em detrimento de outras e, conseqüentemente, da autoridade embutida na imposição da mesma (BECHARA, 1995). Esse modelo didático e dogmático serviu e serve ainda hoje de bases para o ensino de língua.

Esse quadro de normatização que se instalava no séc. II e I a.C. e que Silva (2006) e Seuren (1998) descrevem como sendo o nascedouro da Lingüística Aplicada leva-nos a reconhecer outro ponto crucial dos estudos da língua e que, pode-se afirmar, ancora os trabalhos normativos e é anterior a eles, pois os funda: o reconhecimento da diversidade lingüística. A normatização lingüística se ancora na variação lingüística. É o reconhecimento da variação que sustenta a existência das gramáticas ao longo dos séculos.

Ainda em nossas gramáticas de língua portuguesa contemporâneas, o reconhecimento de que há outras formas de uso da língua e de que essas formas realmente são empregadas pode ser depreendido das seções de *Estilística* e de *Semântica* nesses compêndios. Os comandos das gramáticas normativas somente se justificam diante de outros empregos possíveis. As seções dedicadas à *Estilística* e à *Semântica* parecem-nos uma afirmativa não somente da existência de outros empregos lingüísticos, mas também de que gramática os autoriza. Ou seja, há outras formas próprias da língua e a gramática as reconhece e as autoriza.

Cabe dizer ainda que a normatização, independentemente de sua especificidade, somente se justifica diante da diversidade. Isto é, toda e qualquer norma se funda no reconhecimento da diversidade e no reconhecimento da necessidade de estabelecimento de determinado padrão ou da preservação do mesmo. Em outras palavras, a normatização encontra lugar apenas na diversidade e, assim, a normatização lingüística enuncia diferenças nas práticas da língua.

Seguindo esse raciocínio, o advento da gramática normativa, com os alexandrinos, está ancorado, primeiro, no reconhecimento da diversidade lingüística; segundo, e, posteriormente, na necessidade de padronização lingüística.

Esses estudos tradicionais surgiram com preocupações normativas, ou seja, dado que a realidade lingüística se apresentava de maneira muito variada havia a preocupação de estabelecer um padrão, uma norma. A variação lingüística era assim vista logo de saída como um defeito a ser corrigido, um mal a ser combatido (SANTOS, 1996, p. 5).

Assim, pode-se afirmar que não somente a Lingüística Aplicada teve seu início com os alexandrinos, como postulam Silva (2006) e Sueren (1998), mas também, e em primeira instância, a Lingüística Variacionista⁴⁷, uma vez que somente a percepção da variação lingüística poderia levar à normatização. Em última análise, a descrição da variante grega que comporia as regras da gramática normativa funda os estudos variacionistas⁴⁸; a prescrição desse corpo de regras funda, por sua vez, os estudos normativos da língua e, concomitantemente, a Lingüística Aplicada, em razão de seus fins didáticos.

Não afirmamos com isso que houvesse uma teorização e discussão sobre o conceito de variação lingüística, o que é próprio do estatuto científico. Essa, aliás, não era a preocupação

⁴⁷ Não nos referimos aqui à Lingüística Variacionista tal como ela é conhecida hoje, uma ciência que se (pre)ocupa com todas as variantes da língua. Entendemos por Lingüística Variacionista aqui um trabalho realizado a partir da variação lingüística, pois o trabalho daqueles gramáticos partiu do (re)conhecimento da existência de outras formas lingüísticas. Além disso, a compilação daquelas regras que viriam a compor as regras da gramática então em construção era realizado a partir da variação lingüística.

⁴⁸ Vale frisar que esses estudos que aqui chamamos de variacionistas não têm a elaboração científica dos estudos hodiernos nessa área e também não se preocuparam com a ampla gama de variações existentes à época e, por isso, não gozam de estatuto científico.

daqueles gramáticos. A distância que separa o germinamento do conceito de *variação lingüística* e sua ampla teorização e discussão é de dois milênios. Por isso, não se pode conferir estatuto de ciência àqueles estudos, mas, certamente, são o início do que hoje se denomina de *Lingüística Variacionista*, o que hoje goza – e com razão – de estatuto de ciência.

Pode-se afirmar, assim, que a descrição das regras que comporiam aquela gramática constitui a primeira descrição de uma variante lingüística. Não cabe aqui discutirmos os critérios empregados para a escolha da variante grega descrita e prescrita àquela época, embora saibamos que os gramáticos tenham se orientado pelos textos daqueles que consideravam os grandes escritores; um critério estético, portanto.

Os estudos realizados para a confecção dessa gramática normativa teriam se restringido ao levantamento de apenas uma variante lingüística, aquela cujas normas viriam a compor tal instrumento normativo. Para a obtenção dos dados que compusessem o conjunto de regras dessa obra, porém, fez-se necessária a seleção de textos que apresentassem a variante a ser descrita e, posteriormente, prescrita.

Embora os levantamentos lingüísticos feitos para a constituição dos trabalhos descritivos e normativos realizados pelos antigos não possam ser creditados como ciência da língua – que nasceria apenas em meados do século XIX –, não se pode negar, por outro lado, que os filólogos de então não tivessem feito lingüística. Não se pode negar também que àquela época se iniciassem os estudos pautados na variação lingüística, uma vez que esses trabalhos pretendiam justamente impedi-la.

Desbordes (1996, p. 23), em discussão sobre o oral e o escrito em teorias da Antigüidade, sustenta que aquela época nos legou não uma lingüística, mas uma gramática, que “é em primeiro lugar a ciência das letras, o aprendizado da leitura e da escrita, depois a ciência do

conjunto de letras, isto é, dos textos, e até em sua forma mais ou menos recente de ciência da língua ela permanece fundamentalmente ligada à língua escrita.”

Conforme a autora, pois, a gramática não pretende ser a ciência da língua tal qual ocorre com a lingüística moderna, mas o estudo *das letras*, ou seja, especificamente do *ler* e do *escrever*, da didatização e da normatização, portanto. Ambas caminham em conjunto. Para os antigos, a gramática é a ciência dos textos na medida em que ela é um método que “permite estabelecer, explicar, ler e julgar os textos”, pois ela conduz ao aprendizado da leitura e da escrita (AGUSTINI, 2004, p. 29).

Assim, não se pode relegar o adjetivo de *lingüistas*, ou, ao menos, de exímios *pré-lingüistas*, àqueles homens que se preocuparam, há mais de dois milênios, com as questões da normatização lingüística⁴⁹. Creditamos aos antigos, então, as concepções de variação⁵⁰ e normatização lingüísticas e, conseqüentemente, a pedra de fundação da lingüística aplicada e dos estudos variacionistas.

A lingüística não foi a primeira disciplina a tomar a língua como objeto de observação, estudo e descrição, pois essa atividade é bem mais antiga do que ela. Com o seu surgimento, porém, essa atividade foi realizada de maneira científica e isto marca a diferença maior, colocando de um lado a observação e apresentação feita pela Lingüística e, de outro, a observação da língua feita anteriormente ou feita nos dias de hoje mas seguindo essa tradição (SANTOS, 1996, p. 5).

É impossível fazer qualquer analogia entre os estudos realizados pelos pré-lingüistas e os realizados através de métodos científicos modernos, pautados por longos anos de estudo e por métodos modernos de análise da lingüística contemporânea. É fato, porém, que, mesmo em tempos de Lingüística Moderna, o modelo antigo de normatização lingüística não conseguiu ser suplantado. As aulas de Língua Portuguesa, cujo objetivo primeiro é ensinar a *norma padrão* – como postula quase a unanimidade de estudiosos e a unanimidade dos documentos

⁴⁹ Não nos referimos aqui aos filósofos da linguagem.

⁵⁰ Essa concepção carecia de discussões teóricas, como já ressaltamos anteriormente, mas existia na prática, uma vez que os trabalhos eram realizados a partir desse conceito.

oficiais de ensino – ainda se pautam nas gramáticas normativo-prescritivas, apesar de suas falhas, amplamente discutidas.

Sem pretendermos fazer futurologia, acreditamos que esse modelo ainda tem um longo caminho pela frente, uma vez que, como veremos na sexta e sétima seções desta tese, há vasta bibliografia lingüística contemporânea em defesa do mesmo, embora uma primeira leitura nos leve a entender o contrário⁵¹. Além disso, os documentos oficiais sobre ensino não trazem alternativas ao modelo tradicional, ainda que as propostas se pretendam inovadoras. E este é o tema gerador desta tese.

A língua, ao ser tomada como um *corpus* de estudo e em estudo, está sujeita e subordinada a métodos de análise, a crenças, aos conhecimentos próprios de cada estágio evolutivo da ciência. Nesse sentido, Santos (2006, p. 9) afirma que “todo conhecimento científico é socialmente construído”. A aceitação ou refutação de teses levantadas sobre o objeto em estudo é inerente e relativo ao respectivo estágio de evolução dos estudos: “objetos científicos são resultado da ciência acumulada, da posição do sujeito/pesquisador e das condições de produção da ciência” (BACCEGA, 1998, p. 100).

Assim, a Ciência Lingüística e seu advento fazem parte do processo evolutivo dos estudos lingüísticos. No campo dos estudos da língua, durante séculos, a gramática normativa foi vista como a única verdade. As verdades e os saberes são relativos a seu tempo e ao que este tempo permite investigar e descobrir. Vale dizer, essa é uma das funções da ciência e um dos bens que ela pode nos proporcionar. No campo da língua, a Ciência ainda não conseguiu transpor a gramática normativa do lugar de instanciadora da *norma padrão* da língua, ainda que já tenha conseguido levantar suas falhas. Na próxima seção, discutiremos o papel da gramática normativa e de documentos oficiais na legitimação da língua.

⁵¹ A esse respeito ver Nicola (2007), que analisa o discurso presente em três textos que tratam do assunto.

3. A GRAMÁTICA NORMATIVA COMO LEGITIMADORA DA LÍNGUA

O nascimento da gramática, como discutimos anteriormente, ancora-se no reconhecimento da variação lingüística, uma vez que somente a existência de variação justifica a normatização. As regras prescritas por ela, porém, não raras vezes, são entendidas como o único conjunto de regras válidas para determinada língua, tanto para a modalidade escrita quanto para a modalidade falada, em seus diferentes níveis de registro. Isso significa dizer que as normas da gramática normativa constituem, para muitos, a própria língua. Esse entendimento leva falantes nativos de determinada língua a afirmar que não sabem sua língua, ou que a língua é muito difícil, embora a falem e, muitas vezes, escrevam-na com desenvoltura.

Preti (2002, p. 13) explica que:

Todas as pessoas possuem uma atitude social perante a língua, o que importa dizer um julgamento de valor. Isto é, possuem a noção de existência de um padrão teórico ideal, do qual julgam ser uma linguagem superior. Esse padrão nem sempre pode ser realizado objetivamente. Mas os reflexos de sua existência se traduzem em situações em que o falante declina de 'não saber falar bem' ou 'não saber escrever como gostaria'.

Haveria, assim, segundo Preti (2002), uma *norma subjetiva*, que seria a hipotética norma culta; e uma *norma objetiva*, que seria o comportamento dos falantes em diferentes *situações de interação*. Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998), tomar as regras estabelecidas para o sistema escrito como válidas para todas as formas lingüísticas seria uma tendência das sociedades letradas.

Inerente ao discurso da gramática está, porém, o entendimento de que a língua é bem mais ampla do que as regras que guiam sua variante oficial⁵², legitimada e estabelecida pela gramática. Paradoxais ao próprio discurso da gramática são, assim, as afirmações de que a gramática pretende ser a única verdade sobre a língua. No máximo, poder-se-ia sugerir que ela reúne regras que compõem a norma lingüística oficial, portanto, regras que atendem a contextos lingüísticos formais, mais especificamente os da modalidade escrita.

A gramática, portanto, pretende estabelecer uma norma franca a uma nação ou a um povo e, assim, jamais poderia dar conta de estabelecer regras para todos os eventos de comunicação lingüística. Ela pode apenas estabelecer ou propor regras que permitem o trânsito lingüístico entre todas as comunidades falantes de determinado idioma. A ausência de uma norma franca poderia levar ao esgotamento das possibilidades de entendimento entre um povo com uma língua em comum. Por um lado, a gramática atesta (AGUSTINI, 2004, p. 15) a existência da língua e historicamente ela tem feito o papel de guardião da unidade lingüística, por outro, ela pretende apenas dar conta de uma variedade do idioma, ainda que os prólogos desses compêndios apontem o contrário.

Barros (2001, p. 9s.), examinando o discurso da norma presente em dicionários e gramáticas, conclui que há três tipos de modalizações presentes nessas obras. O primeiro tipo seria a modalização do *ser*, que produziria a imagem de *língua única, homogênea*, pois aquilo que as gramáticas e os dicionários não contemplam *não é, não existe*. O segundo tipo de modalização construiria o discurso *da boa ou da má norma*, ao dizer o que *deve ser*, ao qual concorrem também as modalizações do *querer* e *poder* falar a boa norma. Esse tipo de discurso pressupõe a existência de outros usos, embora desprestigiados. O terceiro tipo seria o da ausência da norma. Segundo Barros (2001, p. 10), “para se pensar em norma, nesse caso,

⁵² Nesta tese, quando falamos em variante oficial, referimo-nos à *norma padrão* da língua. Sabe-se que o termo variante é empregado para as variedades da modalidade falada, uma vez que é ali que a variação lingüística se processa.

só é possível a noção de norma pela frequência de uso”. Aqui, explica a autora, as gramáticas e dicionários ‘de usos’ perdem o caráter normativo e se tornam descritivos e explicativos.

Após o advento dos estudos da Ciência Lingüística, a gramática tem sido alvo de críticas, não em razão daquilo a que ela se propõe, mas daquele papel que não é próprio a seu discurso, e sim dos caminhos que esse discurso tem tomado em razão da utilização desse compêndio ao longo da história. Com a didatização da gramática e com seu monopólio no ensino de língua, ela passou a vigorar, erroneamente, como a única verdade sobre a língua. O emprego exclusivo de gramáticas normativas como material didático nas escolas, como ocorreu durante séculos, chancela a comunidade leiga aos estudos da Lingüística Moderna a percebê-la como a detentora das únicas regras válidas para todas as situações de comunicação lingüística.

Agustini (2004, p. 17) argumenta que a intervenção da gramática “no espaço lingüístico de um país torna a gramática um instrumento lingüístico que contribui para a constituição do Estado nacional, participando da construção de uma identidade lingüística nacional (imaginária)” e a disciplina gramática seria “uma forma de defesa e conservação da língua nacional, [...], isto é, um litígio por uma enunciação legitimada, e uma forma de ensinar a língua” (2004, p. 28). As escolas, historicamente, não viram as gramáticas como “uma forma de ensinar a língua”, mas como a única forma de realizá-lo. Talvez valha dizer que a gramática atesta (AGUSTINI, 2004) a existência dessa língua, que, por sua vez, identifica um povo, uma comunidade (RAJAGOPALAN, 2003). Seguindo esse raciocínio, o ensino de uma *norma padrão*, ou franca, tem muito a ver com a manutenção da identidade de um povo, constituindo-se esse estudo em uma forma de preservação da identidade, e o ensino de gramática tem sido, ao longo da história, a única maneira de atingi-lo, pois constitui material didático amplamente usado nas escolas.

Além das gramáticas, há de se citar aqui também as normas ortográficas, os dicionários e a Literatura, enfim, os diversos instrumentos de gramatização, como legitimadores e atestadores da língua, ainda que estes não sejam o foco desta tese. A Literatura, ao fornecer material lingüístico com que a gramática atesta suas regras, não somente legitima as regras desta e, por sua vez, da norma oficialmente reconhecida, mas também ela própria é legitimada pela gramática, ao que esta a considera como o modelo de língua a ser seguido.

O histórico emprego das gramáticas como material didático no processo de ensino-aprendizagem da língua – modelo, portanto, que a sociedade e o Estado abonaram – consubstancia o prestígio e a exemplaridade das regras dali constantes como modelos de uso da língua. Esse modelo é, portanto, asseverado pela instância que define o rol de conhecimentos entendidos como imprescindíveis ao exercício da cidadania: a instituição de ensino. A norma lingüística prescrita pelas gramáticas passa a funcionar, então, não somente como instanciadora da comunicação e da interação de todos os falantes da língua, mas também como um comportamento social necessário para fazer parte da comunidade valorizada pelas instituições sociais.

As instâncias de ensino, portanto, reforçam o papel legitimador da gramática não somente como a veiculadora da *norma padrão*, mas também como a única verdade sobre a língua, uma vez que historicamente ela representou o único material didático para as aulas de Língua Portuguesa. Vale lembrar que o trabalho com a modalidade falada e com gêneros textuais que contemplem outras normas pertencentes ao idioma é bastante recente na educação brasileira. Além disso, a utilização de gêneros textuais próprios das variedades não-padrão da língua para a realização de exercícios de retextualização ou para fins de análise gramatical consubstancia a maior valorização das regras apresentadas pela gramática que a daquelas

próprias das variantes dos alunos.⁵³ Assim, as regras por ela descritas são representativas dos modelos sócio-comportamentais esperados do cidadão no que diz respeito a sua performance lingüística. Quer dizer, há um modelo a ser seguido e espera-se que, em determinadas situações, isso seja feito; esse modelo encontra-se nesses compêndios.

É comum, nas línguas das sociedades mais complexas, que os falantes procurem definir e consagrar modelos de uso, pois em todas as situações socialmente relevantes falar (ou escrever) segundo os modelos mais prestigiados é uma forma de reforçar a adesão a certo grupo e, indiretamente, de acrescentar valor à própria mensagem (BASSO; ILARI, 2006, p. 213).

Historicamente, esse modelo de língua tem se espelhado nos textos literários de renome, que asseveraram as regras prescritas pelas gramáticas.⁵⁴ Cabe lembrar ainda que as instituições de ensino, veiculadoras de valores, comportamentos e conhecimentos que se julgam necessários para o pleno exercício da cidadania, são instanciadas pelo Estado, o que leva a depreender que, de fato, o Estado é legitimador daquelas normas consideradas padrão de comportamento, dentre as quais se encontra a norma lingüística.

O Estado exerce papel fundamental e direto no reconhecimento de um conjunto de regras lingüísticas como uma *norma padrão* para a língua nacional, que passam a figurar como as normas oficiais daquela língua. No que tange à língua portuguesa no Brasil, isso aconteceu com o estabelecimento de *Leis Ortográficas* e com o estabelecimento de uma nomenclatura oficial para as gramáticas e para o ensino de língua, a *Nomenclatura Gramatical Brasileira* – a NGB.

Esses documentos, porém, parecem percorrer caminhos inversos em relação à variante portuguesa e à brasileira da língua portuguesa. Enquanto as regras ortográficas são celebradas conjuntamente com Portugal, o que poderia pressupor a unidade lingüística entre as duas

⁵³ Exercícios de retextualização e de análise gramatical a partir de textos de escrita em nível informal são bastante comuns em livros didáticos de língua portuguesa da atualidade.

⁵⁴ Na sexta seção desta tese, discutiremos a referenciação das regras normativas via exemplos literários.

nações, a constituição da NGB “faz parte da própria constituição do Estado e, portanto, do Brasil enquanto nação independente” (BALDINI, 1998, p. 100). Enquanto nação independente, o País, via portarias, legisla sobre as categorias gramaticais a serem abordadas pela escola e a serem exigidas em processos seletivos a cargos públicos, como sugere a *Portaria* que institui a nomenclatura gramatical oficial de nossa língua. Nas subseções seguintes, discutiremos a importância desses documentos na legitimação da nossa língua oficial⁵⁵ e, por conseguinte, na legitimação da nossa *norma padrão* e o reflexo dos mesmos no ensino de língua portuguesa.

3.1. A legitimação da norma lingüística

3.1.1. A *Nomenclatura Gramatical Brasileira*⁵⁶ na legitimação da *norma padrão*

Histórica e tradicionalmente a gramática normativa tem sido percebida, pela sociedade leiga de conhecimentos da Ciência Lingüística e por lingüistas, como a instanciadora das regras que guiam os usos formais de nossa língua. Isso a faz também a instanciadora da norma prestigiada da língua. É desnecessário lembrar que a própria ciência se vale de tais regras, como evidencia pesquisa de Lima (2003), ainda que, por vezes, se afirme o contrário⁵⁷. Essa força regulatória da gramática sobre a língua é asseverada e endossada pelo Estado, quando da

⁵⁵ Entendemos como língua oficial aqui a língua empregada nos documentos oficiais do Estado. É sabido que a Constituição de 1988 conferiu estatuto de língua nacional à línguas indígenas, que até então eram desconsideradas como sendo nacionais.

⁵⁶ Não podemos esquecer que a formulação da NGB é, antes de tudo, um instrumento de políticas lingüísticas do Estado. A NGB constitui um instrumento lingüístico oficialmente ratificado. Nas palavras de Orlandi (2002, p. 162), “temos a parti daí [da NGB] uma tecnologia que serve ao gerenciamento da sociedade pelo Estado por intermédio de suas Instituições”. Não é nossa pretensão, porém, entrar no mérito dessa questão. A esse respeito, sugerimos a leitura das obras de Orlandi (2002) e Agustini (2004).

⁵⁷ A essa questão voltaremos na quinta e sexta seções desta tese.

publicação da *Nomenclatura Gramatical Brasileira* (doravante NGB), através da *Portaria número 36, de 28 de janeiro de 1959*.

Primeiramente, cabe esclarecer que, ao nos referirmos aqui à NGB como uma nomenclatura elaborada pela Ciência da Língua, não a entendemos como um discurso produzido pela Ciência Lingüística, mas como um discurso produzido do lugar da Ciência Lingüística. Entender a NGB como um texto produzido pela Ciência Lingüística constituiria uma incoerência, não somente pela impossibilidade cronológica dos fatos, uma vez que, à época da elaboração desse Documento, a lingüística ainda se firmava em nossas academias. Tal afirmativa constituiria uma incoerência também pelo fato de não ser da ordem da Lingüística o estabelecimento de normas e nomenclaturas, mas, sim, a investigação dos fatos da língua. Além disso, a comissão de elaboração desse Documento era constituída apenas de gramáticos. Portanto, o discurso da NGB é do lugar da Ciência, e não da Ciência Lingüística.

É possível dizer que a publicação da NGB marca um novo momento na história do nosso idioma e na respectiva *norma padrão*. Nesse sentido, Baldini (1998, p. 100) define a NGB como um “discurso fundador”, uma vez que permite “aos autores de gramática se afirmarem enquanto autores de gramática ‘brasileiros’”⁵⁸. Ainda que a NGB tenha sido formulada por uma comissão constituída de gramáticos, Orlandi (2002) argumenta que o texto deste documento se dá no âmbito da ciência, uma vez que fala a partir do conhecimento sobre a língua. Portanto, ainda que a Ciência Lingüística estivesse no início de sua história em nossas academias naquele período, o discurso deste Documento se dá a partir da autoridade do saber como a língua funciona, o que dá respaldo científico ao mesmo. “Saber como a língua funciona dá autoridade ao lingüista dizer como uma língua é”, argumenta Orlandi (2002, p.

⁵⁸ A autoria das gramáticas é apagada, uma vez que não são mais seus autores que definem os pontos a serem abordados por esses compêndios, já que seguem os comandos estabelecidos pela NGB. Por outro lado, pode-se falar em autoria de gramáticos brasileiros, porque, a partir do decreto que institucionaliza a NGB, há o reconhecimento pelo Estado brasileiro daquela nomenclatura sobre a língua oficial. Isto é, agora não está mais em questão a língua portuguesa, mas a língua portuguesa endossada pelo Estado brasileiro.

160). Nesse sentido, a “gramática deixa de ser um ‘monumento’ à língua, para se apresentar como um ‘artefato’ da ciência. Temos a partir daí uma tecnologia que serve ao gerenciamento da sociedade pelo Estado por intermédio de suas instituições” (ORLANDI, 2002, p. 162).

Ainda a esse respeito, Orlandi (2002, p. 161), em análise do discurso da NGB sobre a língua nacional, discorre que, com o estabelecimento da NGB, “o tratamento da língua se coloca no âmbito da ciência e a relação com a Escola é o da aplicação do conhecimento gramatical no ensino/aprendizagem da língua (materna)”. Assim, é possível dizer que, se antes o estudo gramatical era realizado apenas pela força da tradição e porque se o julgava necessário para o aprendizado da língua, agora esse estudo é endossado pela Ciência, uma vez que o discurso da NGB se dá a partir do conhecimento sobre a língua, ou seja, a partir do conhecimento sobre como ela é.

Assim, “a autoria do saber sobre a língua deixa de ser uma posição do gramático [que não detém conhecimento científico sobre a língua] e será patrocinada pelo lingüista” (ORLANDI, 1997 apud BALDINI, 1998, p. 103). Nas palavras de Orlandi e Guimarães (2001, p. 36), “os saberes dos gramáticos são substituídos pelos saberes da lingüística”. Com a constituição da NGB, não são mais os gramáticos que determinam a terminologia que a gramática normativa deve empregar e, com efeito, a terminologia que ela deve também esclarecer. Nesse sentido, Baldini (1998, p. 101) sustenta que “as gramáticas normativas *exemplificam, definem, interpretam e explicam* a NGB”. O gramático passaria a ser um comentarista da Nomenclatura, portanto.

Ao gramático cabem, assim, apenas observações que mais parecem pedidos de permissão para abordar algum aspecto ou fato lingüístico não contemplado pela NGB, como apontam os próprios “autores” desses compêndios: “a NGB não tratou de todos os assuntos aqui [no compêndio gramatical] ventilados” (BECHARA, 2004, p. 21). Outras vezes, as críticas são

referentes à insuficiência e à incompletude da Nomenclatura frente aos fatos da língua a serem abordados pelas gramáticas, como demonstram os trechos abaixo da gramática de Cegalla: “Nem faltam exemplos de orações reduzidas que não se enquadram nos esquemas da NGB” (CEGALLA, 2005, p. 414); “as orações adverbiais modais não são mencionadas na NGB” (CEGALLA, 2005, p. 413).

Para Baldini (1998), a NGB passa a ser, então, a *gramática* e não um trabalho de uma comissão, uma vez que a NGB regula a autoria da gramática. Essa transferência de conhecimento do gramático para o lingüista⁵⁹ se daria “a partir da necessidade de o Estado constituir um lugar de legitimação do saber sobre a língua (a lingüística), e um lugar de aplicação desse saber (a gramática)” (BALDINI, 1998, p. 103). Em última instância, o Estado legitima o conhecimento sobre a língua constituído a partir do lugar do discurso da ciência e o aplica à gramática. Seguindo esse pensamento, a gramática, então, respaldada pelo saber sobre a língua e norteadada por esse saber, não poderia mais ser vista como não-científica, uma vez que vem pautada por um discurso do lugar da Ciência.

O caráter não-científico atribuído às gramáticas também é questionado por Flores *et al.* (2004) e Cavaliere (2000), cujas pesquisas revelam influência da Ciência Lingüística nesses compêndios. Flores *et al.* (2004, p. 124) argumentam que, ao se referirem a “o que se diz”, as gramáticas incorporam conceitos da Lingüística Moderna, uma vez que existe a preocupação com os fatos da língua. Por essa razão, Cavaliere e Flores *et al.* contestam o caráter não-científico atribuído às gramáticas do nosso idioma pós-estudos da Lingüística. Estudos realizados por esses lingüistas revelam que:

as gramáticas produzidas no Brasil, na última centena de anos, mantêm absoluta consideração pela descrição científica (não-normativa) dos dados,

⁵⁹ Cabe notar que o termo lingüista não é empregado como sinônimo de alguém que produz ciência da língua, mas de alguém que detém o conhecimento sobre a língua, visto que a comissão que elaborou a NGB era formada por gramáticos, e a Ciência Lingüística estava sendo ainda introduzida na academia brasileira àquele período.

sem, contudo, deter-se em atitudes puristas, atitudes essas facilmente encontradas, ainda hoje, em manuais escolares (FLORES *et al.*, 2004, p. 107).

Por outro lado, a obrigatoriedade de emprego da *Nomenclatura Gramatical* nas gramáticas normativas colabora para a imobilidade dessas obras, pois, embora não as obrigue a apresentar os mesmos conceitos sobre dada nomenclatura, as desautoriza da inclusão de novos termos e da exclusão daqueles que a Ciência Lingüística já demonstrou serem equivocados, o que, na avaliação de Rocha (1998, p. 50), é uma “aberração” sob o ponto de vista científico. O caráter imperativo⁶⁰ da NGB sobre as gramáticas e, por extensão, sobre os manuais escolares, torna essas obras, ambas de caráter didático, inflexíveis aos novos conhecimentos produzidos pela Ciência. Não estamos, com isso, defendendo a incorporação de todas as inovações terminológicas surgidas à luz dos avanços da Lingüística e do grande número de trabalhos acadêmicos que passaram a fazer parte das bibliotecas dos grandes centros de pesquisa. Essa incorporação seria inviável e injustificável, pela própria natureza didática desses materiais.

Em decorrência da imobilidade, de certa forma, colocada às gramáticas, a Ciência Lingüística e a gramática são obrigadas a percorrer caminhos divergentes e não convergentes, pois “a nomenclatura, enquanto tal, atinge apenas as gramáticas, e a Lingüística prossegue suas próprias indagações” (BALDINI, 1998, p. 105). Castilho (2000, p. 22) afirma que “a Nova Nomenclatura Gramatical Brasileira fez da gramática um exercício classificatório, sem que sejam previamente discutidos os processos que estão sendo classificados”.

Vale dizer que a NGB impede a apropriação pelas gramáticas dos novos conhecimentos produzidos pela Lingüística, o que a faz refém da tradição, uma vez que é um instrumento fechado a inovações da Ciência, ainda que a configuração dessas obras seja distinta uma da outra. Cabe dizer que a NGB surgiu para barrar os excessos de terminologia; já na sua

⁶⁰ Para Haury (1994), a divulgação, por parte das gramáticas, de sua concordância com a NGB não passa de valorização publicitária.

concepção, portanto, é avessa a discussões e, assim, presa à terminologia e aos conhecimentos lingüísticos do início dos estudos da Lingüística no Brasil, quando ela veio à luz.

O cerceamento das gramáticas aos novos conhecimentos produzidos pela Lingüística tem reflexo direto no ensino de Língua Portuguesa por duas razões. A primeira está ligada ao fato de o Estado recomendar a “Nomenclatura Gramatical Brasileira [...] no ensino programático da Língua Portuguesa e nas atividades que visem à verificação do aprendizado, nos estabelecimentos de ensino” (*Portaria* n. 36, de 28 de janeiro de 1959). A segunda é a conseqüente imobilidade das aulas de Língua Portuguesa frente aos novos estudos lingüísticos, uma vez que o Estado recomenda o ensino da *Nomenclatura*, que já se sabe ser pouco científica.

A publicação da NGB, através de documento oficial, não somente dá respaldo ao ensino de gramática normativa, uma vez que ela passa a ser regulada pelo Estado e, por conseguinte, reconhecida por ele, como também recomenda o ensino da nomenclatura gramatical trazida pelas gramáticas – como expressa a *Portaria*. Além disso, a recomendação de que as avaliações escolares e os concursos públicos devam tomar como base a *Nomenclatura Gramatical* leva a NGB para além da instituição escolar e a instala em todas as instâncias oficiais.

Embora seja de conhecimento que a NGB fora idealizada em um período em que as grandes discussões da Moderna Lingüística ainda estavam emergindo e que, portanto, não podemos culpar o Estado pela recomendação do ensino de terminologia gramatical, não podemos nos furtar a afirmar que Estado⁶¹ e Ciência Lingüística, cinco décadas após a oficialização daquele documento, parecem estar em desacordo, uma vez que a Lingüística realizou avanços e a

⁶¹ Quando nos referimos ao Estado, entendemos que ele é o responsável pelo conteúdo da *Portaria* em questão, uma vez que não retirou nenhum dos parágrafos deste documento. Os documentos oficiais de ensino – PCN – em nenhum momento desautorizam aquela *Portaria*.

NGB não foi modificada. O fato de a NGB ter sido criada sob o mote de facilitar o ensino das questões gramaticais e o tratamento dado a elas pela escola é um argumento forte de que o Estado entende esse ensino como profícuo e necessário.

Esse, no entanto, não parece ser o entendimento nem mesmo daqueles lingüistas (MENDONÇA, 2006; TRAVAGLIA, 2003; ANTUNES, 2007⁶²) que ainda defendem o ensino de nomenclatura gramatical, uma vez que, em nenhum momento, fazem-no por acreditarem que o estudo de teoria gramatical venha em prol da melhoria da competência lingüística dos alunos. A defesa do ensino de nomenclatura por esses autores se deve unicamente por entenderem tal conhecimento importante ao rol de conhecimentos gerais, necessários ao exercício da cidadania.

A precedência dessa Portaria aos estudos da Lingüística Moderna poderia justificar a ineficácia de tal documento na atualidade, não fosse a exigência do emprego da terminologia pelas gramáticas atuais, que ainda permanecem em nossas escolas. As tentativas de libertar o ensino de língua da gramática tradicional e da terminologia trazida por ela esbarram na exigência de que o material didático de língua portuguesa contemple tal terminologia.

Os PCN, documento oficial mais recente sobre o ensino de Língua Portuguesa, não mencionam o tratamento que deve ser dispensado à *Nomenclatura Gramatical*. O Documento parece lugar próprio para uma elucidação sobre o tratamento a ser dispensado a essa questão, agora à luz da Lingüística Moderna, o que antes não era possível. Fica a cargo, assim, da própria competência do professor a validação ou invalidação daquela Portaria no seu trabalho com o ensino da Língua Portuguesa.

⁶² Antunes (2007, p. 82) entende o ensino de nomenclatura gramatical importante para a ampliação das possibilidades de comunicação.

Vale lembrar que, embora não mencionem diretamente o tratamento a ser dispensado à nomenclatura gramatical, os PCN reafirmam a necessidade do ensino de gramática normativa.⁶³ Este ensino, porém, inevitavelmente leva ao ensino de nomenclatura gramatical ou, ao menos, ao trabalho epilingüístico, uma vez que as gramáticas e os livros didáticos são obrigados a obedecer à nomenclatura estabelecida pela Portaria ainda vigente. Dessa forma, ao não abordar o tratamento a ser dispensado à nomenclatura e ao defender o ensino de gramática, os PCN validam o ensino da Nomenclatura, uma vez que os instrumentos didáticos não prescindem da mesma.⁶⁴

Assim, o Estado, além de legitimar uma norma lingüística, de certa maneira, desautoriza que se considerem outras formas legítimas. A norma lingüística reconhecida pelo Estado e a metalinguagem gramatical estão presas a leis estabelecidas pelas instâncias oficiais que regulam também o ensino de língua portuguesa. A legislação sobre a língua, porém, não se dá somente pela NGB via Ministério da Educação. Muito antes dela, o Estado já impunha leis sobre a ortografia de nossa língua, legitimando, assim, também uma norma para a grafia dos vocábulos do nosso idioma.

3.1.2. A ortografia oficial na legitimação da *norma padrão*

As leis ortográficas são um aspecto raramente observado nas discussões sobre a *norma padrão* da língua, o que revela o caráter eminentemente dialetal no tratamento do assunto *norma padrão*. Revela ainda que a questão da norma lingüística é tomada, principalmente, sob o prisma do sistema lingüístico, aqui entendido como o funcionamento da língua,

⁶³ Essa questão será discutida na sétima seção.

⁶⁴ Esse assunto será discutido na sétima seção.

independentemente de sua modalidade escrita. Ou seja, as discussões contemporâneas sobre a norma lingüística estão pautadas na modalidade falada, o que enuncia, assim, a primazia do caráter sociolingüístico nas discussões desse tema, uma vez que ao sistema lingüístico subjazem várias normas. Porém, embora a ortografia não diga respeito à questão dialetal em si – o dialeto compreende a modalidade falada, não a escrita –, ela é um dos aspectos relevantes da *norma padrão*, ao que esta diz respeito à modalidade escrita do idioma.⁶⁵

A ortografia, de fato, não diz respeito ao funcionamento da língua em si, uma vez que aquela estabelece regras de grafia às entidades lexicais (palavras) que compõem a língua e não extrapolam esses limites. Portanto, a existência ou a inexistência de uma convenção ortográfica em nada altera o funcionamento da língua (a gramática da língua), uma vez que tal convenção não excede a palavra. Visto dessa maneira, nada justifica a inclusão das regras que dizem respeito apenas à grafia nas discussões sobre as diferentes normas que subjazem a um sistema lingüístico. Aquelas são relativas apenas à forma gráfica da língua, e não ao funcionamento da mesma. Nesse sentido, Bagno (2002b) sustenta que saber ortografia nada teria a ver com saber a língua, uma vez que a ortografia não faz parte da gramática da língua e é fruto de um tratado.

Por um lado, a arbitrariedade inerente ao sistema ortográfico não deixa dúvidas de que este independe do funcionamento da língua e o funcionamento da língua independe daquele. Por outro lado, no entanto, a ortografia diz respeito ao conjunto de regras que compõem o sistema gráfico oficial de nosso idioma e é um dos elementos do conjunto de regras que compõem a *norma padrão* da língua. Esse conjunto de normas é corroborado pelo Estado e pela sociedade via Estado.

⁶⁵ Entendemos que disso decorre a sinonimização das expressões *norma culta* e *norma padrão*. Abordaremos esse tema na quinta seção deste trabalho.

O fato de a ortografia oficial ser resolvida por um decreto é mais um indício de que esta constitui um dos aspectos que o Estado tem como fundamentais para a língua oficial, ainda que não seja pertinente ao funcionamento do sistema da língua, como menciona Bagno e de cujo entendimento partilhamos. Assim, ela não constitui a gramática⁶⁶ da língua, mas, juntamente com as regras de uso da língua prescritas pela gramática normativa, é um dos constituintes da *norma padrão* escrita asseverada pelas instâncias oficiais. Por isso, tais “leis” encontram lugar seguro no ensino da língua escrita. A ortografia, portanto, é constitutiva da norma escrita asseverada pelo Estado. Isso equivale dizer que à *norma padrão* – em razão de a língua possuir um sistema gráfico – subjazem não somente regras gramaticais normativas, mas também regras ortográficas arbitrariamente impostas⁶⁷. A língua é um elemento social também na medida em que contempla regras estabelecidas por uma instância oficial e acatadas pela comunidade falante.

A inclusão da seção de *Ortografia* nas gramáticas normativas é um argumento claro de que, embora esse aspecto da língua não diga respeito ao funcionamento da mesma como sistema, no uso da modalidade escrita ela é um código a ser seguido e, muitas vezes, é determinante para a compreensão⁶⁸. Assim, a *ortografia*, um dos assuntos abordados pela gramática normativa – documento legitimador da língua e da respectiva *norma padrão* –, é um dos aspectos constitutivos da *norma padrão*, juntamente com as regras normativas que dizem respeito à gramática da língua.

Esse entendimento pode também ser depreendido do universo dos estudos da Linguística contemporânea, que, em sua abordagem textual, explora os diversos níveis de registro da escrita, contemplando não apenas estudos sobre a estrutura da língua, mas preocupando-se

⁶⁶ Referimo-nos ao conjunto de regras de funcionamento da língua.

⁶⁷ Portanto, às afirmativas de que a gramática normativa impõe regras que nada teriam a ver com os usos hodiernos da língua haveria que se somar as regras ortográficas, uma vez que são arbitrárias.

⁶⁸ Referimo-nos aos termos homófonos, cuja grafia determina o sentido a ser interpretado. As formas gramaticais empregadas também podem ser determinantes do sentido em frases como: *sinto que estás doente* e *sinto que estas doente*. Em ambos os exemplos, o modo verbal determina o sentido do texto proferido.

também com a ortografia. Um desses estudos resultou, inclusive, na obra *O português popular culto*, de Edith Pimentel Pinto⁶⁹, que aborda os diversos aspectos da modalidade escrita não-padrão, dentre eles a ortografia.

Entendendo que a ortografia é um dos aspectos constitutivos das normas que regem o padrão da escrita formal de nosso idioma, parece evidente que ela tenha lugar seguro nas gramáticas normativas e, também, nas aulas de Língua Portuguesa. Porém entendendo que a escrita não é a representação da fala, como salientam alguns lingüistas (MARCHUSKI, 2001; ROCHA, 1999; BRITTO, 2003; PERINI, 2004; SCHERRE, 2005; PRETI, 2004), equivocado é o tratamento desse assunto na seção dedicada ao estudo da *Fonética* e da *Fonologia*, como ocorre nos compêndios gramaticais, visto que estas dizem respeito à modalidade falada da língua e aquela à escrita.

Assim, cabe pontuar aqui duas questões em relação às discussões sobre a ortografia e sua relação com a gramática da língua⁷⁰ e que estão eminentemente ligadas ao próprio entendimento que se tem sobre gramática. Primeiro, se entendermos *gramática* como o funcionamento da língua, a ortografia não integra esse conjunto, uma vez que aquela funciona sem um sistema ortográfico; segundo, se a entendermos como um conjunto de regras que prescreve uma *norma padrão* de escrita, certamente ela é parte importante nesse conjunto de prescrições. Em outras palavras, as regras ortográficas não têm lugar nos estudos dialetais, razão pela qual não merecem destaque nas discussões sobre a norma como regularidade de usos, mas têm importância na *norma padrão* da língua, que tem uma representação gráfica.⁷¹

O Decreto-Lei número 5.186, de 13 de janeiro de 1943, sancionado em 1945 e revisto em 1971, sobre a ortografia oficial, instaura um marco regulador e legitimador da língua ao

⁶⁹ PINTO, Edith Pimentel. *O português popular escrito*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando a língua portuguesa).

⁷⁰ Referimo-nos ao conjunto de regras de funcionamento da língua.

⁷¹ Assim, a ortografia também tem importância para a alfabetização e para o ensino de Português.

estabelecer um padrão ortográfico para nosso idioma. O Estado, ao estabelecer um sistema ortográfico e uma nomenclatura gramatical, conforme discutido na seção precedente, institucionaliza uma norma considerada como a *norma padrão* para a língua e reconhecida como tal. Uma norma, portanto, cujas regras de funcionamento gramatical e ortográfico são asseveradas pelo Estado.

Assim, a gramática, através da NGB, e a ortografia, através da Convenção Ortográfica, têm funcionado como documentos legitimadores da língua e como elementos estabelecedores e definidores da *norma padrão* da mesma. Esses elementos são endossados pela escola no momento em que os preceitos estabelecidos por essas “leis” guiam as aulas de Língua Portuguesa. Não queremos aqui discutir se cabe a órgãos governamentais tal ofício. A questão da norma lingüística padrão esteve, ao longo da história, estreitamente relacionada aos modelos oficiais propostos pelo Estado e, assim, endossados pela escola via Estado. As regras ortográficas constituem, portanto, um dos elementos de gramatização⁷² da nossa língua, assim como os dicionários, a Literatura e demais documentos institucionalizadores da língua.

A convenção ortográfica, celebrada entre Portugal e Brasil⁷³, tal qual a convenção de empregos gramaticais prescritos pelas gramáticas, endossadas pelo Estado e reconhecidas como as “leis” que guiam o emprego da *norma padrão*⁷⁴, são, não por último, convenções sociais. Esse dado pode ser revelador de um dos motivos por que a Ciência Lingüística conseguiu se estabelecer somente de forma superficial nas escolas, apesar da seriedade com que seus estudos vêm sendo realizados e do reconhecimento dos mesmos. A escola é lugar de ciência e de comportamento social. No que tange à questão do comportamento lingüístico, a convenção tem falado mais alto que a ciência.

⁷² Por gramatização entendemos o conjunto de elementos que institucionalizam a língua.

⁷³ Em 2008 celebrada entre todos os países lusófonos.

⁷⁴ Por isso entendemos *norma padrão* e norma oficial como sinônimas.

Cabe dizer aqui que as regras ortográficas nada têm a ver com o funcionamento da língua. Da mesma forma, o funcionamento da língua independe de regras das gramáticas normativas, ou seja, a língua possui uma gramática independentemente de também possuir uma gramática prescritiva. Assim, tanto o ensino das normas ortográficas quanto o das normas prescritivas para o funcionamento da língua somente fazem sentido se os falantes da língua os entenderem imprescindíveis ao funcionamento da língua naquela sociedade e para aquela sociedade. Em última análise, elas pertencem ao campo da educação lingüística, da educação normatizadora da língua. Esta somente se sustenta frente à necessidade social de uma normatização quanto à grafia e ao funcionamento da mesma. Historicamente, a gramática normativa reúne o conjunto de regras que o Estado assevera como próprias da *norma padrão* da língua, ou seja, a *norma oficial* do Estado.

3.1.3. A gramática normativa como legitimadora da *norma padrão*

Até aqui fizemos reflexões acerca da institucionalização da norma lingüística padrão, em cujo processo o Estado e a gramática têm papel singular. O Estado entra como avalizador das normas prescritas pelas gramáticas no momento em que estabelece, via decreto, que estas ou aquelas regras devem ser requeridas em instâncias oficiais, conforme sugere a *Portaria* da NGB. O Estado, como vimos, porém, toma essa medida calcado nos conhecimentos da academia, através de um discurso realizado do lugar da ciência. Isso nos leva a depreender que, ao menos no que se refere ao Brasil – e obviamente à nossa língua pátria, então –, a academia exerce papel fundamental na normatização de nosso idioma.

O interesse da Lingüística pela configuração da *norma padrão* pode parecer algo bastante óbvio em razão de àquela interessarem todas as variantes da língua, por um lado. Por outro,

esse fato pode parecer controverso frente às críticas que ela vem realizando sobre a primazia da *norma padrão* em relação aos demais usos lingüísticos inerentes ao sistema lingüístico. Se, por um lado, a Ciência mostrou a inadequação de classificações categoriais estabelecidas pela NGB, por outro, ela mesma os emprega para fazer ciência. O mesmo não é menos verdadeiro para as regras normativas de funcionamento da língua “impostas” pelo Estado: a ciência se vale das regras lingüísticas socialmente estabelecidas e endossadas (Lima, 2003).

Essa questão nos leva a uma interrogação: por que a Lingüística tem criticado tanto o ensino de conceitos que ela mesma corroborou e corrobora? Poderíamos afirmar que a NGB foi instituída há meio século, o que a poderia tornar obsoleta, porém a Ciência ainda não conseguiu invalidá-la, pois ela ainda vigora nos livros didáticos e na própria Ciência Lingüística. Além disso, a Ciência não somente se vale de tal terminologia para seus estudos, como os ancora, uma vez que as análises empreendidas nos diversos campos da Lingüística partem da terminologia em questão para averiguar e comprovar a pouca cientificidade da mesma. Nas palavras de Franchi (2006, p. 77), “a teoria gramatical é o núcleo dessa ciência [lingüística]”. Nas palavras de Oliveira (2007, p. 83), “a gramática-padrão continua sendo o eixo seja da variação, seja do ensino”.

Pode-se dizer, assim, que a gramática normativa foi e é a veiculadora das regras que regem a *norma padrão* de nossa língua, isto é, das regras que são francas a todos os falantes de nosso idioma e que são empregadas, inclusive, pela Lingüística. É com o propósito de padronização lingüística que ela veio à luz. Esse é o entendimento de lingüistas contemporâneos, conforme averiguaremos na sexta seção desta tese, como também da sociedade leiga em conhecimentos teóricos sobre questões da língua.

É interessante distinguirmos o entendimento sobre o conceito de *gramática*⁷⁵ entre o mundo leigo nos conhecimentos da Lingüística e o daqueles que produzem esses conhecimentos e que com eles e a partir deles trabalham. Enquanto para não-estudiosos das questões da língua a gramática é entendida como a única verdade sobre a língua, para os estudiosos dessa área, ela é tomada como referência apenas da *norma padrão* da língua. São, portanto, visões diferentes, ângulos diferentes do mesmo objeto: a gramática normativa.

Assim, para a sociedade leiga de conhecimentos teóricos sobre a língua, as regras prescritas pela gramática normativa são as únicas regras válidas no que diz respeito a determinada língua. Dessa forma, toda produção lingüística em desacordo com essas regras consistiria *erro*. Para os estudiosos das questões da língua, por outro lado, o conhecimento de que a uma língua subjazem várias normas, cada qual importante a seu modo, incita a mais estudos e teorizações.

Porém, apesar das discussões que a Lingüística tem realizado sobre a questão da *norma padrão*, no que se refere ao ensino da mesma, ela ainda não conseguiu substituir o modelo tradicional e os preceitos e entendimentos tradicionais e milenares. Referimo-nos aqui apenas à *norma padrão*, uma vez que a Lingüística conseguiu chamar atenção para a variação lingüística, o que antes dela estava velado. Com isso, chamou atenção também para a necessidade do trabalho com a modalidade falada e com os diferentes gêneros e tipos textuais na sala de aula. Não se pode falar que antes as variantes não fossem percebidas, uma vez que, como discutimos na seção anterior, as gramáticas surgem a partir do reconhecimento das diferenças e só têm razão de ser diante da convivência de várias normas.

Assim, embora a Lingüística não tenha conseguido suprir a falta de um material mais adequado que substituísse, na prática, as gramáticas normativas e que fosse representativo e

⁷⁵ Quando nos referimos à gramática, referimo-nos unicamente à gramática normativa.

veiculador de normas que regem a norma franca da língua, é inegável que ela realizou o início do que ainda parece ter um longo caminho: a substituição das gramáticas normativas nas salas de aula por um material que não careça de tantas críticas.

A manutenção, através dos séculos, de regras normativas, embora desprovidas de “consistência teórica”, parece estar alicerçada no reconhecimento da necessidade de uma normatização das línguas. E esse pressuposto tem falado mais alto que os estudos promovidos pela Lingüística nesse último meio século, uma vez que as teses defendidas por essa Ciência não têm conseguido se sobrepôr à força da tradição. O quase consenso entre lingüistas sobre a necessidade de ensino da variante padrão da língua – salvo raras exceções, conforme veremos na sétima seção – também leva a esse entendimento.

O ensino de regras gramaticais normativas e o prestígio das gramáticas normativas, que permeiam os séculos, se ancoram, assim, no entendimento – por parte das comunidades falantes, em primeira instância, e da comunidade científica – da necessidade da normatização lingüística. Até a contemporaneidade, essa normatização se ancora nas regras apresentadas pelas gramáticas normativas. O ensino de uma norma considerada padrão, ou franca, antes de tudo, tem a ver com a manutenção da identidade e da unidade de um povo, e o ensino de gramática normativa tem sido a única maneira de atingi-lo, como salienta Agustini (2004). As justificativas que comumente se assinalam favoráveis a tal ensino também vão nesse sentido, uma vez que se dão no âmbito do domínio da norma socialmente valorizada, o que pode ser entendido como o desejo de pertencimento a determinado grupo e de identificação com o mesmo. Em última instância, as justificativas que se apresentam para o ensino da norma socialmente valorizada giram em torno do direito de pertencimento ao grupo social e culturalmente valorizado pela sociedade.

O desejo de dominar a norma lingüística social e culturalmente valorizada é traduzido pelo enorme sucesso de programas televisivos e de livros paradidáticos que se destinam a ensinar a *norma padrão* da língua. O sucesso do fenômeno midiático é uma expressão clara dos anseios dos falantes de nosso idioma em relação ao domínio da norma valorizada pela sociedade. Como afirma Bagno (2003, p. 155), “porque, gostemos ou não, *existe uma demanda social por regras, por normas*”. Segundo Aleóng (2001, p. 166), as normas explícitas são decorrência do desenvolvimento social e são reproduzidas e exigidas a todo momento. Silva (2003, p. 11) também aponta a padronização lingüística como uma necessidade social “[...] essencial pelo menos nas sociedades complexas e letradas ocidentais”. Ainda, segundo Bortoni Ricardo (2005, p. 15), “pesquisas nas áreas de planejamento lingüístico mostram que existe uma correlação positiva entre o grau de padronização lingüística de um país e seu estágio de modernização”.

Essas questões convergem para outro ponto. Além de a *norma padrão* ser entendida como uma forma de identificação de um grupo (AGUSTINI, 2004; RAJAGOPALAN, 2003), ela faz parte dos modelos sócio-comportamentais não somente desejados pelos cidadãos – vide sucesso de materiais paradidáticos –, mas também esperados da sociedade, o que leva ao ensino da *norma padrão* nas escolas. Nas palavras de Basso e Ilari (2006, p. 211), é “a atitude [normativa] que a sociedade espera dos profissionais da linguagem, excetuando talvez os grandes escritores”. Também para Santos (1996, p. 7), “é óbvio o consenso de que são [os alunos] enviados à escola para, entre outras coisas, aprender a falar ‘certo’”.

Até a contemporaneidade, o ensino do uso considerado “certo” nas questões da língua está ancorado nas regras apresentadas pelas gramáticas normativas. Não se pode negar que o prestígio das gramáticas normativas e o ensino de regras gramaticais, que permeiam os séculos, repousam no entendimento, por parte das comunidades falantes em primeira instância, de que há uma necessidade da normatização lingüística, pois ela vem a “garantir

uma base de comunicação supra-regional, transtemporal e multifuncional” (FARACO, 2002, p. 47). “Afinal, alguma uniformidade será útil para diversas circunstâncias: uso escrito, discursos oficiais, ensino a estrangeiros, etc.” (SANTOS, 1996, p. 7).

É compreensível que essa normatização, ao longo dos tempos, tenha sido realizada através das gramáticas sem que isso tivesse causado problemas, ou melhor, sem que isso tivesse sido problema, visto que elas se propõem à normatização da língua escrita (NEVES, 2002), e esta foi a única modalidade da língua trabalhada nas escolas até as discussões sobre a modalidade falada e suas variações, que datam mais precisamente de meados do último século. Como explicar, porém, o prestígio dessas obras em tempos atuais, quando já se aferiu a não-cientificidade (BASSO; ILARI, 2006) das regras e dos conceitos apresentados pela gramática normativa? Aliás, Agustini (2004, p. 59) argumenta que “a gramática somente é uma gramática porque não cai no cientificismo [...]”⁷⁶. Como explicar a força normativa que essas obras milenares (MENDONÇA, 2006), ou seculares (SILVA, 1996) ainda encontram em um período de Ciência Lingüística, quando esta já mostrou o valor e a validade das mais diversos usos lingüísticos?

O fato de serem as gramáticas veiculadoras das regras da variante franca não parece ser o problema. Afinal, se há necessidade de normatização lingüística – e essa necessidade realmente existe, conforme apontam os lingüistas anteriormente citados –, é fato que em algum espaço essas regras devem ser veiculadas e, também, estudadas. Não vemos problema, assim, em que as gramáticas exerçam essa função, nem no fato de elas serem produto milenar, ou secular, ou tradicional.

É um ponto consensual em lingüística que a norma-padrão de qualquer língua possui proeminência sobre as demais variedades em decorrência de

⁷⁶ Flores *et al.* (2004) defendem que as gramáticas hodiernas apresentam algumas características da Ciência Lingüística, uma vez que contemplam passagens de descrição da língua. Esse assunto será abordado na seção seguinte.

fatores históricos e culturais que determinam a sua imposição e legitimação (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 25).

Seguindo esse raciocínio, o problema parece estar, então, não nas gramáticas como veiculadoras da *norma padrão* em si, pois as próprias críticas que a elas são dirigidas são realizadas através de textos cujas regras gramaticais estão em conformidade com as regras prescritas por esses compêndios. Ou seja, os textos que se propõem a demonstrar as falhas das gramáticas são escritos em conformidade com a norma que a própria gramática prescreve.⁷⁷ Isso mostra, mais uma vez, que os autores de tais obras consideram a norma ali prescrita como a *norma padrão* a ser empregada em textos formais e oficiais.⁷⁸ Portanto, incluem-se nesse rol de produções lingüísticas os textos produzidos pela própria Ciência, que tenta comprovar o anacronismo e a não-cientificidade da gramática normativa.

Assim, parece-nos necessário fazer uma distinção entre a teoria gramatical descrita pelas gramáticas tradicionais e a norma de uso da língua prescrita como modelo por esses compêndios. Ainda que as críticas tecidas à gramática tradicional se dêem no âmbito da gramática normativa como um todo, isto é, tanto à teoria quanto à norma por ela apresentada, parece-nos que somente a teoria é, na prática, vista como insustentável, uma vez que as regras de uso são vitoriosas em relação às críticas. A norma prescrita por esses compêndios é empregada em situações de escrita formal inclusive por aqueles que criticam o normativismo lingüístico, seja por quais forem as razões e por mais justas que sejam.

⁷⁷ A esse respeito, veja-se pesquisa de Lima (2003).

⁷⁸ Gostaríamos aqui de citar que Bagno (2001c) e Britto (2003) infringem, intencionalmente, algumas regras prescritas pela gramática tradicional, para corroborar o discurso de que algumas normas não estariam mais em uso. O desvio pontual e intencional à norma realizado por esses lingüistas destoa, porém, de seus textos como um todo e de outros textos dos mesmos autores, o que (de)enuncia o caráter forçoso desses usos, com a finalidade de corroborar as teses defendidas nesses textos.

3.2. Gramática normativa X gramática internalizada

Afirmávamos anteriormente que, até o surgimento da Lingüística, as regras veiculadas pelas gramáticas tradicionais não causavam problema, uma vez que a norma escrita formal era a única modalidade da língua considerada e valorizada até então. Ou seja, os estudos lingüísticos não somente nos revelaram o quanto falhas são as gramáticas normativas, mas também trouxeram à baila outros conceitos de norma.

Desvela-se, assim, um problema que parece escapar ao âmbito apenas daquelas falhas atribuídas à gramática, como sua inconsistência teórica, o “anacronismo” das regras prescritas por elas, entre outras. O problema parece instalar-se no conceito de *norma padrão* propriamente, uma vez que, por um lado, existe a crítica àquele conjunto de regras reconhecidas como representativas da norma oficial ou padrão da nossa língua, por outro, seu emprego corrobora o entendimento de que ela é a norma usada como *norma padrão* da língua.

O problema parece colocar-se quando aquelas regras prescritas pelas gramáticas, próprias e exclusivas à modalidade escrita formal, são contrapostas a outras normas, mais especificamente àquelas empregadas em eventos da fala e da escrita informais. Partindo da prerrogativa consensual entre nossos lingüistas, segundo a qual ambas as modalidades da língua – a escrita e a fala – são regidas por regras próprias⁷⁹, análises entre uma modalidade e outra da língua e entre textos que exigem a escrita formal e aqueles que exigem a escrita informal, inevitavelmente, apontarão diferenças. Assim, sabendo-se da existência de diferenças gramaticais entre ambas as modalidades, é bastante natural que, em comparações entre as regras prescritas para a modalidade escrita formal e aquelas empregadas na

⁷⁹ Este assunto será discutido na quinta seção desta tese.

modalidade falada informal, se chegue à conclusão de que “ninguém fala assim” (em conformidade com as regras prescritas pela gramática normativa).

Convém lembrar que a Ciência Lingüística deu voz e valor a modos de falar e escrever que não contemplam a *norma padrão* escrita – e nisso está um de seus grandes méritos. Concomitantemente ao desvelamento de outras formas de expressar, ocorre a democratização do ensino, o que também trouxe para as esferas públicas e oficiais as mais diversas normas empregadas em nosso sistema lingüístico. Agora, com a chegada das massas “não-cultas”⁸⁰ às instituições oficiais de ensino, houve também uma preocupação em mostrar que os diversos falares trazidos por essa nova clientela apresentariam tantos recursos expressivos que os da modalidade padrão.

Assim, no afã de mostrar que também esses falares possuem um conjunto de regras que guiam o funcionamento dos mesmos, ou seja, de que possuem uma gramática, passam a figurar, em textos técnicos e dirigidos a profissionais de ensino da língua portuguesa, dois conceitos de gramática: gramática normativa e gramática internalizada. A distinção entre ambos os conceitos, porém, nem sempre parece estar tão nítida em textos que abordam a questão do ensino de língua portuguesa. Pode-se afirmar que alguns textos migram de um conceito para outro, sem que seja explicitado ao leitor – em geral professores de língua materna – que se trata de tipos de gramáticas diferentes.

A título de exemplo sobre esse fato, valemo-nos dos conceitos de gramática apresentados por Antunes (2003). Para a autora (2003, p. 85), “a gramática compreende o conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua”. Este conceito leva a entender que haveria uma gramática que encerraria todas as regras de funcionamento da língua, uma vez que a autora se refere a um único conjunto de regras através do artigo definido *o*. Logo em seguida,

⁸⁰ A Lingüística emprega a expressão falante culto em referência a falantes com grau de escolarização superior, o que implica que aqueles que não possuem esse nível de instrução sejam considerados falantes não-cultos.

a autora apresenta outro conceito de gramática, o qual se refere à gramática internalizada: “a gramática reflete as diversidades geográficas, sociais e de registro da língua” (2003, p. 89). Mais adiante (2003, p. 119), ainda no mesmo texto, encontramos a explicação de que gramática (provavelmente a internalizada) é “uma das condições para que uma língua seja uma língua. Não existe a possibilidade de uma pessoa falar ou escrever sem usar as regras da gramática de sua língua”. A migração de um conceito de gramática para outro no tratamento da questão do ensino de língua materna é uma constante também em outras obras que tratam do ensino de língua materna.⁸¹

Perini (2005, p. 56) sustenta que o professor de gramática e o gramático não deveriam dizer o que a língua deveria ser, mas deveriam dizer “o que a língua é”. Por isso o lingüista sugere gramáticas “preocupadas com a descrição da língua”. Na argumentação de Perini, fica evidente seu descontentamento em relação ao anacronismo das regras prescritas pela gramática normativa. Entendemos que, no momento em que a gramática descritiva passa a dizer “como a língua é” e esse postulado for aceito, ela passa a constituir a gramática que veicula a norma a ser seguida. A aceitação de um conjunto de regras como aquele que diz “como a língua é”, leva-o a dizer o que a língua deve ser. Então, a gramática descritiva passaria a ser uma gramática normativa, pois é ali que se encontram as regras da língua.⁸²

Perini (2005, p. 91) entende a gramática como “um conjunto de regras que determinam como se podem exprimir as idéias de uma língua” e como “aquela parte da língua que todos os falantes dominam de maneira muito uniforme”. Portanto, o conceito de gramática apresentado pelo autor diz respeito à gramática implícita a cada falante. Isso revela que a discussão sobre o ensino de gramática se dá tanto sob o conceito tradicional e milenar de gramática quanto sob os conceitos apresentados pela Lingüística. Entendemos bastante profícuo para o ensino que

⁸¹ A migração de um conceito de gramática para outro ocorre, inclusive, no texto dos PCN, como veremos na sétima seção desta tese.

⁸² Essa discussão extrapola o campo desta tese, mas, indubitavelmente, é uma questão que se coloca.

as discussões ocorram sob todos os eixos possíveis e necessários ao tratamento da questão do ensino. Entendemos, porém, que essas diferenças, quando não são suficientemente esclarecidas aos leitores, podem levar a interpretações falaciosas, ainda que a intenção dos autores tenha sido a de esclarecimento.

Defenderemos aqui que o problema atribuído à gramática normativa e ao ensino da norma por ela prescrita está diretamente ligado à falta de clareza sobre o que vem a constituir a *norma padrão*. Esse problema tem suas raízes não nas novidades advindas com o grande volume de estudos lingüísticos realizados na contemporaneidade, mas na publicação dos respectivos resultados sem a concomitante preocupação com as possíveis interpretações que poderiam ser feitas a partir desses resultados. Estudos que comprovam a existência da variação lingüística muitas vezes foram interpretados como uma comprovação da invalidade da *norma padrão* até então entendida como tal.

Perini (2002b, p. 10), em alusão a modelos lingüísticos surgidos nos últimos anos, adverte que o aprendizado dos mesmos deve ser exigido “de lingüistas profissionais; mas nunca de professores de línguas, cujo interesse em Lingüística, embora grande, é instrumental”. O autor (2002b, p. 9) lembra que, em outras ciências, “ninguém tenta colocar já no primeiro momento, ou em textos dirigidos a não-especialistas, todas as complexidades da teoria, ou da confusão das discussões acadêmicas”. Também nesse sentido, as palavras de Franchi (2006) denunciam que atualmente se faz

um terrorismo contra o passado: buscam-se idéias inéditas, teorias nunca vistas, técnicas ultramodernas, cada um com a sua, em uma atividade furiosa e inseqüente. Nessa ansiedade, os conceitos nem chegam a constituir-se e já se distribuem para o consumo drogado do modismo intelectual (FRANCHI, 2006, p. 37).

Expliquemo-nos: até o surgimento da Lingüística, parecia claro que a gramática normativa era a “detentora” das regras da norma dita padrão da língua e, assim, tinha-se clareza sobre qual

era essa norma e onde encontrar as regras que a regiam; com os estudos da Lingüística, essa certeza foi colocada em litígio, uma vez que ela, primeiro, provou a igualdade lingüística de todas as variantes, segundo, mostrou não serem as regras das gramáticas normativas as únicas válidas para a língua.

Para profissionais de ciência da língua, pode não parecer problema afirmar a igualdade lingüística das mais diversas variantes, uma vez que esse pequeno grupo com grande discernimento sobre as questões próprias dessa Ciência tem clareza sobre a necessidade de adequação lingüística e sabe em que situações empregar esta ou aquela variante e como justificar esse uso. Parece problemático, no entanto, levar tal assertiva ao mundo leigo dessa Ciência. Entendemos que afirmativas desse tipo podem conduzir a duas interpretações no mundo leigo aos conhecimentos lingüísticos: ao descrédito da Ciência Lingüística ou ao famoso “vale-tudo”.

A primeira interpretação advém do fato de o falante perceber que há uma valoração diferente dos diversos usos lingüísticos na sociedade, contrariamente ao que a Ciência afirma quando confere estatuto de igualdade entre todas as variantes; a segunda advém justamente do estatuto de igualdade de valoração emprestado pela ciência que estuda as questões da língua no momento em que confere estatuto de igualdade a todos os falares. Cabe lembrar, é claro, que essas interpretações são possíveis quando não há um entendimento de que a Ciência se refere especificamente à valoração lingüística de todos os usos e não à valoração social das variantes lingüísticas. O fato é que não se pode esperar que leigos em questões teóricas da língua tenham essa orientação ou que a depreendam das leituras. Inúmeros trabalhos e publicações já tentaram desfazer os mal-entendidos que surgiram nesse campo, como expressam as colocações de Castilho e de Bagno transcritas abaixo:

Desse extremo simplificador [identificava-se uma variante diacrônica ou geográfica como o melhor português] despencamos para uma visão

simplista, valendo ao ensino qualquer modalidade lingüística, pois ‘tudo comunica’, posição demagógica e inoperante que se documenta em alguns procedimentos didáticos (CASTILHO, 1978; apud SILVA, 2003, p. 49).

É absurdo e falso afirmar que os lingüistas não se preocupam *também* com o ensino da língua falada e escrita mais monitoradas. Além disso, embora sejamos obrigados a reconhecer, numa retrospectiva histórica, que a norma-padrão tem uma origem, sim, ‘elitista e coercitiva’, também sabemos que esta norma-padrão é objeto de desejo e tem um valor simbólico muito grande na sociedade. E os lingüistas são os primeiríssimos a reconhecer isso (BAGNO, 2003, p. 184, grifo nosso).

A afirmação da igualdade de todas as variantes do idioma, no mínimo, exige mais explicações, uma vez que não é necessária muita análise para verificar que essa afirmativa não é condizente com a prática social da língua. Por isso, tais generalizações poderiam levar ao descrédito da ciência que se ocupa do estudo da língua. Vale lembrar que a língua é um elemento político e, como tal, está imbuída de valorações. Queiramos ou não, esse é um fato. O fato de a língua ser, antes de objeto de estudo científico, um produto e um corpo eminentemente social, torna-a passível de avaliações também extrinsecamente à Ciência. Fora desse campo, a equivalência não se confirma.

Esse é um dos motivos pelos quais a sociedade envia suas crianças às aulas de Língua Portuguesa e, também, por que os lingüistas defendem o ensino da norma prestigiada. Aliás, ao afirmar que uma norma é prestigiada em relação a outras, a Lingüística (d)enuncia a existência de uma hierarquia entre os diferentes usos. O entendimento contrário levaria ao questionamento da validade das aulas de Língua Portuguesa na escola, uma vez que é de consenso que os alunos já dominam a língua materna ao chegarem à escola. Assim, diante da assunção da igualdade de valores entre todas as normas, o que significa entender que a variante materna do discente goza de igual valor em relação àquela ensinada na escola, o ensino da norma prestigiada não se justificaria.⁸³ A realidade prática não parece mostrar o contrário. Castilho (2002, p. 29), em fala sobre a necessidade de sensibilização do aluno para

⁸³ A expressão “variante de prestígio” empregada pela Lingüística enuncia a não-igualdade entre os diferentes usos lingüísticos.

a variabilidade lingüística, observa, nas palavras de Genouvrier (1972), que: “a escola supõe a censura (isto é, o ensino da norma), evidência que escapa apenas aos ingênuos ou às pessoas de má fé”.

Esse é um quadro dicotômico que existe entre a Lingüística e a sociedade fora da academia e dos conhecimentos científicos acerca da língua. Por um lado, estão aqueles que detêm o conhecimento científico da língua (um grupo relativamente pequeno) e, por outro, os que fazem a língua acontecer e cujos enunciados servem como *corpus* de estudo para o primeiro grupo, mas cujas opiniões sobre a língua são vistas como deturpadas e carentes de fundamentação. Em razão da carência de conhecimentos mais elaborados sobre questões da linguagem, estes seriam presas fáceis de programas paralingüísticos e/ou gramatiquieiros.

Rajagopalan (2004b, 2006), entendendo que haveria um desinteresse da Lingüística por questões de ordem prática, o atribui ao princípio fundador da Disciplina como ciência: a neutralidade. Segundo esse princípio, “os fatos e os valores não se misturam”. Assim, “enquanto cientista da linguagem, o lingüista deve manter-se distante da opinião leiga a respeito da linguagem” (2006, p. 155).

Em outras palavras, o nativo só vale enquanto fornecedor de dados. A análise desses dados deve ficar exclusivamente por conta do lingüista. Isto é, ao lingüista interessa tudo o que o nativo diz *em* sua língua. Se, porventura, o mesmo nativo começa a falar *sobre* a língua, a melhor opção para o lingüista é não dar ouvidos a seu entrevistado, pois o que o nativo tem a dizer *sobre* a própria língua só pode atrapalhar o rumo da pesquisa (RAJAGOPALAN, 2006, p. 156).

Para o autor (2006), porém, esse primado sobre o qual a Ciência Lingüística se constituiu não encontra sentido, uma vez que a Ciência deve ser relevante para as práticas sociais, o que o leva a afirmar que:

é preciso nos conscientizar de que, para ser de alguma utilidade prática, a teoria deveria ter sido concebida levando-se em conta possíveis fins práticos. Uma teoria concebida à revelia das preocupações práticas,

elaborada apenas para satisfazer a criatividade de um gênio solitário, não tem valia alguma no campo da prática (RAJAGOPALAN, 2006, p. 159).

As palavras de Rajagopalan, ainda que proferidas em um contexto de discussão sobre a Lingüística Aplicada especificamente, não são menos verdadeiras para outros campos do saber sobre a língua. Se, por um lado, um dos pilares da ciência é a discussão teórica, por outro, a ciência somente encontra sentido se realizada a partir das preocupações da sociedade e se realizada para a sociedade. Assim, torna-se indispensável que as teorizações sejam transpostas às práticas e que esses estudos não sejam realizados à revelia da sociedade, como muito bem lembra o autor.

Entendemos que a ciência e os conhecimentos da academia encontram sua razão de ser no serviço que prestam à sociedade, pois aquela somente se justifica se for realizada pela sociedade, para ela e a partir dela. Os anseios e as carências da sociedade deveriam ser os verdadeiros norteadores das pesquisas por elas realizadas. Como prestadora de serviço à sociedade, a ciência não deveria lançar à sociedade teorizações inacabadas como prontas, conforme afirmaram Franchi (2006) e Perini (2002b).

A busca por “idéias inéditas”, a que se refere Franchi (2006), somada à complexidade de questões teóricas colocadas a não-especialistas, a que alude Perini (2002b), levou a muitos equívocos em relação ao ensino de língua portuguesa, mais especificamente ao ensino de *norma padrão*. Um deles – e que é um dos pilares desta tese – diz respeito à ampla gama de entendimentos e desentendimentos sobre o conceito de *norma padrão* e, por conseguinte, sobre o ensino de gramática⁸⁴. Esse assunto será tratado na sexta e sétima seções, onde apresentaremos elementos que consubstanciam nossa tese de que o conceito de *norma padrão* e seu ensino ainda não são uma questão esclarecida para a Lingüística. Na seção subsequente,

⁸⁴ A indefinição sobre o conceito de *norma padrão* levou ao questionamento do ensino de gramática, uma vez que se divulgou amplamente que ela não seria mais a veiculadora dessa norma. Além disso, entendeu-se que o ensino da *norma padrão* através da gramática não seria mais adequado.

abordaremos as conseqüências advindas da falta de clareza sobre o conceito de *norma padrão* e das propostas de ensino que se levantaram a partir de conceitos não muito esclarecidos e seguros.

Entendemos que as questões ligadas ao ensino de língua materna têm sido abordadas mais no âmbito do que não pode mais ser – a gramática normativa – que no âmbito do que deve ser – a *norma padrão*. O ensino da *norma padrão*, na verdade, ainda constitui um paradoxo, uma vez que a gramática normativa, que não pode ser ensinada, é veiculadora das regras dessa *norma*, que, por sua vez, deve ser ensinada. Entendemos que esse paradoxo é gerado pela falta de clareza acerca do conceito de *norma padrão*, que muitas vezes se (com)fundem com *norma culta*⁸⁵ – ambos os termos ora são tomados como sinônimos, ora não. A *norma padrão*, independentemente da terminologia para ela empregada, é também definida como opressora e, portanto, não bem-vinda.

Dividiremos nossas discussões sobre as indefinições a respeito do conceito de *norma padrão* ou *norma culta* em dois blocos: primeiramente abordaremos as incoerências e contradições quanto à definição dos conceitos, principalmente, em textos que são leitura obrigatória em cursos de Letras⁸⁶. Em seguida, tomaremos as discussões sobre o ensino da *norma padrão*, também nesses textos.

Antes, porém, discutiremos a noção de erro lingüístico, que é também campo de discórdias no âmbito de ensino da língua materna e que adveio, não por último, da tese de igualdade entre todas as variantes da língua e da relativização do conceito de norma. Defendemos nesta tese que as indefinições e inconsistências teóricas sobre essas questões são um dos motivos pelos quais as aulas de língua portuguesa continuam pautadas no ensino de gramática normativa.

⁸⁵ A lingüística tem apresentado vasta terminologia em referência à norma lingüística de prestígio. As expressões mais empregadas nos textos por nós pesquisados são *norma padrão*, *língua padrão*, *padrão língua*, *norma culta*, *língua culta*, *norma prestigiada*, *norma legítima*, *padrão oficial*.

⁸⁶ Essas obras constam das Referências, no final deste texto.

4. O CONCEITO DE ERRO PÓS-ADVENTO DA LINGÜÍSTICA

A relativização do conceito de *norma*, esta que agora não é mais entendida somente como norma a ser seguida, mas também como norma que é seguida pelos falantes, trouxe consigo o questionamento do *erro* lingüístico. Se, antes do advento da Lingüística, o *erro* se constituía no não-seguimento das regras normativas apresentadas pela gramática⁸⁷, uma vez que cabia a ela a prescrição da norma, agora ele parece não encontrar mais lugar, pois o desvio à norma apresentada pela gramática normativa pode, perfeitamente, significar o seguimento de outra norma pertencente ao sistema lingüístico.

Assim, o que constitui *erro* para a gramática tradicional, ou seja, o que era considerado erro na língua, passa a ser um fenômeno que tem explicação científica (BAGNO, 2002b), uma vez que se reconhecem várias normas dentro de um mesmo sistema lingüístico. No cerne da questão do erro lingüístico está, pois, o conceito de *norma* que se vem a adotar, uma vez que todo erro diz respeito ao não-seguimento de alguma norma em questão.

Dessa forma, no momento em que se assume que a norma implícita é tão válida quanto a explícita, não parece contraditório assumir-se a inexistência do erro lingüístico, uma vez que o falante inevitavelmente obedecerá a uma das duas normas em questão, a explícita ou a

⁸⁷ Importante lembrar que nem todo desvio à norma é considerado erro pela gramática normativa, uma vez que ela mesma corrobora empregos lingüísticos em desacordo com as regras por ela prescritas, que são descritos na seção de *Estilística* nos compêndios gramaticais. O erro, segundo Terra (1997, p. 71), ocorre somente quando o desvio se dá por desconhecimento das regras. Assim, as licenças poéticas, por serem intencionais, não são consideradas erro. Terra (1997, p. 72) classifica o desvio às regras gramaticais em dois tipos: os desvios por ignorância, classificados como vícios de linguagem; e os desvios enquanto reforços de linguagem, considerados figuras de linguagem.

implícita. Assim, passando-se a valorizar outras normas que não apenas aquela prescrita pela gramática, como ocorre a partir das escolas gerativista e descritivista, a questão do erro deve também ser redimensionada.

Se assumirmos a posição de que, em certas situações de emprego da língua, há que se seguir a norma prescrita por alguma entidade (referimo-nos à sociedade e ao Estado) via gramática normativa, então o erro é aferido com base no conjunto de normas prescritas por esse compêndio. Por outro lado, se tomarmos como norma os mais diferentes falares próprios de nosso idioma, como ocorre a partir dos estudos da Lingüística Moderna, o erro constitui a fuga àquela norma ali empregada. Ou seja, a noção de *erro* toma outra forma. Esse parece ser o quadro que se instala a partir dos estudos da Lingüística, quando, juntamente com o conceito de norma explícita, concorre o conceito de norma implícita, própria e natural a cada ser humano da comunidade lingüística a que pertence e, por isso, variável de falante para falante.

Partindo deste último entendimento sobre *norma*, o erro inexistiria, uma vez que a *norma* é nata e, como tal, o desvio a ela não ocorreria, via de regra. Assim, afirma Bagno (2002b, p. 125), “podemos até dizer que existem ‘erros de português’, só que nenhum falante nativo da língua os comete!”, pois o erro somente se daria, segundo o autor, com aquilo que é aprendido com a prática e a memorização, o que não ocorre na aquisição da língua materna. Esse entendimento leva Bagno (2002c, p. 25-26) a concluir que “[...] simplesmente *não existe erro* em língua. Existem, sim, formas de uso da língua *diferentes* daquelas que são impostas pela tradição gramatical”. Em outro texto (2001d, p. 73), o autor entende o erro lingüístico como um mito sacralizado na cultura ocidental. Por isso, Bagno (2006) defende que se devesse “desprezar totalmente a antiga noção de ‘erro’, substituindo-a pelos conceitos de variação e mudança”.

Esse entendimento não impede o autor de entender, em outro texto (2007, p. 197), que existe o emprego correto, quando afirma que “nem mesmo essas pessoas [que freqüentaram longamente a escola] empregam **corretamente** esse pronome [cujo] (grifo nosso)”. A negação da existência de erro em língua não impediu o autor de considerar um uso como aquele que seria correto. Esse fato demonstra o impasse entre a língua tomada como *corpus* de estudo científico e a língua tomada fora deste contexto. Aqui, a noção de erro se coloca.

A negação do erro lingüístico também é contradita pelo próprio autor em outra obra (BAGNO, 2001c, p. 152), na qual conclui que o descumprimento da norma padrão, que seria veiculada pela gramática normativa, induz ao erro: “a norma-padrão é, antes de tudo, um *cânon lingüístico*, **um corpo de regras verdadeiras e válidas, cujo descumprimento induz ao erro**” (grifo nosso). O corpo de regras ao qual o lingüista se refere seria aquele veiculado pelas gramáticas normativas, que, em sua argumentação (2001c, p. 154), entende como pertencente à esfera do legal, do *dever ser*; as demais variantes pertenceriam à esfera do *legítimo*, do que é.

Possenti (1996) coloca a noção de erro lingüístico em dois eixos, pois entende que o erro dependerá da definição de gramática que se adota. O autor explica que, para a lingüística descritivista, que se propõe a descrever a variante da língua independentemente do prestígio social da mesma, “só seria erro a ocorrência de formas ou construções que não fazem parte, de maneira *sistemática* de nenhuma das variantes da língua” (POSSENTI, 1996, p. 79). Isso não é válido para a norma explícita, que é aprendida, imposta e corroborada pela sociedade, em que erro “é tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem” (POSSENTI, 1996, p. 78). Assim, conclui o autor, a adoção do ponto de vista descritivo permite fazer uma distinção entre “diferença lingüística” e “erro lingüístico”. As diferenças lingüísticas não constituiriam erro, “apenas construções ou formas que divergem

de um certo padrão” (POSSENTI, 1996, p. 80). *Erro*, sob esse ponto de vista⁸⁸, seriam (1996, p. 80) “aquelas construções que não se enquadram em qualquer das variedades da língua”.

Seguindo as definições de erro explicitadas pelo autor, pode-se afirmar que a posição que o lingüista adota em suas obras tem afinidade com a norma explícita, ou seja, a norma imbuída de valores sociais. Caso contrário, o autor não poderia concluir, em outro texto de sua autoria (2002c, p. 52), que “o ‘erro’ se dá, portanto, em relação ao valor social das expressões, não em relação às expressões mesmas”. Aqui os usos lingüísticos que, para a lingüística descritivista, constituem “diferenças lingüísticas” são entendidas como *erro*. Na primeira obra do autor por nós citada, o autor dedica uma seção (1996, páginas 41 a 45) ao tratamento a ser dado pelo professor diante da ocorrência de erros em textos dos alunos. Os erros aos quais o autor se refere são aqueles relativos ao não-seguimento das regras estabelecidas pela gramática normativa. Aliás, entendemos que a proposta ali apresentada pelo autor deveria ser leitura obrigatória a todos os profissionais do ensino de língua, sejam os de língua materna ou não.

A noção de *erro*, portanto, está intimamente ligada ao conceito de *norma* que se toma como medida para a aferição deste, fato que muitas vezes tem sido ignorado ou, queremos esperar, tem sido visto como (pré)suposto nas discussões sobre o assunto. Diante da assunção da existência de várias normas lingüísticas, todas igualmente válidas, tornou-se polêmico falar em *erro* na língua, uma vez que todos os usos possíveis no sistema lingüístico são próprios se não de uma, então de outra variante. Dessa forma, o *erro* passa a ser relativizado, e, entre os profissionais que trabalham com as questões da língua, existe certa cautela com o tratamento de questões relativas à adequação às normas lingüísticas.

⁸⁸ Em conformidade com o que ressalta Bagno (2002b).

Assim, Bortoni-Ricardo (2004, p. 8) prefere falar em *diferenças*, uma vez que não mais existem *erros*, e sim usos diferentes em cada contexto de emprego da língua. Nessa linha também argumenta Travaglia (2002, p. 66), para quem “é preciso substituir definitivamente a idéia de uso *certo* e *errado* pela de uso *adequado* e não *adequado*”. Essa terminologia, porém, não é bem-vista por outros autores.

Bagno (2001c, p. 67) sugere que:

em relação à língua escrita, seria pedagogicamente proveitoso substituir a noção de *erro* pela de *tentativa de acerto* que, embora possa soar como um simples eufemismo, pode ter um efeito significativo ao trocar um termo de conteúdo negativo (*erro*) por um de conteúdo positivo (*acerto*).

Interessante notar que, ao mesmo tempo em que o lingüista refuta o conceito de *erro* em língua, como também aponta citação feita acima, assume o conceito de *acerto*. Entendemos que ambos os conceitos estão calcados na mesma base: a existência de uma norma que afere tanto o *erro* quanto o *acerto*, independentemente de esta ser implícita ao falante ou de ser imposta a ele. Falar em “tentativa de acerto” implica entender que há o “certo” em língua e, por analogia, o “errado”.

É devido ao caráter social da língua que somos obrigados a discordar da afirmativa de Bagno (2002c, p. 26), segundo a qual, “quando se trata de língua, só se pode qualificar de erro aquilo que comprometa *a comunicação entre os interlocutores*”. Concordamos com o autor, porém, quando afirma (2001a, p. 117) que “[...] quando um aluno, ou qualquer outra pessoa, pronunciar *home*, *onte*, *garage*, *bagage*, você vai poder corrigir com a consciência de que está tentando ensinar uma forma oficial, padrão, culta [...]”. Ora, entendemos que ao ato de corrigir, atitude sugerida pelo autor diante da não-obediência à norma valorizada socialmente, subjaz o entendimento de que o erro de fato ocorre em língua. A correção pressupõe a existência do erro. Em texto posterior (2007, p. 83), porém, o autor propõe uma reeducação e

uma reorganização dos saberes lingüísticos na escola, “que não tem nada a ver com ‘correção’ nem com substituição de um modo de falar por outro”.

Bagno (2001c, p. 65), em crítica a análises gramaticais realizadas em cartazes e placas, primeiramente se refere aos erros ortográficos como “desvios da ortografia oficial”, enfatizando que ali “não aparecem ‘erros de português’ e, sim, desvios”. Na continuação de sua explanação, porém, afirma que “[...] não se pode negar que o **erro ortográfico** é um selo social altamente estigmatizante” (grifo nosso). Isso equivale dizer que desvios de ortografia constituem erro, contrariamente ao que afirma a citação anterior.

O autor (2001c, p. 291), revendo conceitos por ele mesmo empregados em texto anterior, não se mostra simpático ao uso dos conceitos de *adequabilidade* e *aceitabilidade*, por entendê-los “uma posição um tanto elitista e burguesa, em que esses adjetivos se relacionam com os preconceitos característicos de uma certa classe média urbana.” Bagno argumenta que, com a adoção desses conceitos, o falante estaria “se deixando dominar pelo condicionamento do mercado lingüístico” (p. 292). Em outro texto, porém, reconhece que a língua é um elemento social; elemento, portanto, que passa pelas esferas de adequação e avaliação sociais, ao defender que:

Uma das tarefas do ensino de língua na escola seria discutir os valores sociais atribuídos a cada variante lingüística, chamando a atenção para a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção lingüística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa (BAGNO, 2006, p. 150).

Bechara (2002, p. 15) estende o conceito de *erro* lingüístico à transgressão a qualquer norma esperada para determinado evento de emprego da língua. O autor argumenta que “nunca há um erro no português, haverá sempre um erro numa variedade da língua”. Para Bechara, portanto, o erro reside na inobservância à norma esperada para o contexto específico de uso da língua. O erro, pois, não ocorre somente na inobservância à *norma padrão*, mas na

transgressão à norma esperada para a situação de fala ou de escrita específicas. Assim, conclui o autor (2002, p. 15), “a mistura de normas também implica erro, a não ser que ela ocorra por motivações estilísticas”. Essa também é a posição assumida por Rocha, que é veemente ao afirmar (2002a, p. 155) que “o erro de português existe de fato, de acordo com a situação”. Rocha chama a atenção, também, para a necessidade de os professores assumirem esse fato. Nesse sentido, Possenti (2002a, p. 328) argumenta que a divisão do *certo* e do *errado* tem um valor social, daí corrigir seria uma atividade fundamental. Também nesse sentido, o autor afirma (2002b, p. 37) que “no processo fora da escola existe correção” quando “as crianças utilizam formas que os adultos não aceitam”. Esse fato também é mencionado por Castilho (2002).

Decat (2002, p. 85), citando Marcuschi (1998), também observa que a normatividade está ligada ao contexto, pois é ele que define a norma a ser empregada; e a normatividade, sustenta a autora (2002, p. 86), não tem a ver com autoritarismo, mas com adequação às atividades comunicativas. É nesse sentido também que Britto (1997, p. 53), ao dissertar sobre o igual estatuto lingüístico de todas as variantes inerentes à língua, conclui que “é somente no interior de cada variante que a noção de correto pode se estabelecer, e sempre a partir da consideração da situação de interlocução efetiva [...]”. A noção de *erro*, segundo esses estudiosos, inscreve-se, portanto, na situação específica do emprego da língua, uma vez que, em certos contextos, a fuga à *norma padrão* pode ser considerada o correto, e o seguimento à norma o incorreto.

Perini (2004, p. 56) traduz essa idéia ao afirmar que “é tão ‘errado’ **falar empreste-me os disquetes** quanto **escrever me empresta os disquetes** – a noção de ‘certo’ e ‘errado’ depende, crucialmente, do contexto e do meio a que nos referimos” (grifos do autor). Essa diferença, argumenta o autor, está aí “para ficar; e quanto mais cedo percebemos isso, melhor”.

Podemos afirmar, assim, que a Lingüística conseguiu um sensível avanço no redimensionamento do erro lingüístico. Antes dos estudos da Ciência Lingüística, a aferição do *certo* e do *errado* em língua tinha como base unicamente as regras explicitadas pela gramática normativa. Agora a base para tal exercício são as regras da norma exigida para o contexto do emprego da língua, seja a norma explícita, seja a implícita. Entre os lingüistas supracitados, mesmo entre aquele grupo que prefere empregar terminologia alternativa à dicotomia *erro/acerto*, existe o consenso de que o *erro* e o *acerto* se dão no âmbito não mais apenas da *norma padrão*, mas daquela norma exigida para o contexto específico do evento de uso da língua. Ou seja, há o entendimento de que o contexto determina a norma a ser usada e a fuga à mesma configura o *erro*. Portanto, o que diverge entre os teóricos acima citados é a terminologia empregada em referência à fuga àquele conjunto de regras exigidas e esperadas para o contexto específico de uso da língua.

Parece pouco provável, também, que a atitude daqueles teóricos cuja terminologia é mais simpática às teorias modernas da lingüística diferisse da daqueles que preferem a terminologia tradicional diante de um texto que não contemplasse as regras da norma esperada para determinado evento de emprego da língua. Nesse sentido, vale lembrar que os próprios lingüistas que adotam uma terminologia alternativa à dicotomia tradicional – *erro/acerto* – defendem a correção dos textos dos alunos (BAGNO, 2001a; POSSENTI, 2002; 1996). Entendemos que a correção somente se justifica quando da existência da incorreção. Pode-se, assim, falar em renomeação do *erro* por *adequação* no primeiro grupo, sem, no entanto, que isso implique práticas diferentes diante de um caso de inadequação. O problema se consubstancia, então, na terminologia, não no fato lingüístico em si.

O conceito de *adequação* e *inadequação*, terminologia sugerida por estudiosos da lingüística e da educação, apóia-se no conceito de *norma*, pois é esta que servirá de parâmetro para a aferição da *adequação* ou da *inadequação*. A (in)adequação encontra lugar apenas na

(pré)existência de uma norma e na aceitação desta como norma a ser considerada, no caso aqui em discussão, da norma lingüística. Portanto, as discussões sobre a adoção de uma nova terminologia para o fato antigo, o erro lingüístico, circunscrevem-se e inscrevem-se no âmbito da *norma padrão*, pois este era o único conjunto de regras consideradas válidas até o advento da Lingüística. O mesmo parece colocar-se na expressão *tentativa de acerto*, sugerida por Bagno (2001c), uma vez que o acerto se configura na conformidade com determinadas regras, mesmo que estas sejam socialmente estabelecidas e desprovidas de embasamento científico.

Assim, se, como afirma Bagno (2001c), com a adoção dos conceitos de *adequação* e *inadequação*, o falante estaria “se deixando dominar pelo condicionamento do mercado lingüístico” (BAGNO, 2001c, p. 292), o mesmo é válido para a expressão “tentativa de acerto”, sugerida pelo autor. Também a “tentativa de acerto” tem como parâmetro determinado padrão que configura o “acerto”. Disso não é difícil depreender que a preocupação com uma terminologia é de caráter eminentemente lexical, ou melhor, de escolha lexical para um fato antigo: a fuga à norma (pré)estabelecida pela gramática. Não se questiona, pois, a validade ou não da norma prescrita, e sim a adequação da terminologia a ser empregada para a aferição da fuga à *norma padrão*.

Então, com os estudos da Ciência Lingüística, o erro lingüístico inscreve-se em um novo contexto: agora o erro – ou quaisquer termos que se queiram empregar para esse fenômeno – estende-se à fuga à norma esperada para o contexto de enunciação específico. A discussão travada pelos lingüistas sobre esse tema gira em torno do erro tradicional e milenarmente conhecido, o erro que é aferido tendo como base as regras da *norma padrão*.

As críticas ao *erro* lingüístico, cuja base é a norma prescrita pela gramática normativa, se dão em dois pontos: primeiro, pelo fato de a *norma padrão* ser uma convenção e, por isso, uma “imposição” social; segundo, pela indefinição do que vem a constituir a *norma padrão* da

nossa língua. Sobre este último ponto falaremos na sexta seção desta tese. Antes, cabe-nos discutir o erro lingüístico visto a partir da língua como elemento de convenção social. Se, por um lado, se afirma que em uma análise estritamente lingüística o erro não existe, por outro, ele constitui um fato no viés social da língua. É como elemento social que a escola trabalha a língua; afinal, nela formam-se cidadãos, não lingüistas.

4.1. O erro lingüístico: um fato social

Ainda que a fuga a um padrão lingüístico extrapole o âmbito da *norma padrão* e se inscreva também no âmbito das variantes estigmatizadas, conforme discutido anteriormente, o desacordo com a regularidade de usos destas variantes comumente não é rotulado de erro. Nesse sentido, Perini (2002, p. 25) afirma que “ainda aqui [em situação de fala informal], trata-se de simples convenção social; mas convenções sociais são coisas muito poderosas. Todos nós sabemos disso muito bem – tanto assim que estamos sempre ajustando nossa linguagem a cada situação.” Em outras palavras, se a *norma padrão* é uma exigência social, a norma coloquial também o é em certos momentos, e o não-seguimento desta também pode resultar em exclusão, mesmo que, neste caso, o desacordo com a norma em questão não seja rotulado de erro. As variações lingüísticas são condicionadas, portanto, por fatores internos da língua e por fatores sociais (POSSENTI, 2002b). Para Fiorin (2004, p. 208), a variedade de circunstâncias de comunicação e a respectiva variedade de normas “é inerente à diversidade de fazeres práticos e simbólicos em que os homens se engajam”.

Também nesse sentido Britto (1997) entende que

a atividade normativa dos usos de uma língua e a atividade normativa das formas lingüísticas são, em certa dimensão, **constitutivas das comunidades de falantes, independente de seu letramento**, relação entre seus membros ou forma de organização econômico-social, articulando-se ao esforço coletivo para garantir a eficiência comunicativa e a identidade dos membros, assim como sentimentos estáticos, usos especializados [...]. É através dela que os sujeitos [...] avaliam comportamentos [...] (BRITTO, 1997, p. 49, grifo nosso).

Chama-nos à atenção a fala do autor, uma vez que, ao mesmo tempo em que entende a normatividade como “constitutiva da comunidade de falantes” e que ela seria um processo valorizado já em crianças de “dois ou três anos”, critica o normativismo na escola. O normativismo ocorre na escola e no convívio social. Britto (1997, p. 50) entende que a regulação que as crianças fazem umas em relação às falas das outras seria um “processo de construção de identidade e de valor lingüístico”.

Entendendo a língua como elemento social, Preti (2004, p. 15) sustenta que “nossa linguagem é o cartão de visita que nos permite o acesso ao grupo social em que desejamos entrar”. Atravessando e extrapolando a noção de erro lingüístico, mas retomando o fato social que é a língua e, portanto, à mercê de hierarquias, destacamos aqui as palavras de Agustini (2004, p. 151):

obedecer a uma regra gramatical [...] não significa falar e escrever corretamente, obedecer as [sic] regras gramaticais ou [sic] um subconjunto delas caracteriza a relação dos falantes da língua (nacional), produzindo hierarquização entre falantes. Por conseguinte, da alternativa ‘obedecer ou desobedecer’ que o caráter político e jurídico da gramática instala, decorrem sanções de valoração negativa ou positiva que, no imaginário, aparecem como gradações do saber ou não a língua [...].

A questão do erro inscreve-se, portanto, na avaliação social do indivíduo pela sociedade. A noção de *erro* transcende, assim, a avaliação como elemento lingüístico⁸⁹, não devendo, por isso, ser tomada apenas como um fato lingüístico. A explicação científica de todos os fenômenos da língua e a comprovação de que grande parte daqueles usos prescritos pelas

⁸⁹ Referimo-nos aqui à avaliação como elemento de análise do estatuto científico da língua.

gramáticas normativas nada tem de científico⁹⁰ corroboram a idéia da não-existência do *erro*, por um lado; o entendimento de que a língua é um fenômeno social e, como tal, sua avaliação é motivada por questões culturais e subjetivas levam ao reconhecimento da existência do *erro*, por outro. Ou seja, existe uma definição social de erro. Além disso, cabe lembrar que o chancelamento de uma norma oficial por parte do Estado⁹¹ instancia o erro no que se refere à norma oficial.

Nesse sentido também fala Nascimento (2004). O autor entende que a língua é um dos elementos simbólicos do homem. Esses elementos são a base da interação na vida social. Assim, argumenta o autor (2004, p. 30), “a sociedade se organiza segundo princípios e regras e a regulamentação social impõe regras e normas de comportamento, justificadas pela existência de uma cultura ou de uma sociedade”. A norma, portanto, não é somente “um conjunto de formas lingüísticas; ela é também [...] um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas” (FARACO, 2002, p. 39).

É entendendo a língua como um elemento social que Gullar (2006, p. 12), em resposta à crítica feita a sua “ortodoxia”, pergunta: “No mundo ao redor existe certo e errado; é só na lingüística que não?”

Terra (1997, p. 68), citando Descartes, resume a importância social de determinados conhecimentos. Dentre eles gostaríamos de incluir a da *norma padrão*: “o erro não é uma negação, isto é, não é simples carência ou falta de alguma perfeição que não me é devida, mas antes é uma privação de algum conhecimento que parece que eu deveria possuir”. Parafraseando Descartes, o desvio – empregando um termo simpático à discussão – não é uma “falta de perfeição”, porque toda variante dispõe de todos os recursos lingüísticos necessários

⁹⁰ Essa visão é contestada por FLORES *et al.* (2004), cujo trabalho demonstra que a gramática normativa integra elementos da Lingüística Moderna. Os autores entendem que afirmar “o que se diz” implica um conceito da Lingüística Moderna, pois envolve o trabalho com fatos reais da língua.

⁹¹ Na terceira seção desta tese discutimos o papel do Estado na configuração da norma oficial.

para a comunicação desejada, mas constitui uma “privação do conhecimento” de um recurso lingüístico socialmente desejado e socialmente esperado em determinadas situações de uso da língua.

Assim, ainda que entendamos que a não-obediência a determinada norma em certo contexto de emprego da língua não seja visto como erro pela Lingüística, ele é visto como erro pela sociedade falante da língua, uma vez que a língua é um fato social. É como fato social que os sujeitos vivem a língua. Desse modo, ela não pode ser vista apenas como um simples meio de comunicação, como afirma Castilho (1978), em que o ditado popular “quem não se comunica se trumbica” encontra lugar. Ela é também um instrumento através do qual o falante é avaliado pelo outro e através do qual avalia o outro. Em razão disso, estendendo as palavras proferidas por Descartes sobre *erro*, pode-se afirmar que a norma socialmente valorizada é um “conhecimento que parece que eu deveria possuir”, pois também através dela que vou ser avaliado pela sociedade. Daí é possível afirmar que o fato lingüístico considerado um *desvio* pela Ciência é um *erro* aos olhos da sociedade, pois somente não há erro quando não há categoria social (SCHERRE, 2002, p. 225); somente não há erro, quando não há norma.

Sobre o emprego da língua, porém, não gostaríamos de ser tão pessimistas quanto Bagno (2002b, p. 133), ao entender como “um mito ingênuo” a afirmativa de que “a linguagem humana tem a finalidade de ‘comunicar’, de ‘transmitir idéias’”. O autor argumenta que correntes da Lingüística Moderna vêm tentando demolir esse mito, provando que a linguagem é, muitas vezes, um “poderoso instrumento de *ocultação da verdade, de dominação, de controle, de intimidação, de opressão, de emudecimento*”. Entendemos que uma das funções da língua é comunicar, e isso nos parece um fato, não um mito; por outro lado, é verdadeiro que ela pode ser usada com as finalidades acima referidas, mas ela pode também ser um instrumento de libertação e de esclarecimento da verdade. Isso dependerá, também, de nós professores de Português.

Afirmativas generalizadoras, como “simplesmente *não existe erro de português*” (BAGNO, 2001c, p. 65), são bastante perigosas, principalmente quando advindas do meio acadêmico-científico. Proposições desse tipo podem facilmente ser desacreditadas pela sociedade, em que o sujeito é avaliado também através de seus usos lingüísticos. Por isso, parece-nos melhor a explicação de Bagno, em nota introdutória de obra de Bortoni-Ricardo (2004, p.8):

a noção de ‘erro’ nada tem de lingüística – é um (pseudo)conceito estritamente sociocultural, decorrente de critérios de avaliação (isto é, dos preconceitos) que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais. Do ponto de vista estritamente lingüístico, o erro não existe, o que existe são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na nossa língua.

Vale lembrar que a língua é vista como um objeto de estudo de uma ciência apenas pela academia. Onde ela ocorre de fato, na sociedade e pela sociedade, ela é tomada e analisada apenas como fato social e, como tal, passiva e passível de avaliação. Avaliações, aliás, subjetivas e não-livres de (pré)conceitos.

É lógico que a essência dessa gramática que se aprende na vivência do dia-a-dia como falante nativo, é o que basta para um mínimo necessário à comunicação em uma sociedade. Entretanto, não há como negar que, nessa mesma sociedade, há situações em que só comunicar não basta: é preciso fazê-lo de acordo com certas convenções consideradas mais ‘corretas’, obedecendo a certas normas que são consideradas ‘padrão’ (PRESTES, 2007, p. 2).

A primazia do ensino de *norma padrão* sobre as demais normas intrínsecas ao nosso sistema lingüístico como objetivo das aulas de Língua Portuguesa⁹² não somente estabelece uma hierarquização das normas, mas seu postulado parte também do entendimento de que há uma hierarquia entre elas. Tal primazia coloca a *norma padrão* no topo da hierarquização, ainda que se defenda a igualdade de todas as normas inerentes a uma língua específica. Não há como negar que o discurso que perpassa os documentos acadêmicos e oficiais de ensino é

⁹² O ensino de *norma padrão* é enfatizado pelos documentos oficiais de ensino e pelos textos que formam nosso *corpus* de pesquisa. Esse ponto será abordado na sétima seção desta tese.

hierarquizante nas questões da língua. O discurso não deixa entrever outra realidade, ainda que as palavras profiram outro entendimento.

A escolha ou a imposição, como preferem os mais céticos, de uma norma para o ensino de língua por si só estabelece e reflete uma hierarquia de valores no tratamento das questões da língua, pois “não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado” (LOPES, 2006, p. 103). A existência do erro e a necessidade de correção estão alicerçadas no entendimento de que uma norma é mais válida que outra, e o padrão de correção é uma representação ideológica. Querendo ou não, a língua é um elemento de avaliação, porque é um elemento social. O erro somente existe na aceitação da existência de hierarquia de normas ou na mistura de normas.

Nesse sentido, Lopes (2006, p. 103), em sua crítica ao relativismo, posiciona-se muito enfaticamente contra o “vale-tudo”, que, segundo o autor, “algumas versões céticas pós-modernas querem nos fazer acreditar”. Lopes entende legítima a hierarquia de valores e de normas, pois “normas e valores refletem posições discursivas específicas, o que, de modo algum, implica relativismo ético”.

Entendemos válidas todas as formas de lidar com a questão do erro e do acerto em língua na escola, desde que não sirvam para ocultar a verdade e ignorar os fatos e, para o ensino de língua, os eufemismos também podem ser bem-vindos. Não há mais quem duvide que “é pedagogicamente incorreto usar a incidência do erro do educando como uma oportunidade de humilhá-lo” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 38). Porém é necessário e nada pernicioso afirmar ao aluno que, quando se trata de adequar o texto a alguma norma, o *erro* existe e ele é cometido. Como bem lembra Gullar, em trecho transcrito anteriormente, erros são um fato em todas as áreas, inclusive em língua. Como ser social, o homem é passível de cometê-lo. Nisso

não há nenhum erro. A divisão do *certo* e do *errado* tem um valor social, daí corrigir é uma atividade fundamental (POSSENTI, 2002a, p. 328)⁹³.

Talvez se tenha esquecido de que a hierarquia de conhecimentos entre professor e aluno é constitutiva da escola. Essa hierarquia e o entendimento de que aquele conhecimento que o professor detém é necessário ao exercício pleno da cidadania justificam a existência das instituições de ensino. Nesse sentido, Castro⁹⁴ (2005) afirma que “a universidade é construída na desigualdade de conhecimento” e que “é rigorosamente a desigualdade que cria o espaço no qual ela pode operar”. Ainda que o autor se reporte exclusivamente à instituição de ensino superior, a assertiva não é menos válida para a escola.⁹⁵

Se a escola é um instrumento para a socialização do indivíduo e a escrita e a leitura são fundamentais no desenvolvimento das formas de comunicação nesse processo de socialização, [...], alguma “gramática” deverá ser ensinada, a partir do momento em que se considerar necessário regular a fala e a escrita do aluno aos padrões de uso que a instituição-escola define como a ideal para aqueles que a ela estão submetidos. Romper com esse tipo de ensino que prestigia certas normas de uso em detrimento de outras – ideal teórico da lingüística e meta da pedagogia que entende a escola não como lugar de reprodução social, mas de transformação – parece incompatível com as sociedades em que se inserem as escolas como um dos instrumentos de adaptação e reprodução da sociedade estabelecida (SILVA, 2004, p. 81).

Dentro dessa realidade, o erro é intrínseco à razão de ser da escola, uma vez que esta é um espaço de aprendizado e de transmissão de conhecimento e de valores. Daí pode-se afirmar que a correção também é constitutiva da escola. A correção se justifica na existência do erro. Talvez as palavras de Franchi (2006), transcritas abaixo, descrevam o “espontaneísmo” decorrente da (des)hierarquização⁹⁶ do papel do professor:

⁹³ Sobre a análise do erro lingüístico pela escola, sugerimos a leitura de Possenti (1996).

⁹⁴ Em análise de manifesto da União Nacional dos Estudantes, que defende a desierarquização entre professores, funcionários e alunos.

⁹⁵ “Quando um Estado impõe uma escolaridade obrigatória, é porque entende que existe um conjunto de conhecimentos básicos imprescindíveis ao cidadão para atingir a sua plena cidadania. No caso português, nesse conjunto básico encontram-se também conhecimentos relativos ao uso e ao funcionamento da língua materna, isto é, da língua portuguesa” (CORREA, 2008).

⁹⁶ Não estamos, com isso, defendendo um ensino autoritário em que somente o professor tem “voz”. Referimo-nos ao fato de a escola e o professor serem porta-vozes de conhecimentos socialmente valorizados.

Embarcando em uma duvidosa pedagogia, que apregoa a anulação do papel do professor e desconfia de todo método e de toda interferência, alguns acreditaram (e acreditam) em um ‘espontaneísmo’ radical. Como se a linguagem só fosse possível numa brotação em campo virgem e não tocado, cada um consigo mesmo, ‘expressando-se livremente’ (FRANCHI, 2006, p. 36).

As palavras de Franchi traduzem e resumem as discussões sobre o novo conceito de erro lingüístico advindo de um contexto bastante específico. Ironizadamente, Franchi evoca o discurso presente – às vezes veladamente, outras não – nas falas de lingüistas por nós referidos acima (ROCHA, 2002a; BECHARA, 2002; PERINI, 2002; DECAT, 2002; POSSENTI, 2002a, FARACO, 2002), e também pelo poeta Gullar (2006) e pelo filósofo Descartes. Ou seja, o que antes era considerado *erro*, e o professor tinha autoridade e respaldo para considerá-lo como tal, pautado em conhecimentos dados como certos, passou a ser o acerto em outro contexto para o qual o professor deve transportar-se e, a partir dele, começar a construção do conhecimento com o aluno. De um modo geral, pode-se afirmar que, o que antes era considerado *erro*, agora deve ser visto como um ponto sobre o qual se deveria construir o conhecimento.

Esse novo ponto de vista, porém, não retira de cena a existência do *erro*, apenas o transforma em um ponto de partida para o trabalho do professor. Importante frisar aqui que, “se o lingüista não fala mais em correção, mas em saber científico, não é menos modelar sua produção, não é menos eficiente na estandarização da língua. [...] O preconceito se realiza não pelo indivíduo, mas pelas relações sociais” (ORLANDI, 2002, p. 197).

Talvez valham aqui as palavras de Rajagopalan (2004b, p. 175), que afirma não estar convencido de que o discurso da ciência e o do leigo sejam distintos, quando este se refere à ‘decadência’ de uma língua, aquele se refere a ‘línguas vivas/mortas’. O discurso do leigo, porém, seria repleto de preconceitos e o da ciência livre de todos eles. Não estamos convencidos de que os discursos sobre *erro lingüístico*, *desvio à norma lingüística*, *tentativa*

de acerto, inadequação à norma lingüística – ou quaisquer termos que se venham adotar e defender – se pautem em conceitos distintos daqueles milenarmente conhecidos pelo mundo leigo dos conhecimentos da Lingüística quanto os daqueles que a realizam. Isso nos leva a crer, também, que a adoção de nova terminologia – *erro lingüístico, desvio à norma lingüística, tentativa de acerto, inadequação à norma lingüística* – para o mesmo fenômeno não conduz à nova prática, livre de preconceitos, uma vez que o princípio fundador dos novos discursos assumidos permanece o mesmo e os constitui.

O fato de esta ou aquela norma dever ser empregada em circunstâncias oficiais e formais de uso da língua sustenta a superioridade da respectiva variante, na medida em que a noção de erro se constrói sobre aquilo que é valorizado naquela sociedade e por ela. É pelo fato de a exigência da *norma padrão* se assentar em um critério social, não científico, portanto, que a igualdade entre todas as variantes não encontra sustentação.

4.2. A relativização do erro lingüístico: produto de um contexto

A relativização do *erro*, ou o questionamento acerca da existência deste, não se deu somente no campo da língua, embora aqui esse seja o nosso ponto de interesse. A partir dos anos sessenta do século passado⁹⁷, a sociedade viveu um período de revoluções comportamentais e de questionamento de valores sociais que trouxe consigo uma gama de discussões acerca também das práticas educacionais. Surgem, assim, novas formas de pensar o ensino e as práticas educacionais. Essa nova realidade na educação parece-nos especialmente preocupante quando se trata da questão do ensino da língua materna, uma vez que esta perpassa todas as

⁹⁷ Esse não é um momento vivido isoladamente pelo Brasil. Basta lembrar o lema da Revolução de maio de 1968, na França: “É proibido proibir”.

outras disciplinas, por constituir uma ferramenta para a aquisição e a transmissão de conhecimentos das demais atividades, sejam elas no âmbito estudantil ou fora dele.

No campo do ensino de língua materna, podemos elencar dois fatores como determinantes para o repensar do ensino da língua portuguesa e, conseqüentemente, do equacionamento da noção do *erro* lingüístico: a democratização do ensino e os saberes construídos pela Ciência Lingüística. Por um lado, a escola, nesse contexto que se coloca, precisa saber lidar também com as grandes massas – e com as normas por elas trazidas às instituições de ensino –, em razão da abertura da escola para todos os cidadãos. A chegada à escola das classes antes excluídas da educação formal pode ser atribuída a diversos fatores, dentre eles estão a obrigatoriedade do ensino até os quatorze anos de idade e, também, a proximidade geográfica das escolas, decorrente da migração do campo para as cidades, dentre outros fatores que escapam ao nosso interesse aqui. Por outro lado, a Lingüística vinha mostrando que todas as variantes intrínsecas a um sistema lingüístico são igualmente perfeitas dentro das comunidades lingüísticas em que se inserem, ou nas quais são faladas. Em um tempo de chegada dos mais diversos falares a instituições públicas de ensino, essa é, sem dúvida, uma das maiores contribuições da Ciência em prol da cidadania lingüística.

Com essas descobertas da Ciência Lingüística advieram, também, postulados generalizantes de tipo “não há erro em língua”, que a mesma ciência se encarregou de desfazer, na voz de lingüistas preocupados não somente com a língua enquanto objeto de estudos científicos, mas também com seu viés social, como vimos na seção anterior. Não podemos esquecer que esses postulados se inserem em um período de questionamento de valores sociais. Ou seja, os novos conhecimentos sobre a língua vieram à luz em um período de contestações das ordens impostas.

Assim, se, por um lado, as bases que levaram ao equacionamento do erro lingüístico são os novos conhecimentos proporcionados pela Ciência, as interpretações impensadas que se fizeram dos mesmos levaram, não raras vezes, ao outro oposto, à negação do erro nas questões da língua. Essas afirmações são reveladoras de desconsideração de outra questão amplamente discutida e trabalhada por essa mesma Ciência, a saber, a necessidade de adequação da língua ao contexto da enunciação⁹⁸. Essas afirmativas desconsideram, igualmente, uma das grandes contribuições da Lingüística e que está intimamente ligada à capacidade de o falante transpor-se adequadamente para outro contexto de emprego da língua e nele atuar. Não parece exagero afirmar que essa capacidade faculta a cidadania lingüística ao sujeito. Bechara (1995) denomina essa capacidade de interlocução em diferentes contextos de o falante ser “poliglota na mesma língua”.

Vemos na relativização do erro lingüístico um grande progresso para o ensino da língua materna, especificamente no tangente à valorização das diversas formas de expressão, pois esvazia o erro de um corpo específico de regras e o instala no contexto da comunicação, em que todas as normas lingüísticas encontram lugar. O *erro* decorre, assim, do não-seguimento daquela norma exigida para o contexto específico. É importante perceber, porém, que a relativização do conceito de erro não exclui a existência do erro, pois, como confirmam os excertos supracitados, o erro se instala quando da desobediência à norma esperada para o evento de fala e de escrita específicos e é relativo a ele. Poder-se-ia falar que o avalizador do erro deixou de ser, pois, unicamente a *norma padrão* e passou a ser a norma relativa ao contexto de enunciação e ao gênero textual. Ele passou a ser, portanto, relativo à norma lingüística esperada para o evento específico de enunciação lingüística.

⁹⁸ DECAT (2002), MARCUSCHI (1998), BRITTO (1997), PERINI (2004), POSSENTI (2002a), ROCHA (2002a).

Assim, a negação do *erro* em língua é fruto da investigação da língua como corpo de análise abstraído do seu funcionamento social. Por isso, diante dos ensinamentos sobre os contextos de utilização da língua trazidos pela Lingüística, não seria exagero afirmar que a negação do erro em língua constitui um contra-senso aos estudos dessa Ciência.

Entendendo que o aluno, ao chegar à escola, tem o domínio de apenas uma variante do sistema lingüístico e que a escola é o lugar ao qual ele é enviado para a aquisição de outra norma, parece bastante natural que ele cometa erros em relação à nova norma que lhe é apresentada. É evidente que o aprendiz cometerá erros em relação à *norma padrão*; do mesmo modo como os cometerá em outras disciplinas do currículo, como Matemática, Ciências, Geografia, dentre outras. É o desconhecimento da norma considerada padrão, pois, um dos motivos que levam o aluno até a escola. O ensino da *norma padrão* é conhecidamente um dos objetivos da escola, em especial, da disciplina de Língua Portuguesa.

Afirmar a inexistência do erro lingüístico não parece ser problema para aqueles sujeitos que têm conhecimento sobre as diversas abordagens da Lingüística e que, assim, sabem que tais afirmativas são específicas a um tipo de abordagem do objeto em estudo: a língua. Preocupamos, porém, a repercussão das discussões sobre erro lingüístico em ambiente extrínseco à Ciência da língua, uma vez que essas discussões pressupõem domínio sobre os conceitos e os conhecimentos desta Ciência. Esse conhecimento técnico, salvo exceções, nossos professores de português pelo Brasil afora não têm e, como afirma Perini, ele não é esperado dos professores de língua materna, e sim de especialistas em estudos da linguagem. Esses conhecimentos recém produzidos pela academia e permeados de conceitos técnicos são levados a esses professores em cursos de atualização, que, em geral, são de curta duração e que não têm pretensão científica, mas de atualização pedagógica. A discussão desse tema é bastante vasta e não é nosso objetivo discuti-lo aqui.

A questão do erro lingüístico está intimamente ligada ao conceito de *norma lingüística* e, nesse sentido, é necessário fazer uma distinção entre norma como sinônimo de *regularidade de usos* a uma variante e *norma padrão*. Reconhecer que a mistura de normas pode constituir um erro (BECHARA, 2002) parece uma atitude bastante condizente com o conceito de adequação por que a Lingüística tanto batalhou e que julgamos ser uma das mais bem-vindas contribuições ao ensino de língua materna, em razão do caráter de inclusão a ele subjacente.

Não se pode negar, no entanto, que a desconsideração desses conceitos tão caros à Lingüística e tão bem-vindos ao ensino é fruto, não em última instância, da indefinição sobre o conceito de *norma padrão* na contemporaneidade. Ousaríamos dizer, inclusive, que algumas publicações nessa área muitas vezes tomam formas bastante populistas e apresentam interesses mercadológicos.

Nesse sentido, discordamos de Baronas (2003, p. 87), segundo o qual a língua passou a ser mercadoria quando se começou a dizer “avaliativamente o português não-canônico”. Entendemos que a língua passou a ser mercadoria quando se começou a relativizar a noção do erro lingüístico. Afirmamos isso baseados no fato de que a discussão da variação lingüística é realizada eminentemente no âmbito científico-acadêmico; o equacionamento do erro, porém, extrapola esse campo e instala-se também nas escolas e, por conseguinte, na sociedade. O sujeito falante sabe haver uma norma socialmente desejada e esperada, por um lado, e é isso que o leva ao lugar onde ele espera apossar-se dela: a escola. Por outro lado, contudo, esse mesmo sujeito depara-se com discursos que desautorizam a correção ou negam a existência do erro.

O erro lingüístico está diretamente ligado ao entendimento sobre *padrão* lingüístico, cuja não-obediência o constitui quando se trata de texto que exige o nível formal de escrita⁹⁹.

⁹⁹ Referimo-nos ao erro ligado ao não-seguimento da *norma padrão*.

Assim, quando se afirma haver *erro*, e essa é a posição dos lingüistas acima referidos, ainda que se renomeie o fato, há em jogo um conjunto de regras consideradas como padrão de comportamento lingüístico em determinadas situações. A negação do erro, portanto, diz respeito à matiz estritamente lingüística do idioma, ou seja, a língua destituída de seu caráter social. Sobre a conceituação da *norma padrão* escrita e sua constituição, porém, há desacordos e incoerências em textos que discutem sobre essas questões, o que leva, necessariamente, a desacordos e contradições em relação ao tratamento que deve ser dispensado à *norma padrão* na escola. É a eles que nos dedicaremos nas próximas seções desta tese, e é a eles que atribuímos um dos pilares da continuidade do ensino tradicional de gramática normativa nas nossas escolas.

5. AS (IN)DEFINIÇÕES SOBRE O CONCEITO DE VARIANTE PADRÃO DA LÍNGUA

No início do século passado, quando a Ciência Lingüística ainda não havia se estabelecido como tal no Brasil, a Semana da Arte Moderna (1922), que inaugura o período Modernista, já mostrava a distância que pode haver entre a língua empregada com viés artístico ou informal e a língua empregada com viés formal. Assim, esse evento, ao mesmo tempo em que quebra a ordem estética, direta ou indiretamente, faz pensar sobre a questão da norma lingüística, uma vez que mostra o quanto o emprego da língua com viés não-formal pode extrapolar a norma lingüística pré-estabelecida. Além disso, essa escola literária também mostra a diversidade dialetal existente em nosso país e, assim, torna legítimos esses falares do nosso idioma. Arriscaríamos dizer que é com a literatura modernista que se iniciam a legitimação e a valorização desses falares, ou melhor, dessas normas lingüísticas.

A Lingüística, mais tarde, veio emprestar o reconhecimento também no campo da Ciência a esse processo de reconhecimento e legitimação das diversidades dialetais inerentes a nosso idioma. Ela mostrou que a situação de comunicação determina a norma lingüística a ser empregada. Contextos e eventos formais exigem o seguimento de normas formais; eventos informais requerem variante informal, não presa a prescrições, mas, sim, a normas ditadas pelos contextos sociais de uso¹⁰⁰. O contexto e o objetivo do uso da língua passam a ser os

¹⁰⁰ Entendemos que todas as normas lingüísticas são eminentemente sociais, uma vez que é a situacionalidade que nos faz optar por uma ou outra norma.

definidores da norma a ser empregada. Não é mais a norma prescrita pela gramática a única verdade sobre o uso da língua.

Assim, da coexistência de vários contextos de uso da língua em uma sociedade e, também, da necessidade de adequação lingüística à situação de fala e de escrita, depreende-se, via de regra, haver normas próprias para cada tipo de interação lingüística, sejam elas prescritivas ou não. O objetivo e o contexto da enunciação, quer no da modalidade falada, quer no da modalidade escrita, definem o corpo de regras a ser utilizado, quer regido pelas regras de um grupo de falantes, quer regido por um corpo definido de prescrições.

Essas novas concepções acerca do uso da língua e que vieram a dar voz a todos os empregos lingüísticos também nas instâncias de ensino foram possíveis graças à Lingüística, que, tal qual deve ser uma ciência – ocupar-se de um maior número possível de dados sobre seu objeto de pesquisa –, estudou e estuda a língua em todos os seus meandros. É nessa ida ao campo do uso efetivo da língua, para além do contexto específico da escrita formal, que se constatou a regularidade lingüística também nos usos informais das modalidades escrita e falada. A comprovação da regularidade em todos os usos da língua por uma comunidade lingüística levou a Ciência a questionar o conceito de norma, que, antes dos estudos científicos da língua, estava ligado a uma realidade bastante específica, a saber, a realidade lingüística de textos oficiais e estes, muitas vezes, com alto grau de formalidade¹⁰¹. Com esses estudos, a norma é entendida como uma regularidade dentre várias outras possíveis e comprovadas dentro do sistema lingüístico.

Saussure, em obra póstuma editada em 1916, já chamava a atenção para as diversas formas em que um sistema pode configurar-se, o que veio a denominar de *fala*. No período pós-

¹⁰¹ Falamos em alto grau de formalidade porque, ainda que as gramáticas normativas calquem suas referências apenas em textos literários, elas se valem somente daqueles exemplos de usos regulares nessas obras. Formas particulares são elencadas na seção destinada à *Estilística*.

saussuriano, constata-se que cada sistema lingüístico apresenta uma série de variantes bastante regulares. Essas constatações, inevitavelmente, levaram a perceber que as gramáticas normativas não são, na verdade, normatizadoras de todos os usos que se fazem da língua. Elas são a descrição de apenas uma variante, a da escrita oficial¹⁰² de um determinado período. Como tal, elas não poderiam prescrever regras para todo o conjunto de usos da língua, mas apenas para os usos de uma modalidade específica, a saber, os da escrita formal.

A constatação da variedade de usos lingüísticos e, mais, a constatação de que esses usos também são guiados por regras, embora não prescritivas, mas, sim, internalizadas pelo falante, tornou o conceito de *norma* ambíguo. Tornou-o ambíguo não somente pelo reconhecimento da convivência de várias normas dentro do mesmo sistema lingüístico, mas principalmente pela constatação de que não há um conjunto de regras que seja capaz de reger toda gama de usos lingüísticos. Assim, não é possível falar de uma normatização do idioma, mas, sim, de normatização de variantes do idioma, sejam elas impostas explícita ou implicitamente ao falante.

Assim, até a chegada da Ciência Lingüística, *norma* e *regra* lingüísticas eram tidas como sinônimas, e acreditava-se que todos os textos deveriam ser regidos pela norma prescrita pela gramática normativa. Os textos que não se adequassem a esses preceitos eram considerados “errados”. Imperava, então, um *corpus* de regras que se acreditava ser o único válido na respectiva língua: o da gramática normativa. Os novos conhecimentos sobre o emprego da língua levaram, assim, à relativização do conceito de *norma*, uma vez que aquela velha teoria de que a norma lingüística estaria contida nos compêndios gramaticais é questionada, pois sabe-se que a cada variante subjaz uma norma própria, ou seja, uma regularidade relativa àquela variante exigida pelo contexto de emprego da língua.

¹⁰² Apesar de essas obras exemplificarem as regras por elas prescritas em textos da literatura artística, elas se valem apenas das normas comuns a todas as obras literárias artísticas e da norma seguida na literatura técnica.

Instaura-se, assim, uma dicotomia no conceito de *norma* lingüística. Um entendimento diz respeito à norma reconhecida pelas instâncias oficiais, e cujo conjunto de regras deve ser seguido em eventos de uso formal e oficial de escrita, conforme tratamos na terceira seção desta tese. Outro entendimento diz respeito à *norma* empregada nas mais diversas situações de interação lingüística do falante. Aqui, norma não é sinônimo de *regra* prescrita, mas de regularidade da língua em situações sejam formais ou informais, sejam oficiais ou não, isto é, a regularidade dos usos lingüísticos em contextos e em dialetos específicos. Antes dos estudos da Lingüística, a norma dizia respeito apenas ao conjunto de regras explicitadas pela gramática; depois, esse termo também é sinônimo de regularidade de usos.

Do ponto de vista do último conceito, a língua é constituída de tantas normas quantos falares forem próprios dela. Diante da polissemia que se instaura sobre *norma*, surge a necessidade de assumir-se uma nova terminologia para diferenciá-las: uma é denominada de *norma padrão*, a outra, ou as outras, de *normas cultas* e de *norma(s) estigmatizada(s)*. Aquelas são impostas por forças externas ao grupo – quando exigidas pela escola, em provas de verificação de conhecimento de língua materna etc. –, estas são impostas pelo próprio grupo de falantes.

Precursor dos discursos sobre *norma*, Coseriu (1979, p. 69), na discussão sobre a divisão tripartite da língua – *sistema/norma/fala* – defende que a “norma pode coincidir aparentemente com o sistema (quando o sistema oferece uma única possibilidade), assim como a realização individual pode coincidir com a norma, mas isso não significa que se possa deixar de distinguir os dois conceitos [...]”. Ou seja, a norma coincidiria com o próprio sistema lingüístico quando todos os dialetos de determinada língua empregassem a mesma forma lingüística, o que seria uma realização coletiva de uma comunidade e a única possível dentro de um sistema lingüístico. Diante da diversidade dialetal, porém, há de se fazer a distinção entre a “norma imposta” e a “norma objetivamente comprovável, a norma que

seguimos necessariamente por sermos membros de uma comunidade lingüística”¹⁰³ (COSERIU, 1979, p. 69). Pode-se falar, então, que o termo *norma* aparece na literatura técnica não mais apenas como sinônimo de *norma padrão*, mas como um conjunto de regras sistematicamente empregadas por determinado grupo. Entram aqui os mais diferentes dialetos.

Na tríade coseriana, a *fala* é a realização individual de cada membro da comunidade lingüística, semelhantemente à concepção saussuriana. O *sistema* abarca todas as realizações possíveis de determinada língua. Ele é, portanto, o conjunto mais amplo dentro da língua, o qual contempla vários conjuntos de *normas*, que formam a regularidade dos falares.

A dicotomia do termo *norma* inaugurou uma série de discussões sobre a legitimidade das regras veiculadas pelas gramáticas normativas, isto é, sobre a norma prescritiva. A distinção entre norma prescritiva e normas próprias dos falares, por Coseriu entendida como necessária, não raras vezes é ignorada nas discussões sobre o assunto. Além disso, a norma prescritiva, muitas vezes, assume conotação pejorativa, haja vista que todos os falares são constituídos de normas igualmente completas e suficientes em si. Essa constatação, de certa forma, poderia invalidar a prescrição de um conjunto de regras sobre o outro, ou os outros, pois, do entendimento científico da língua, todos os conjuntos de regras são igualmente completos. Essa concepção, porém, escapa ao entendimento da língua como elemento social, uma vez que a sociedade e, também, a escola entendem que uma norma seja superior a outra, uma vez que é apenas a norma prescrita que é exigida em situações formais de emprego da língua e é apenas ela que confere o certo e o errado em língua. Esse é um conceito com o qual a escola e a sociedade trabalham, ainda que esta saiba que todas as normas são igualmente completas.

¹⁰³ Vale lembrar que ao conceito de norma como média de falares, introduzido na literatura técnica por Coseriu, subjaz, também, a convenção, uma vez que o grupo de falantes de determinado dialeto reconhece as regras que são próprias e as que não são próprias de seu conjunto de regras, ainda que esse reconhecimento seja realizado implicitamente. As regras que compõem esta média de falares são, em última instância, convenções daquele grupo em que tal norma é a regularidade de usos e, assim, o falante deverá segui-las para dele ser parte. Essa questão, no entanto, não raramente é omitida nas discussões a respeito de norma lingüística.

Com o deslocamento do conceito de norma lingüística, desloca-se também o conceito de regra. Possenti (1996, p. 73) explica que há dois sentidos do termo regra: primeiro, seria o sentido da obrigação, a regra que deveria ser obedecida, que serve de parâmetro para a avaliação do *certo* e do *errado*; o segundo, o da constância, assemelha-se a “leis da natureza”, são as regras de que se ocupa a gramática descritiva, e que não teriam conotação valorativa. Preti (2004, p. 15) sustenta o contrário: “Falar fora dos hábitos lingüísticos de um grupo significa marginalizar-se. E essa marginalização tanto se pode dar por uma linguagem incorreta gramaticalmente, quanto por uma linguagem excessivamente presa aos cânones gramaticais”.

A convivência de mais de uma variante na língua demonstra haver várias normas subjacentes ao nosso idioma. Há, portanto, vários conjuntos de regras, ou vários conjuntos de regularidades dentro do sistema lingüístico. Nesse sentido, Bagno (2002, p. 127 – nota de rodapé de página) salienta que “[...] não existe língua ‘sem lógica nem regras’. Se não tem regras, não é língua”. Gostaríamos de reafirmar aqui o que postulamos na seção anterior: em determinados contextos o conjunto de regras exigido é aquele próprio das variantes estigmatizadas.

A questão que guia e motiva as discussões em torno do conceito de *norma*, porém, não está no âmbito de haver uma ou várias normas subjacentes ao nosso sistema lingüístico. A convivência de várias normas em um idioma é fato em qualquer língua viva. Assim, é natural que haja um conjunto de regras próprias do que se denomina *norma padrão* de um idioma, do mesmo modo como há outros conjuntos de regras próprias das variantes inerentes à língua. Se é questão consumada que, como afirma Bagno em citação anterior, “se não tem regras, não é língua”, então, reforçamos, há um conjunto de regras que deve ser assumido como oficial em

uma língua, uma vez que a língua portuguesa é tomada como a língua oficial do Brasil¹⁰⁴. Parece-nos pouco provável a possibilidade de assunção de todas as normas próprias e inerentes à língua portuguesa como oficiais para este idioma, dada a diversidade cultural e a diversidade lingüística.

Alguns autores (PERINI, 2002¹⁰⁵; SCHERRE, 2005; BAGNO, 2002b; BORTONIRICARDO, 2005) têm se mostrado favoráveis à confecção de gramáticas de variantes não-padrão da língua para fins didáticos. Embora essas obras sejam de suma importância para o estudo científico da língua e, para esse fim, entendemo-las necessárias, vemo-las como pouco produtivas para o ensino e o aprendizado da *norma padrão*, que é o objetivo das aulas de língua portuguesa, conforme professam lingüistas das mais diversas correntes de pensamento e de estudo. Baseados na proposição de que o professor não deve ensinar o que o aluno já sabe, e ele sabe a gramática de sua variante materna, não encontramos justificativa para o uso, na escola, de tais compêndios, salvo para trabalhos de pesquisa. Além disso, necessariamente o docente deveria optar pela gramática de alguma variante específica, dada a riqueza dialetal inerente a nosso idioma, o que necessariamente acarretaria a exclusão de todas as outras variantes. Esta é uma das críticas realizadas ao estudo das regras gramaticais normativas.

A ausência de um conjunto de regras válidas para todas as variantes não-padrão talvez seja um empecilho para a produção de uma gramática do português dessas variantes, visto que seriam necessárias tantas obras quantas fossem as regularidades inerentes ao idioma. Não cremos que tal projeto venha a ser efetivado visto sua pouca funcionalidade, uma vez que gramáticas dessas modalidades interessariam muito menos que os estudos investigativos sobre as variantes. Esses estudos vêm conseguindo levantar uma série de dificuldades de escrita dos

¹⁰⁴ Constituição de 1988 reconhece aos índios o direito às suas línguas.

¹⁰⁵ Em outro momento, o autor defende outra posição, como veremos mais adiante.

alunos relacionadas às diferenças entre os dialetos trazidos por eles e a norma exigida pela escola.

A discussão sobre *norma* alicerça-se na variação lingüística, e esta diz respeito, na prática, apenas à modalidade falada da língua. Afirmamos isso baseados no fato de que a norma considerada padrão – a norma prescrita, portanto – não é efetivamente falada por nenhum grupo. Ela diz respeito unicamente à modalidade da escrita formal. Nossa afirmativa parte também do entendimento de que a modalidade escrita e a falada têm regras de funcionamento próprias, ou seja, têm gramáticas próprias¹⁰⁶, embora formem um *continuum* lingüístico. Esse é o entendimento dos lingüistas cujos textos compõem o *corpus* desta tese.

Assim, defendemos nesta tese que, ao fazer referência às diferentes normas inerentes a um idioma, há que se considerar que o que está em questão, nessas discussões, é a modalidade falada e os gêneros textuais que contemplam a escrita informal. É nesses textos que a Lingüística constatou a diversidade de usos da língua. Cabe ressaltar também que a hibridização e a continuidade das variantes é decorrente das variadas formas de usos da língua e dos deslocamentos do falante de uma norma para a outra. Assim, as normas não são dicotômicas, mas contínuas dentro do sistema lingüístico.

Entendemos que o não-seguimento das regras prescritivas na modalidade escrita pode ser atribuído a dois fatores: ao desconhecimento das regras prescritas pela gramática normativa, o que inevitavelmente leva ao emprego dos mecanismos da oralidade em textos escritos, ainda que estes se pretendam formais; e, ainda, ao emprego intencional de mecanismos da oralidade em textos cujos gêneros o permitem e ou o exigem. Antes dos estudos da Lingüística, esses textos eram ignorados pela escola¹⁰⁷ e pelos estudos da língua, pois a única norma

¹⁰⁶ Esse assunto será tratado na seção seguinte.

¹⁰⁷ Os textos literários, que contemplam mecanismos da oralidade, eram estudados na escola, porém ignoravam-se as características próprias da modalidade falada ali presentes.

reconhecida e valorizada era aquela prescrita pela gramática normativa. Dessa forma, não interessavam as outras normas e, conseqüentemente, os textos que as veiculavam.

As diferenças de emprego da língua na modalidade escrita são motivadas, quando produzidas por falantes que dominam a *norma padrão*, por questões estéticas ou por adequação à norma do gênero e do tipo textual a que pertencem. Nesse caso, há, intencionalmente, uma aproximação com a modalidade oral da língua para a obtenção do efeito desejado, seja de quaisquer variantes lingüísticas (DECAT, 2005). Em textos produzidos por pessoas de baixa escolarização e/ou de pouco contato com textos escritos na *norma padrão*¹⁰⁸, é natural que ocorra maior interferência da oralidade. Neste grupo, ao contrário do grupo acima, a transposição de mecanismos da oralidade para o texto escrito não é intencional, mas é decorrente do não-domínio das regras da *norma padrão*, a norma própria para escrita formal, portanto.

O viés da oralidade em textos escritos, sejam essas marcas intencionais ou não, levou as discussões sobre a regularidade de usos também para o âmbito da escrita. Isso significa dizer que a ressalva coseriana sobre a necessidade de se observar a diferença entre a norma como regularidade de usos e a norma explícita não é realizada em muitas análises de textos escritos surgidas no âmbito dos estudos da Lingüística. Desconsiderou-se, em muitos estudos¹⁰⁹, o fato de que mecanismos da oralidade não somente são próprias de muitos gêneros textuais da modalidade escrita, a que se deu luz após os estudos da Lingüística, como também os caracterizam. Por isso, o emprego de mecanismos da oralidade em textos de diversos gêneros não permite afirmar que a *norma padrão* não é aquela prescrita pelas gramáticas normativas. Ao contrário, se a existência de mecanismos da oralidade é uma marca de determinado gênero textual, considerar essas interferências como próprias da *norma padrão* constituiria a

¹⁰⁸ Entendemos como *norma padrão* as regras prescritas pelas gramáticas normativas, como ressaltamos na primeira seção desta tese.

¹⁰⁹ Esse assunto será discutido na seção 5.3. desta tese.

descaracterização daquele gênero, pois um dos aspectos que o caracterizam como tal não mais seria válido. Ou seja, se o emprego de mecanismos próprios da oralidade é uma das características de determinado gênero de texto e se o emprego desses mecanismos leva ao objetivo desejado por determinado texto, considerar essas marcas como próprias da *norma padrão* constituiria o esvaziamento de uma das características daquele texto e também da recepção por ele pretendida, pois o emprego de mecanismos da oralidade em alguns gêneros textuais tem uma função nos textos.

Não estamos com isso afirmando que a *norma padrão* seria um corpo de regras fixo e acabado. Tal afirmativa desconsideraria o que vimos defendendo na seção anterior, quando insistimos na idéia de que a língua não pode ser abstraída de seu estatuto social. Como elemento social, ela sofre interferências colocadas pela sociedade, que a faz um corpo vivo. É claro que o conjunto de regras explícitas, como o que constitui a *norma padrão*, é mais avesso a mudanças que aqueles conjuntos de regras que compõem a(s) norma(s) normal(is), as normas que regem as variedades da fala, por motivos que não nos parece necessário elencar aqui.

Entendemos que muitas incoerências e inconsistências que permeiam as discussões sobre a *norma padrão* advêm da inobservância das características próprias de cada gênero textual, como veremos nas seções subseqüentes. Além disso, a desconsideração dessas diferenças desconsidera os próprios conceitos trazidos pela Lingüística, como as diferenças entre a modalidade falada e a escrita, a norma lingüística própria de cada gênero textual.¹¹⁰ É importante ressaltar que a diversidade de normas, tema que permeia as discussões sobre a *norma padrão*, ocorre na modalidade falada e na modalidade escrita de gêneros textuais que privilegiam o emprego de mecanismos da oralidade. Parece-nos prudente, em razão disso, atentar para a modalidade de uso da língua e o gênero textual em questão quando se discute

¹¹⁰ Trataremos dessa questão na seção seguinte.

sobre *norma padrão*, visto que ambas as modalidades obedecem a normas próprias, ainda que ambas as modalidades sejam pertencentes ao mesmo sistema lingüístico e que seja um *continuum* (PRETI, 2004). Além disso, determinados gêneros textuais contemplam marcas da oralidade e outros não permitem tal emprego. A consideração desse fato está intimamente ligada à noção de adequação lingüística, surgida com os estudos textuais, a partir dos anos sessenta.

O tratamento uno que se tem dado à questão da normatização, isto é, a desconsideração do fato de que textos escritos e falados são regidos por regras próprias tem suscitado uma série de divergências em relação ao que seria, de fato, a *norma padrão* na atualidade. Os resultados de análises que se valem de todos os gêneros textuais, inclusive os que contemplam as diversas normas faladas, necessariamente apontarão a existência de regras lingüísticas bastante distintas daquelas prescritas pela gramática normativa. Esses resultados, interpretados como constitutivos da *norma padrão*, invariavelmente levarão à relativização do *erro* lingüístico, como discutimos na seção precedente.

A comparação entre as regras prescritas pelas gramáticas normativas e as empregadas na modalidade falada levou a uma série de interpretações sobre o conceito de *norma padrão* e sua caracterização. Esse fato teve repercussão direta na sala de aula, onde o professor não pôde mais se valer unicamente das regras da gramática normativa, por um lado; mas sabe, inclusive como sujeito social, que as regras próprias da modalidade falada não são aceitas em produções textuais em que é exigida a escrita formal, por outro lado. Ou seja, textos de escrita de nível informal, que se valem de mecanismos da oralidade, são caracterizados como constitutivos também da *norma padrão*; esses mesmos recursos, porém, são considerados inadequações ou erros na produção escrita dos discentes, quando lhes é pedida a produção de textos de escrita formal. Esse nos parece um ponto que merece atenção especial na próxima seção.

5.1. Modalidade escrita x modalidade falada da língua

Estudos da Ciência Lingüística têm mostrado que a modalidade de emprego da língua e o grau de formalidade ou de informalidade são definidores das regras a serem empregadas, dadas as particularidades de cada enunciação lingüística e os recursos próprios a elas. As normas que regem ambas as modalidades, a escrita e a falada, ainda que esteja em questão apenas a variedade culta, não convergem em todos os pontos, em razão mesmo das características que lhes são inerentes. Na escrita há um afastamento espaço-temporal dos interlocutores, o que exige uma organização diferente do texto¹¹¹. Esse afastamento não ocorre na fala, ainda que ela seja proferida via texto previamente planejado e escrito.

Dessa forma, algumas regras prescritas pelas gramáticas normativas serão necessariamente infringidas na modalidade falada, pois escrita e fala se dão por veículos de naturezas diferentes e com pressupostos de interação distintos. Por esse motivo também nos parece pouco provável que haja um único corpo de regras capaz de dar conta de ambas as modalidades em todas as situações de uso. Essas diferenças próprias a cada modalidade são possíveis graças à maleabilidade do sistema lingüístico no qual são proferidas.

As regularidades lingüísticas encontradas na modalidade falada, ainda que na fala considerada culta¹¹², diferem das regras prescritas pelas gramáticas normativas, que são constituídas a partir de textos escritos e, por isso mesmo, suas regras são justificadas apenas pelos usos da escrita, mais especificamente da escrita dos “bons escritores”¹¹³. Usos, portanto, que são

¹¹¹ Não pretendemos discutir aqui as características próprias de cada modalidade da língua. Entendemos o afastamento espaço-temporal entre os interlocutores um dos maiores definidores dessas diferenças. Sobre esse assunto, veja-se Preti (2004).

¹¹² Assumimos aqui o conceito de fala culta empregado pelo projeto NURC.

¹¹³ Não nos cabe aqui discutir o conceito da “boa literatura” e de “bons escritores”. Empregamos a terminologia, uma vez que é com esta terminologia que as gramáticas justificam a referência das regras que prescrevem.

social e academicamente valorizados. Essas escolhas, não por último, são calcadas na academia, visto que este é o lugar de afirmação do que é considerado ou não “boa literatura”.

Assim, a variante padrão, sendo a descrição de um estado da língua em determinado momento histórico e político e estando intrinsecamente ligada à modalidade escrita formal, ainda que extraída de *corpus* literário¹¹⁴, obedece a outros critérios que os da fala. As diferenças entre ambas as modalidades, porém, não são arbitrárias, mas decorrentes da situação em que se processa a comunicação e das peculiaridades de cada modalidade. Na afirmação de Marcuschi (2001, p. 46), “o certo é que a escrita não representa a fala, seja sob que ângulo for que a observemos [...], as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas”.

Esse entendimento também é assumido pelo Ministério da Educação e Cultura, via PCN (BRASIL, 1998, p. 30), ao afirmar que a imagem de uma língua única não se sustenta na análise empírica: “[...] ninguém escreve como fala, ainda que em certas circunstâncias se possa falar um texto previamente escrito [...] ou mesmo falar tendo por referência padrões próprios da escrita [...]”.

Nesse sentido, Perini (2004, p. 69) considera que essas diferenças seriam “dois mundos relacionados, mas distintos”. Preti (2004) frisa, no entanto, que não se podem tomar as diferenças entre língua falada e escrita como estanques, uma vez que formam um *continuum*. Preti (2004, p. 125) sustenta, assim, que a língua falada “tem uma gramática própria que os falantes aprendem no uso diário e cujas categorias de análise diferem da gramática da língua escrita”. Dessa forma, ainda segundo o autor, a escrita não pode ser a representação fiel da fala.

Scherre (2005) partilha da opinião de Preti (2004). Segundo a lingüista (2005, p. 100), “não se pode confundir fala com escrita, seja no plano de unidades gramaticais seja no plano de

¹¹⁴ Na próxima seção, abordaremos a Literatura como modelo de *norma padrão*.

desempenho lingüístico”. Em sua obra, a autora compara regras gramaticais empregadas na modalidade falada, inclusive na fala de pessoas analfabetas, às regras prescritivas da gramática normativa. Embora Scherre entenda que as unidades gramaticais da fala e da escrita não possam ser confundidas, a autora compara também empregos gramaticais de textos escritos¹¹⁵ que contemplam mecanismos da oralidade às regras normativas. Através dos dados daí colhidos, a autora (2005, p. 107) afirma que “transformar estes resultados em textos menos técnicos [que o texto das gramáticas normativas] é compromisso nosso [dos sociolinguistas] com os usuários da língua portuguesa”.¹¹⁶ Sobre os estudos comparativos entre as regras normativas e as regras internalizadas, que se apresentam na fala informal e em textos escritos que contemplam os mecanismos da oralidade, porém, nos ateremos no subitem seguinte.

O entendimento de que a escrita e a fala seguem regras diferentes encontra apoio ainda em outros linguistas. Essa é, também, uma lição ensinada às personagens de *A Língua de Eulália: novela sociolinguística*¹¹⁷ (BAGNO, 2001a, p. 86): “Cada língua tem, portanto, duas histórias: uma história da língua falada e uma história da língua escrita. Na primeira as coisas andam muito mais depressa que na segunda”. Para Perini (2004, p. 63), “a escrita não é uma simples representação da fala, porque cada uma delas [das modalidades da língua] utiliza uma variedade da língua nitidamente diferente, em sua estrutura gramatical, da outra”. Ainda que nessa passagem o autor considere ambas as modalidades pertencentes ao mesmo sistema lingüístico, em outro texto (2005, p. 36), o autor entende a norma lingüística ensinada na

¹¹⁵ Para seus estudos, Scherre (2005) vele-se de diversos gêneros textuais presentes em jornais. A autora os entende como representativos da escrita monitorada.

¹¹⁶ Concordamos com Marcuschi, (2001, p. 46) quando afirma que é justamente pelo fato de as duas modalidades não se recobrirem que podemos relacioná-las. Comparações entre ambas as modalidades são bem-vindas para os estudos lingüísticos. Se ambas as modalidades não se recobrem, parece-nos contraditório pretender validar as regras empregadas na modalidade falada como próprias também para a escrita, como sugere Scherre.

¹¹⁷ Sobre esta obra, leia-se a Dissertação de Mestrado de Janaína Nicola (2007), realizada na linha da Análise do Discurso, disponível em: http://www.cbc.ufms.br/tedesimplificado/tde_arquivos/13/TDE-2008-04-07T085203Z-186/Publico/Janaina%20CPTL.pdf. A autora mostra como o discurso da professora (protagonista da obra) não sustenta suas falas.

escola e a materna como duas línguas diferentes, porém muito parecidas. Isso o leva (2005) a concluir que nossa língua materna não seria o português, mas o vernáculo. Marcuschi (2001) fala em bimodalidade, uma vez que não se trata de dois dialetos diferentes, mas de duas modalidades de uso da língua.

Também referindo-se às diferenças entre ambas as modalidades da língua, Britto (2003, p. 40) argumenta que “ninguém escreve como fala e ninguém fala como escreve. Objetivamente, a escrita organiza-se em bases diferentes das da fala, reorganizando-a e reinventando-a em todos os níveis”. Assim, o autor entende que idealmente se possa ter a gramática da escrita como padrão de correção em alguns casos (BRITTO, 1997, p. 57). Enfim, parece consenso¹¹⁸ entre nossos lingüistas que “[...] existe uma ‘gramática do falado’ que não coincide com a ‘gramática do escrito’” (BASSO; ILARI, 2006, p. 185).¹¹⁹

O surgimento da *Gramática do Português Falado* (1996) é o resultado de um trabalho que se pauta na preocupação com a coerência entre teoria e prática da análise lingüística. Essa obra corrobora o entendimento de que há a necessidade da diferenciação entre a modalidade escrita e a falada. É a diferença entre as duas modalidades justifica a confecção dessas obras.

Diante das colocações dos intelectuais da Lingüística acima referidos, parece contraditório que estudiosos (SCHERRE, 2005; BAGNO, 2002b; BORTONI-RICARDO, 2005) defendam a revisão das gramáticas normativas de modo a que estas contemplem também as regularidades encontradas nas modalidades faladas de nosso idioma. Revisar a gramática normativa com vistas à incorporação de regularidades encontradas na modalidade falada parece não compatibilizar com a assunção de que ambas as modalidades têm gramáticas

¹¹⁸ Gostaríamos de registrar aqui que, dos autores por nós pesquisados, Antunes entende que “não existem diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita nem, muito menos, grandes oposições” (2003, p. 99). Essa posição também é defendida por Almeida (1990 apud LIMA, 2003, p. 34).

¹¹⁹ Sobre as diferenças entre as duas modalidades da língua, sugerimos a leitura de Preti (2004).

próprias, ou seja, de que elas são regidas por regras próprias. Pode-se afirmar que esse empreendimento implicaria a negação de diferenças que lhes são particulares.

Interessante notar que a posição de Scherre (2005) a favor da revisão das gramáticas normativas com base na modalidade falada é contraditória em relação a seu posicionamento enfático (2005, p. 100) no sentido de que “não se pode confundir fala com escrita, seja no plano de unidades gramaticais seja no plano de desempenho lingüístico”. Essa contradição também pode ser encontrada em Bagno (2002c, p. 175), ao defender que, na escrita formal, se aceitem “como boas e certas as construções gramaticais que vivem na língua materna dos brasileiros e que eles empregam diariamente milhões de vezes de norte a sul do país”. Ou seja, conforme a fala acima, o autor entende que as gramáticas normativas devem acatar todas as regularidades encontradas nas falas cultas e não-cultas do nosso idioma, uma vez que se refere à “língua materna dos brasileiros” como um todo. Em outro texto (2002b, p. 65), no entanto, essa posição não se mantém, uma vez que entende que “a tarefa de uma gramática seria, isso sim, *definir, identificar e localizar* os falantes cultos, *coletar* a língua usada por eles e descrever essa língua de forma clara, objetiva e com critérios teóricos e metodológicos coerentes”. Aqui, Bagno restringe sua preferência às falas cultas do idioma para tal atividade. Não há, pois, uma posição una do autor em relação ao conjunto de regularidades a ser contemplado pela gramática normativa, pois, ora se refere aos falares “maternos” de todos os falantes de nosso idioma, ora se refere apenas aos falares considerados “cultos”.

Considerar todas as “construções gramaticais da língua materna” como boas e corretas na escrita formal, como sugere Bagno (2002c), significa incluir no conjunto de regras lingüísticas normativas todas as regularidades lingüísticas encontradas em nosso território continental “de norte a sul do país”. Assim, passariam a representar a *norma padrão* de nosso idioma todas as regularidades lingüísticas encontradas na fala dos brasileiros, uma vez que língua materna é aquela modalidade que o falante aprende no seio familiar, na comunidade

em que o sujeito se insere (BAGNO, 2002b; SCHERRE, 2002; 2005; PERINI, 2005; MURRIE, 2001; CORACINI, 2003). Isso levaria à necessidade de domínio de todas as variantes inerentes a nossa língua, uma vez que a *norma padrão* seria constituída por todas as construções proferidas de “norte a sul”, como pretende o autor. Certamente haveria uma seara de regras a serem ensinadas na escola.

Câmara Júnior (1999, p. 18), referindo-se à descrição lingüística dos diferentes dialetos, afirma que “em cada um deles [dialetos] há uma gramática descritiva específica”. Pensando em uma descrição da gramática da língua com viés didático, Câmara Júnior (1999, p. 16) afirma que, se uma gramática descritiva tem em vista o ensino escolar, ela “não tomará por base, evidentemente, uma modalidade popular ou remotamente regional”. Porém, com outros objetivos, defende o autor, pode-se fazer a descrição de todos os tipos de dialetos. Concordamos com Câmara Júnior, porém, entendemos que descrever todas as variantes da língua é também um dever da Lingüística, uma vez que esses dados podem ajudar a entender dificuldades dos alunos na aquisição da norma de prestígio.

5.2. Proposições para a revisão das gramáticas normativas

Sobre as razões para a “mudança” do conjunto de regras que pudessem ser consideradas como a *norma padrão* da língua encontramos várias posições nos textos por nós estudados. Bagno atribui a necessidade de revisão das gramáticas normativas ao anacronismo dessas obras. O autor afirma (2002c, p. 175) que essas obras estariam presas a normas do além-mar: “*uma revisão e reforma da norma-padrão*, uma transformação daquilo que vai ser ensinado na escola, uma independência maior em relação à norma-padrão portuguesa”. Em outra obra de

sua autoria (2001a, p. 120), porém, pode-se depreender que essa dependência já é parte do passado, quando afirma que “a norma-padrão brasileira, **até há algum tempo**, tentava seguir as normas do português-padrão de Portugal [...] (grifo nosso)”.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 35) refere-se ao distanciamento entre as regras prescritas pela gramática e aquelas seguidas na modalidade falada da língua na atualidade: “chamamos de língua oficial a descrita na gramática normativa. Do fato de se basear em escritores não contemporâneos resulta o seu distanciamento, em muitos pontos, da realidade lingüística oral e literária no Brasil”. Como caberia à literatura “a tarefa de mantenedora das tradições lingüísticas e de sancionadora das inovações já incorporadas à linguagem cotidiana” (2005, p. 36), a autora defende uma revisão criteriosa das gramáticas normativas. Bortoni-Ricardo explica que as regras prescritas pela gramática distanciam-se da linguagem literária atual, porque, a partir de 1922, a Literatura incorporou a linguagem culta urbana. Com a revisão proposta pela autora (2005, p. 36), a gramática passaria a ser uma gramática descritiva “do português empregado pelos nossos literatos e da língua oral culta”. Bortoni-Ricardo (2005, p. 36) entende a revisão das gramáticas como uma providência urgente, em razão da importância do domínio da norma culta na “mobilidade social do indivíduo”.

As propostas de revisão das gramáticas feitas por esses autores, ainda que imbuídas da melhor intenção, desconsideram a tese defendida por outros lingüistas por nós estudados e que se reportam ao assunto: a fala e a escrita são regidas por gramáticas diferentes:

[...] as diferenças gramaticais [entre fala e escrita] são relativamente profundas (PERINI, 2004, p. 58).

<< ela [a língua escrita] é a roupagem da oral >>. Ela tem as suas leis próprias e tem um caminho próprio (CÂMARA Jr., 1999, p. 20).

o certo é que a escrita não representa a fala, seja **sob que ângulo for** que a observemos [...], as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas (MARCUSCHI, 2001, p. 46, grifo nosso).

[...] existe uma “gramática do falado” que **não coincide com a “gramática do escrito”** (BASSO; ILARI, 2006, p. 185, grifo nosso).

[...] ninguém escreve como fala, ainda que em certas circunstâncias se possa falar um texto previamente escrito [...] ou mesmo falar tendo por referência padrões próprios da escrita [...] (BRASIL, 1998, p. 30).

a língua falada tem uma gramática própria que os falantes aprendem no uso diário e cujas categorias de análise diferem da gramática da língua escrita (PRETI, 2004, p. 125, grifo nosso).

[...] não se pode confundir fala com escrita, **seja no plano de unidades gramaticais** seja no plano de desempenho lingüístico (SCHERRE, 2005, p. 100, grifo nosso).

Na escrita, pode-se dizer, que a gramática é mais “convencional”, porque a própria produção escrita é também mais consciente (MURRIE, 2001, p. 68).

É preciso considerarmos que Marcuschi (2001, p. 38) afirma que oralidade e escrita “fazem parte do mesmo sistema da língua. São, portanto, realizações de uma gramática única [...]” e as diferenças entre ambas as modalidades seriam acentuadas sob o ponto de vista semiológico. No entanto, em outro momento (2001, p. 42-43), o autor afirma que “a *língua* se realiza essencialmente como heterogeneidade e variação e **não como um sistema único e abstrato** (grifo nosso)”.

Considerando-se as citações acima, seria razoável afirmar que, quando se trata do uso efetivo da língua e, também, quando se trata de propostas para a confecção de material de ensino e de divulgação da língua, há que se observar a modalidade da língua que se descreve e o nível de formalidade dos gêneros textuais que se descrevem, bem como a quem se destina a proposta. Aqui, gostaríamos de fazer nossas as palavras de Rodrigues (2002, p. 21): “Como não há um padrão lingüístico, mas vários, impõe-se discernir qual e quais serão objeto de descrição. Uma primeira distinção útil é evidentemente a das modalidades lingüísticas: convém descrever separadamente a modalidade escrita e a modalidade falada”. O autor segue argumentando ainda que, para conhecer a língua padrão escrita, seria necessário distinguir ainda textos de nível formal e os de nível semiformal. Entendemos essa distinção necessária na medida em que entendemos que o sistema lingüístico é maleável e que as diferenças são contínuas, o que

implica dizer que, nesse *continuum*, há variações, distanciamentos que não podem ser ignoradas.

A desconsideração das diferenças intrínsecas a ambas as modalidades equivale à desconsideração dos estudos realizados em várias áreas de reconhecimento da Ciência Lingüística nas últimas décadas e, principalmente, dos estudos que deram luz à *Gramática do Português Falado*. Além disso, desconstitui as críticas que a Lingüística vem fazendo ao fato de as gramáticas normativas pretenderem “guiar” a fala e a escrita da língua. Se, por um lado, a gramática normativa jamais poderá alcançar esse objetivo, inclusive por ela construir suas regras a partir de textos escritos, não poderá o *corpus* da fala alcançar o objetivo de servir de modelo para a escrita, pelas características que lhes são próprias.

Vale lembrar que as posições por nós aqui defendidas pautam-se nas afirmativas sustentadas pelos lingüistas supramencionados e a cujas teses somos solidários. Isso nem de longe significa desconsiderar que as semelhanças entre ambas as modalidades são maiores que as diferenças e que elas não são estanques nem dicotômicas, mas contínuas, como sustentam Marcuschi (2001) e Preti (2004). Os textos que formam nosso *corpus* teórico sustentam que a escrita não é a representação da fala e ambas têm gramáticas distintas¹²⁰ que não podem ser confundidas, como vimos em citações acima.

Nossa conclusão pretende manter coerência com os postulados desses estudiosos, o que implica, também, reconhecer os estudos por eles realizados e as proposições daí advindas. Assim, no discurso sobre a norma lingüística, entendemos necessário considerar e respeitar as diferenças próprias a cada modalidade a que determinada norma subjaz, seja esta implícita ou explícita e o nível de formalidade dos gêneros textuais. Para tal, não podemos esquecer, também, que ambas as modalidades de realização da língua encerram-na como um elemento

¹²⁰ Por gramáticas distintas, entendemos aqui, conjunto de normas de uso da língua.

social e, portanto, um elemento de avaliação social. Embora isso não represente uma novidade, pensamos que esse fato muitas vezes foi esquecido em discussões sobre a *norma padrão* na escola. Entendemos que, uma vez assumida a posição de que fala e escrita são um *continuum*, o que equivale a sustentar que uma não recobre a outra, há que se distinguir não somente ambas as modalidades nos estudos sobre a *norma padrão*, mas também, como afirma Rodrigues (2002), textos de níveis formal e informal de fala ou de escrita. Essa distinção parece ser coerente com a tese de que ambas as modalidades têm gramáticas distintas dentro de um mesmo sistema lingüístico, proposição apresentada por lingüistas referidos no início desta seção e por nós reconhecidos e respeitados¹²¹. Nesse sentido também apontam as terminologias *língua materna* e *língua padrão*, ou *variante materna* e *variante padrão* (CORACINI, 2003; PERINI, 2005; BAGNO, 2001c; SCHERRE, 2002, 2005), assim como o entendimento de que o falante domina uma gramática ao chegar à escola, mas que não coincide com a que é ensinada na escola. Os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita (BRASIL, 1998, p. 82).

Quando se afirma que ambas as modalidades têm gramáticas diferentes, não se pode propor que as regularidades da fala sirvam de modelo para a escrita e vice-versa. Esse parece um aspecto a ser considerado quando se discute sobre questões da língua, uma vez que a fala informal e a escrita formal ocupam os opostos do continuum do sistema lingüístico e têm pressupostos interacionais distintos. Do mesmo modo, não se pode falar em *norma padrão* sem definir a modalidade da língua em questão e o nível de formalidade de uso da língua. Ou seja, há que se diferenciar a norma explícita das normas implícitas e, assim, a modalidade falada e a modalidade escrita. Seguindo essa premissa, Rocha (1999, p. 122), em discussão

¹²¹ Tomamos as obras desses lingüistas – Marcuschi (2001) e Preti (2004) – como referência para nossas proposições pela coerência de seus discursos.

sobre a caracterização da *norma padrão* escrita, afirma que “o português padrão empregado na língua escrita não pode servir de modelo para a língua falada e vice-versa”.

Cunha (1985, p. 23) afirma que:

Embora a denominação do Projeto [NURC] seja suficientemente explícita no dizer que o que se pretende pesquisar é a norma culta oral, tem havido por parte de uns poucos professores brasileiros uma total incompreensão a respeito de sua finalidade, confundindo observação de normas com estabelecimento de normas e, pior, não distinguindo normas da língua escrita das da língua oral.

Silva (2003, p. 42-43), citando a observação de Cunha transcrita acima, que é um manifesto contra a fuga aos objetivos do Projeto NURC, lamenta que ainda não se tenha elaborado uma gramática pedagógica a partir dos dados obtidos através das pesquisas deste Projeto¹²². A autora (2003, p. 43) pretende que “o NURC venha fornecer as bases para novas gramáticas pedagógicas, fundadas nos usos reais variáveis de falantes os de nível máximo de escolaridade, sem que se desconsiderem as especificidades da escrita, para que se supere a defasagem da tradição normativo-prescritiva”. Há uma incongruência entre a citação realizada e, portanto, endossada pela autora e a proposta por ela sugerida. O texto de Cunha critica a incompreensão sobre as pesquisas realizadas pelo NURC, que não visam ao estabelecimento de normas, mas à observação destas. Critica ainda a não-distinção entre a norma escrita e a norma falada; e Silva (2003) sugere que se confeccionem gramáticas pedagógicas a partir da fala oral culta.

Cabe lembrar que o objetivo das pesquisas do *Projeto* é a descrição da *Norma Urbana Culta*, como sugere o próprio nome, não a prescrição dessa norma. Parece claro que a autora propõe a substituição de uma gramática normativa por outra; porém, que esta seja fundamentada através de exemplos da modalidade oral – a partir de exemplos extraídos das pesquisas

¹²² A elaboração de uma gramática normativa a partir dos dados do Projeto NURC não excluiria a estandardização da norma a partir daí prescrita. Substituir-se-ia um corpo de regras por outro, igualmente distante da realidade das grandes massas da população.

empreendidas pelo Projeto NURC. Essa posição, no entanto, contradiz a crítica de Cunha encampada pela autora, através de citação feita em seu texto e com cujo teor mostra-se concorde.

Castilho (2000, p. 43) lembra que “no mundo greco-latino a Gramática surgiu da Retórica, do estudo dos processos de argumentação e de articulação do texto”. A retórica, segundo Franchi (2006), é o que hoje é chamado de discurso. Em outras palavras, a gramática encontra suas origens na retórica, que compreende a argumentação escrita e falada da língua. Nesse sentido, “gramática [normativa] é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (FRANCHI, 2006, p. 16).

Com base na pretensão de “contemplar as regras do bem falar e do bem escrever”, expressa nos prólogos das gramáticas normativas, poder-se-ia afirmar, por um lado, que a não-distinção entre modalidade falada e escrita pelas gramáticas se estende até os dias atuais (BRITTO, 1997, p. 55). Por outro lado, tomando como base que as gramáticas sustentam suas regras via exemplos unicamente da modalidade escrita, o que é criticado por Bagno (2002c), há de se reconhecer que a gramática faz uma separação rígida entre ambas as modalidades. Na visão de Bagno (2002c) e também de Lyons (1968), essa separação seria uma concepção não-científica da língua¹²³:

[...] o objeto de interesse da GT, a língua escrita com finalidades literárias, era (e é) apenas um pequeno universo da língua escrita que já é, ela mesma uma porção reduzida do universo total da língua, isso dentro de uma visão que admitia a separação rígida entre língua falada e língua escrita (visão que (...) predomina na grande maioria das concepções não científicas de língua até hoje) (BAGNO, 2002c, p. 16).

¹²³ Voltaremos a essa problemática na próxima seção. Por ora, cabe-nos dizer que entendemos que a gramática normativa faz, sim, uma separação entre ambas as modalidades. Discordamos, porém, que essa separação seja acientífica, o que, aliás, colocaria em xeque a cientificidade das pesquisas do Projeto NURC, cuja excelência e mérito reconhecemos.

Perguntamo-nos se a posição assumida pelos autores, segundo a qual a separação rígida entre língua falada e língua escrita, como ocorre nas gramáticas e também nas pesquisas do projeto NURC, não colocaria em xeque a cientificidade destas últimas¹²⁴, cuja qualidade e cujo reconhecimento do mundo acadêmico-científico dispensam comentários. Ademais, essa posição contrária, também, a tese de que escrita e fala têm gramáticas diferentes, defendida por lingüistas supracitados e respeitados pela ciência que realizam. Além disso, ela vai de encontro, inclusive, à fala do próprio autor, quando, em outro momento, afirma a cientificidade de pesquisas pautadas na definição defendida pelos lingüistas supracitados e endossada pelo NURC: “a noção de *norma culta* que vem sendo empregada **em diversos empreendimentos científicos** como, por exemplo, o Projeto NURC” (BAGNO, 2001b, p. 10, grifo nosso).

É verdade que não se pode fazer uma separação rígida entre ambas as modalidades da língua, uma vez que a diferença não perpassa toda produção lingüística, seja falada ou escrita, como enfatiza Marcuschi (2001). Nesses termos também afirma Almeida (1990 apud LIMA, 2003, p. 34), em entrevista à revista *ISTO É*, de 24.01.90 (pp. 3 e 4): “não há, em país realmente civilizado, uma distinção formal, oficial, entre língua falada e língua escrita”. Ainda que o discurso no qual se insere a afirmativa deste gramático esteja carregado de preconceito em relação às falas informais, não podemos deixar de concordar que as regras empregadas na modalidade falada informal não são prestigiadas quando empregadas na escrita formal e no ensino da escrita.

Diante do entendimento de que a modalidade falada e a escrita são regidas por gramáticas diferentes, embora contínuas, parece significativo considerar esse fato quando se fala em normatização lingüística. O (re)conhecimento das “marcas da oralidade” ou “interferência da

¹²⁴ Referimo-nos somente à cientificidade das pesquisas do Projeto NURC. O mesmo não ocorre com a confecção da gramática normativa.

oralidade” ou ainda “mecanismos da oralidade” também aponta para a necessidade da consideração desse fato. Essas marcas dizem respeito a questões gramaticais e ao vocabulário.

Se, nos primeiros anos de alfabetização do sujeito, a escrita é orientada pela fala, uma vez que até então esta era a única modalidade que ele conhecia – razão pela qual Neves (2003) defende insistentemente o trabalho com a modalidade falada na sala de aula –, em um segundo momento, a fala é orientada pela escrita. Isso não implica, porém, que o falante que domina as regras da escrita padrão faça uso delas tal qual prescreve a gramática. A natureza dos veículos de comunicação em jogo e os pressupostos para o sucesso da comunicação pretendida são outros em ambas as modalidades.

Uma pessoa com poucos anos de escolarização, pouco habituada à prática da leitura e da escrita, tendo como quadro de referência apenas uma suposta equivalência unívoca entre som e letra, fará uma análise dotada de reduzido instrumental teórico, empregando como ferramenta básica a analogia (BAGNO, 2002b, p. 126).

Não parece razoável que se discuta a norma escrita tomando como parâmetro as normas da fala e vice-versa, quando a Lingüística já demonstrou ambas serem regidas por usos próprios e mostrou os meandros de cada modalidade. Entendemos os estudos do Projeto NURC não somente como um exemplo sobre o reconhecimento dessa diferença, mas como exemplo de cuidado para com essa questão nas discussões sobre a norma lingüística.

Até o advento da Lingüística Contemporânea, quando a gramática normativa tinha a verdade sobre a língua, o estudo da fala esteve subordinado à escrita, ainda que se soubesse esta ser posterior àquela. Pensava-se que o certo era falar conforme prescrevem as regras normativas. Com os estudos da Lingüística, foi possível perceber que os contextos de enunciação e o nível de formalidade da enunciação, seja ela escrita ou falada, definem o conjunto de regras a ser empregado. A norma a ser empregada é determinada também pelo grau de (in)formalidade em que se encerra a comunicação e pela modalidade de uso da língua. Desse modo, não se pode

justificar a obsolescência da gramática normativa porque “ninguém fala assim”. Ainda que se produzissem gramáticas normativas a partir da observação de textos formais contemporâneos¹²⁵, as regras nelas prescritas certamente não seriam as mesmas que as empregadas na fala contemporânea, por motivos óbvios.

Dessa forma, a fala não pode ser espelho para a escrita, nem a escrita pretender espelhar a fala, uma vez que os pressupostos interacionais e o contexto são outros. É verdade, por outro lado, que o senso comum tende a valorizar a escrita. Isso ocorre inclusive em razão da tradição gramatical fortemente arraigada na sociedade e reforçada pela mídia.

5.3. A gramática normativa x a modalidade falada

Algumas gramáticas normativas, ainda hoje, pretendem ser “um roteiro, um auxiliar para os que aspiram a falar e escrever com acerto e elegância” ou ainda “para disciplinar a linguagem e atingir a forma ideal da expressão oral e escrita” (CEGALLA, 1988, p. XVII). Reduzir a língua a apenas um corpo de regras nos parece um projeto bastante simplista que jamais conseguirá encontrar forma. Se, como a Lingüística tem mostrado em seus diversos campos do saber, o objetivo da enunciação lingüística é determinante da forma de expressão e das respectivas normas subjacentes a ela, pretender, então, que um único compêndio de “regras” atenda à gama de manifestações lingüísticas e aos respectivos objetivos parece pretensioso¹²⁶.

¹²⁵ Referimo-nos a textos formais contemporâneos, em razão das críticas à exemplificação das regras normativas via textos literários anacrônicos. Entendemos a crítica bem-vinda. Sobre este assunto nos deteremos na próxima seção.

¹²⁶ Não estamos com isso sugerindo que para cada tipo de comunicação – bilhete, correspondência formal, correspondência informal, mensagem eletrônica, etc. – se compilem regras em um determinado manual. Isso, aliás, seria desnecessário visto a capacidade de criação e de associação de elementos lingüísticos por parte dos usuários da língua, uma vez que cada falante é possuidor de competência lingüística plena, como mostram estudos gerativistas.

Se, por um lado, a academia critica a prescrição de uma norma, por outro lado, a norma prescrita, antes de tornar-se *corpus* para elaboração e prescrição de regras normativas, é endossada pela academia, uma vez que é ali que se “definem” os valores sociais e culturais que a sociedade “deve” cultivar. É na academia que se define o que seria a boa literatura ou, então, o que seriam os bons textos.

Segundo Câmara Júnior (1999), a definição de gramática como a arte de escrever e falar ‘corretamente’ adviria da ilusão do professor que, ao ensinar a escrita formal, estaria também ensinando uma fala satisfatória, que é diferente daquela trazida pelo aluno. Nesse sentido, o autor afirma (1999, p. 19) que “é a escrita que as gramáticas normativas escolares focalizam explícita ou implicitamente”.

A inobservância desse fato e o conseqüente entendimento de que as gramáticas normativas prescreveriam regras para todos os usos da língua levou a uma série de críticas a esses compêndios. A justificativa para as críticas ao normativismo, na maioria das vezes, esbarra no caráter opressor que lhe seria próprio:

a gramática é usada como uma arma de opressão pura e simples (DILLINGER, 1993, p.42).

A norma culta que paira acima de nós como uma espada pronta para decepar nossas cabeças já deixou há muito de ser um instrumento de regulação meramente lingüística: é, sim, um instrumento de opressão ideológica, de perseguição, de patrulha social, de discriminação e preconceito (BAGNO, 2003, p. 153).

as gramáticas normativas são reflexos de diversos estados de línguas falados pela elite, baseadas no mais das vezes em textos escritos por pessoas de prestígio: é a codificação da linguagem falada ou escrita dos que exercem o poder social, político e econômico (SCHERRE, 2005, p. 90).

Na avaliação de Franchi (2006, p. 36), “aceitou-se por comodismo e muito sem refletir que a língua e a gramática fossem mesmo um lugar de opressão e regra”. Bechara (1987, p. 42) afirma que:

Hoje, trazem-se à baila entidades abstratas como língua da classe opressora, norma castradora, língua como elemento de pressão, língua como instrumento de pressão e repressão, que alimentam um populismo barato que não chega a produzir o efeito desejado de uma orientação inteligente (BECHARA, 1987, p. 35).

O caráter opressor atribuído à gramática e ao dogmatismo normativo não raras vezes surge como conseqüência da falta de reflexão sobre a modalidade da língua e sobre o gênero de textos para o qual esse corpo de regras é prescrito. Ainda que a gramática pretenda ser “um roteiro” para a fala e a escrita, como é expresso nos prólogos dessas obras, a Linguística Variacionista provou a impossibilidade da efetivação desse objetivo, em razão das peculiaridades que são próprias aos eventos de enunciação da língua. Assim, por um lado, não cabe à gramática tal pretensão, tampouco cabe à Linguística o uso de textos falados ou escritos em linguagem informal para comprovação da obsolescência das regras da gramática normativa, por outro lado. Se, de um lado, as gramáticas se arrogam o poder de prescrever usos para todas as expressões da língua¹²⁷, embora admitam a existência de outros usos, a Linguística, por outro lado, tenta desqualificar o emprego da norma prescrita por esses compêndios, valendo-se de sentenças da fala ou de textos com forte influência da oralidade.

Vale lembrar que essa pretensão das gramáticas logo pode ser questionada, uma vez que, até a contemporaneidade, nenhuma dessas obras se valeu de exemplos da modalidade falada para corroborar a existência das mesmas nesta modalidade. Todos os exemplos por ela evocados são estritamente de textos escritos. Por essa razão, mesmo que a linguística ainda não nos tivesse demonstrado que ambas as modalidades são guiadas por regras diferentes, a constituição dessas obras não negaria esse fato.

As gramáticas normativas são, em primeira instância, a descrição de um *corpus* linguístico composto unicamente de textos da modalidade escrita da língua. Os estudos da modalidade oral são bastante recentes, isto é, posteriores ao surgimento dos estudos da Linguística

¹²⁷ Pretende ser “uma Gramática Normativa da Língua Portuguesa do Brasil, conforme a falam e escrevem as pessoas cultas na época atual” (CEGALLA, 2005, p. 16).

Moderna. Vale lembrar que a modalidade oral não é referência para a formação do *corpus* de regras apresentado pela gramática normativa e, assim, esta não poderia também pretender prescrever regras para tal modalidade, uma vez que, conforme as discussões da Ciência, ambas as modalidades têm regras próprias dentro de um *continuum*, obedecendo também ao gênero textual em que se dá a enunciação.

Além disso, há de se destacar ainda que algumas gramáticas contemporâneas (BECHARA, 2004; LUFT, 2002; CEGALLA, 2005; ALMEIDA, 1995; CUNHA & CINTRA, 1985) fazem alusão a usos coloquiais na apresentação de determinadas formas lingüísticas. Esse seria mais um argumento a favor de que a gramática contemporânea, apesar de pretender ser “um guia para a boa escrita e a boa fala¹²⁸”, corrobora outro emprego na modalidade falada que não o prescrito por suas regras. Veja-se:

No estilo coloquial não é raro o reforço deste emprego do diminutivo [os adjetivos diminutivos] ... (BECHARA, 2004, p. 152).

Na linguagem coloquial predomina, porém, a construção de formas mais retas, construção que vai se insinuando na linguagem literária... (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 292).

Após quase um século de estudos científicos sobre a língua, a questão da norma prescrita pela gramática ainda parece controvertida. Embora se tenha conhecimento sobre as mais variadas formas de expressão lingüística e sobre a necessidade da observância do contexto na escolha da norma a ser empregada (incluem-se aqui objetivos do texto, veículo de publicação, receptores etc.), continua-se a afirmar que as regras da gramática normativa não condizem com as regularidades lingüísticas empregadas na fala cotidiana dos brasileiros. Essa parece uma questão bastante clara quando se entende que as realizações lingüísticas da fala e da escrita seguem regras próprias e que há gêneros textuais de escrita formal e de escrita informal. Essa diferença é um dos motivos pelos quais se ensina língua na escola (CÂMARA

¹²⁸ Essas obras não esclarecem o que entendem por “boa escrita” e “boa fala”.

Jr., 1999), uma vez que o aluno já domina uma variedade da fala e, assim, não haveria necessidade de tal ensino.

A diferença entre a modalidade oral e a escrita já se instala pelas condições de enunciação e interação próprias a cada modalidade. A enunciação lingüística oral não permite ao enunciador uma conscientização ou reflexão sobre regras prescritas por determinado manual e, ainda que o falante tenha familiaridade com elas, no momento da fala, empregará regras que lhe estão mais cristalizadas, o que necessariamente conduz a diferenças. Nesse sentido, escreve Preti (2004, p.14): “A ninguém é possível falar com o pensamento voltado para a prática mais ou menos correta das normas gramaticais. O ato da conversação implica uma naturalidade [...]”. Por outro lado, a reflexão sobre a regra a ser empregada é possível e exigida em enunciações escritas formais. Embora a expressão lingüística oral apresente regras bastante definidas, certamente não são as mesmas que as da modalidade escrita formal, à qual as regras normativas se destinam e onde, conforme mostra pesquisa de Lima (2003) – a autora analisou aproximadamente 11.000 exemplos –, tais regras vêm sendo seguidas, salvo raras exceções.

Assim, as afirmações de que as regras das gramáticas normativas estão em desuso, ou ao menos parte delas, são fruto, primeiro, da não-distinção entre ambas as modalidades da língua e, segundo, da não-distinção entre textos escritos em nível formal e informal da língua. A pesquisa realizada por Lima (2003) e que nos serve de parâmetro para nossas colocações em relação à *norma padrão*¹²⁹, mostrou que tais afirmativas são equivocadas. A pesquisadora prova que, em textos escritos em nível formal da língua pela grande mídia e pelo meio científico, as regras normativas são seguidas na quase totalidade das sentenças por ela analisadas. Segundo a autora, das raras exceções encontradas, algumas são forçosa e

¹²⁹ Tomamos a pesquisa de Lima como parâmetro para nossas discussões, uma vez que sua análise se compõe de um conjunto de textos escritos em nível formal, ou seja, coerente com o que entendemos ser próprio da modalidade padrão da língua.

intencionalmente provocadas pelo autor do texto¹³⁰ analisado com a finalidade de justamente comprovar a tese de que as regras normativas estariam obsoletas.

A desconsideração dos critérios acima aventados, e que são caros aos estudos da Lingüística, necessariamente apontará tal fato, uma vez que há a contraposição de normas que a Ciência Lingüística há décadas mostrou serem distintas: contraposição de conjuntos de normas próprias da escrita formal ao conjunto de normas da escrita informal e da fala coloquial.

É possível ressaltar, no entanto, com base na afirmação de Preti (2004) e Koch (1992), segundo os quais as modalidades falada e escrita formariam um *continuum*, que o sujeito que domina a norma prestigiada escrita tentará chegar o mais próximo dessa norma também na fala e vice-versa, por questões que não parece necessário discutir aqui. De igual modo, sujeitos falantes de uma variedade não-prestigiada a empregarão na escrita.¹³¹ Porém vale ressaltar que o senso comum espera que pessoas mais escolarizadas observem as regras da gramática em todos os níveis de formalismo (RODRIGUES, 2002).

Estudos mostram que, quanto maior a escolaridade ou quanto maior o nível cultural do falante, tanto mais próximo às regras ditadas pela gramática normativa será sua elaboração lingüística e tanto mais a comunidade circundante exige que o seja. A maior consonância com as regras prescritivas, na fala, não se deve à reflexão sobre elas no ato da enunciação, mas à convivência com falantes de grupos sociais que cultivam a variante culta da língua e à sua prática com textos formais escritos.

5.4. Contrastação entre regras prescritivas e regularidades de uso

¹³⁰ A obra analisada por Lima (2003, p. 196) é *Dramática da língua portuguesa*, de Marcos Bagno.

¹³¹ Sobre essa questão Rodrigues (2004) fala em *padrão ideal e padrão real*.

As regras da variante padrão escrita, prescritas pela gramática normativa, e as regras empregadas na fala correm em eixos distintos, como vimos na seção anterior. Assim, não se poderia afirmar que as regras veiculadas pelas gramáticas estejam obsoletas porque não são empregadas na média de falares da língua portuguesa. Todavia, algumas pesquisas têm se pautado na comparação entre as regularidades encontradas na fala e a norma prescrita pela gramática normativa, para afirmar a obsolescência desta.

Scherre, ao criticar colunista de jornal de grande circulação que, em sua coluna sobre o uso da língua portuguesa, contrapõe a língua falada não-monitorada às regras da gramática normativa infringidas na fala, conclui (2005, p. 70) que “confundir fala espontânea com escrita monitorada ou confundir gramática normativa com língua pode realmente causar enormes distúrbios na comunicação”. A autora, porém, em muitos momentos na mesma obra realiza comparações desse tipo, incorrendo, portanto, nos mesmos erros daqueles que critica: os paragramáticos.

É usual na nossa tradição gramatical a afirmação de que a concordância de número plural é de natureza obrigatória [...]. Todavia, estudos diversos têm mostrado que, na modalidade falada do português brasileiro, a concordância de número plural nem sempre ocorre (SCHERRE, 2005, p. 19).

Eles também não diz (SCHERRE, 2005, p. 53).

Essas troca de experiência vai crescendo (SCHERRE, 2005, p. 53).

Aí bateu dois senhores na porta (SCHERRE, 2005, p. 53).

Também análises com *corpora* diversificados ocorrem em Bagno (2002c). Embora as atividades didáticas propostas pelo lingüista sugiram pesquisas com a realização da distinção entre o *corpus* da modalidade falada e o da escrita, todas as propostas sugeridas partem de uma leitura em três gramáticas normativas sobre o ponto a ser pesquisado. Como exemplo de uma das pesquisas propostas como atividade didática¹³², citemos aqui (2002c, p. 139-140) o estudo comparativo entre o emprego da regência dos verbos *ir* e *chegar*. A atividade consiste

¹³² O autor não esclarece para que nível de ensino elas se destinam.

na leitura sobre a regência desses verbos em três gramáticas e em um trabalho de observação do emprego da regência desses verbos conforme a modalidade falada e a escrita. Outra atividade (2002c, p. 145-146) consiste na ampliação da pesquisa sobre o uso da preposição “a” em outros verbos para verificar que “no português do Brasil [há] um crescente declínio do uso da preposição A”. O autor não esclarece, porém, sobre o gênero textual a ser analisado, tampouco sobre grau de (in)formalidade do mesmo.

Não estamos, com isso, afirmando que análises com *corpora* diversificados não possam ser realizadas. Entendemo-las bem-vindas e científicas quando realizadas para mostrar a diferença entre uma modalidade e outra e entre gêneros textuais de níveis de registro formal e informal. Não podemos concordar, porém, com o emprego dos resultados obtidos através dessas pesquisas sejam empregados como argumento de que a escrita formal segue tais normas na atualidade e de que a partir dessas pesquisas (BAGNO, 2002c, p. 80) possamos “reconstruir todo nosso conhecimento gramatical, corrigir as falhas das gramáticas tradicionais e dar um rumo diferente às práticas pedagógicas”. A aceitação desses resultados para tal evento implicaria a desconsideração de conhecimentos produzidos pela Linguística relativos aos gêneros textuais e, principalmente, à diversidade dialetal.¹³³

Preti (2004, p. 18) esclarece que teorias atuais de Linguística procurariam ver as duas modalidades como um *continuum*, pois há textos falados que se aproximam da escrita e escritos que se aproximam dos falados. Como exemplo, o autor cita as gírias e as expressões chulas empregadas pela mídia impressa. A divulgação da internet, afirma o linguísta, trouxe à baila “textos indecisos entre uma modalidade e outra” (2004, p. 18). Embora o autor exemplifique sua posição quanto à interferência de uma modalidade na outra com exemplos do vocabulário, ele afirma (2004, p. 19) que “os redatores de jornal já se afastaram, sob muitos aspectos, das formas puristas que se defasaram”, em alusão a regras normativas.

¹³³ Sobre as diferentes categorias de análise da modalidade escrita e da falada, veja-se Preti (2004, p. 125-126).

A colocação de Preti (2004) leva a outro ponto que necessita de algumas considerações, a saber, o tratamento uno dado por análises que se valem de *corpora* diversificados aos mais diversos gêneros textuais veiculados em um jornal (SCHERRE, 2005; BAGNO, 2002c; BORTONI-RICARDO, 2005). Pesquisas que procuram mostrar a obsolescência das regras prescritas pela gramática normativa não realizam a distinção de textos de escrita em nível formal e aqueles que contemplam marcas da oralidade, como os de caráter artístico, anúncios publicitários, cartas de leitor, entre outros.¹³⁴

É desnecessário falar que a escrita formal é própria da notícia jornalística, mas não de todas as seções desse tipo de periódico¹³⁵. Aliás, o que caracteriza alguns dos gêneros textuais¹³⁶ que circulam nesses periódicos é justamente o desprendimento às regras formais. Entendemos que esperar que textos produzidos por pessoas de baixa escolaridade¹³⁷ tenham o mesmo grau de seguimento das normas prescritas pela gramática normativa que os textos produzidos por aqueles cujo exercício da profissão está eminentemente ligado à escrita formal e que tiveram anos a mais de bancos escolares que o primeiro grupo fere um dos princípios mais caros e valiosos por que a sociolinguística vem lutando: o respeito à diferença linguística. Valem aqui as palavras do poeta Gullar (2006, p. 12): “Não vamos esperar que um feirante ou um porteiro se expressem de acordo com a norma [prescrita pela gramática normativa]. Mas quem tenta usar a língua oficial por dever de ofício, como instrumento de trabalho, tem de conhecê-la direito”. Entendemos que as pesquisas que não levam em conta o gênero textual a que pertencem os textos que formam os *corpora* da pesquisa comprovam a existência da variação,

¹³⁴ Sobre os diferentes gêneros textuais de que se compõem esses periódicos, veja-se Marcuschi (2003, p. 35), cujo conceito de gênero textual assumimos nesta tese. O autor, nesse texto, chama a atenção também para as diferenças entre os gêneros orais e os escritos.

¹³⁵ No gênero notícia, a norma gramatical empregada é a prescrita pela gramática normativa, como atesta Lima (2003). O vocabulário empregado nesse gênero textual algumas vezes é mais informal, conforme aponta pesquisa de Rocha (2002b).

¹³⁶ Anúncios publicitários, colunas literárias, cartas do leitor (quando este não domina a *norma padrão*).

¹³⁷ Sabemos que os anos de escolaridade não são determinantes no desempenho da produção textual, porém não podemos negar o fato de que um dos objetivos da escola é levar o aluno a ter domínio da escrita.

o que é inerente a qualquer língua viva, mas não comprovam que as regras prescritas para os textos de gêneros formais estejam em desuso¹³⁸.

A inobservância do gênero textual a que pertence a produção escrita necessariamente levará a índices bastante elevados de não-concordância com as regras normativas nos estudos comparativos, como bem demonstram os números apresentados em diversas publicações que realizam tal empreendimento (SCHERRE 2005; BAGNO, 2002c).

Por outro lado, em estudos que dão tratamento diferenciado a textos de gêneros formais e informais, em vista das particularidades que lhes são inerentes e que os caracterizam, esses índices de rebeldia às normas oficiais, próprias da modalidade escrita informal, são bastante reduzidos (LIMA, 2003). Essas são, portanto, formas diferentes de delinear o quadro da *norma padrão*. Pesquisas que desconsideram o gênero textual para o levantamento dos dados necessariamente apontarão maior discordância com as regras prescritivas que as pesquisas que consideram o gênero textual com o qual se faz o levantamento sobre a concordância com as normas prescritas pela gramática normativa. Nesse sentido, ressaltamos as palavras de Decat (2005, p. 127): “a língua varia em função do uso, o qual está ligado aos propósitos e aos gêneros textuais”.

Além das pesquisas realizadas com *corpora* diversificados de gêneros textuais para a comprovação da obsolescência das regras normativas, cabe-nos ainda mencionar que encontramos também pesquisas que não apresentam dados estatísticos sobre a inobservância das regras normativas em textos de escrita formal. A título de exemplificação, tomemos duas frases dos jornais *Correio Brasiliense* e *Folha de São Paulo* transcritas por Scherre (2002, p. 232-232): “Não IMPORTA as sucessivas DECISÕES judiciais ...” e “FALTA ao governo FH DECISÕES corajosas e firmes...”. Com esses dois exemplos, a autora conclui que: “embora

¹³⁸ Pesquisa realizada com textos de gêneros textuais de escrita formal demonstra que as regras normativas estão em amplo uso na língua portuguesa (LIMA, 2003).

com **baixa frequência**, observa-se também ausência de concordância verbal com sujeito plural depois do verbo na escrita padrão [...]” (grifo nosso). Ainda que a lingüista não nos tenha fornecido índices sobre a frequência desse fato lingüístico, ela observa que a ausência da concordância com o sujeito posposto ao verbo é de “baixa frequência”.

Os dados apresentados por Lima (2003, p. 185) – 0,4% das ocorrências de ausência de concordância com o sujeito posposto – confirmam a colocação de Scherre. Por outro lado, porém, esses dados sobre o não-atendimento à norma não corroboram, ao menos neste caso, a conclusão de que “a gramática normativa do português brasileiro precisa ser atualizada” (SCHERRE, 2002, p. 244). Concordamos com a afirmativa da autora, mas os dados apresentados não parecem apontar para essa necessidade, pois entendemos que a “baixa frequência” do não-seguimento à norma prescrita pela gramática de que falam Scherre e Lima não justifica a atualização dessa obra. Ao menos não a justifica nesse caso.

Scherre (2005) pontua que a variação da concordância na língua falada estaria comprovada; na modalidade escrita, os indícios sobre esse fato lingüístico seriam evidentes, inclusive em textos produzidos por pessoas com alto grau de escolarização e em textos que passaram pelo processo de revisão. A autora ressalta, porém, que, no último caso, as estatísticas sobre a frequência de variação ainda não são conhecidas. A ressalva de Scherre sobre a ausência de dados estatísticos acerca da mudança dos usos lingüísticos em textos de escrita monitorada ou revisada enuncia a preocupação da própria autora para com as exemplificações por ela apresentadas. Assim, entendemos que a falta de dados estatísticos, como fala a própria autora, impede generalizações sobre a mudança que estaria em curso na escrita monitorada. Nesse sentido, gostaríamos de fazer nossas as palavras de Martinet (1971, p. 30 apud HAUY, 1994, p. 8): “qualquer descrição será aceitável se for coerente, isto é, se se basear num ponto de vista determinado”.

5.5. A norma padrão: dois pilares

Gostaríamos de elencar aqui alguns fatos gramaticais que causaram polêmica em análises lingüísticas, ou, talvez, sobre os quais se causou polêmica. Iniciemos nossas reflexões com um exemplo bastante discutido, que é o da concordância verbal na voz *passiva sintética*. Afirma-se que, em frases como “Vende-se casas” e “Abate-se mil galinhas” (BAGNO, 2002b, p. 97-98; 2001a, p. 139-140), o *sujeito passivo plural* (*casas* e *galinhas*, respectivamente) seria interpretado como *objeto direto*, e a partícula apassivadora *se* como *sujeito da oração*. Assim, poder-se ia considerar correto o emprego do verbo no *singular*, uma vez que, conforme reza a norma prescritiva, “o verbo concorda com o sujeito”, que, nessa interpretação, seria singular, o que, por sua vez, autorizaria o emprego do verbo no singular.

Gostaríamos de observar aqui o modo forçoso pelo qual muitas vezes se tem tentado comprovar a obsolescência das regras e da teoria apresentadas pela gramática normativa¹³⁹. Para tal, gostaríamos de citar uma análise realizada também por Bagno (2002c, p. 129), ainda sobre o fato gramatical acima referido. Pautando-se pelo postulado da gramática, segundo o qual a *passiva sintética* e a *passiva analítica* se equivalem, o autor tenta justificar sua fala tomando como exemplo a seguinte frase veiculada pela revista *Ciência Hoje*: “Após o golpe militar, centenas de professores são demitidos ou se demitem de universidades brasileiras”. Bagno afirma que, conforme a proposição da gramática normativa acima mencionada, poder-se-ia alegar que “o texto poderia ter sido escrito assim: ‘Após o golpe militar, centenas de professores **são demitidos** ou **são demitidos** de universidades brasileiras. Ou assim: Após o golpe militar, centenas de professores **se demitem** ou **se demitem** de universidades brasileiras” (grifo nosso). Parece-nos que o empenho em provar a assertiva estabelecida pelo

¹³⁹ Isso não implica que entendamos essas obras livres de problemas. Pretendemos apenas mostrar que as críticas a elas dirigidas pautam-se em análises, não raras vezes, equivocadas.

professor o impediu de perceber que, na segunda oração, não se trata de *voz passiva*, como supunha, mas de *voz reflexiva*. Portanto, as críticas tecidas pelo autor não se sustentam na gramática noramtiva.

Ainda sobre o emprego da *voz passiva sintética*, Scherre (2002, p. 243) afirma que estudo realizado com textos de classificados de jornal evidenciou que a concordância do verbo com o sujeito na forma do plural no “[...] século XIX é da ordem de apenas 37%, chegando a ínfimos 9% no século XXI”. Pesquisa de Lima (2003, p. 187), por outro lado, baseada apenas em textos veiculadores da escrita formal, mostra-nos que “somente 8,4% das frases selecionadas [em textos de emprego da língua formal] apresentam verbo no singular, ou seja, sem vínculo com o sintagma nominal”. A diferença bastante expressiva nos resultados de ambas as pesquisas se deve ao fato de a primeira ter empregado um gênero de textos que contempla a escrita em nível informal, que contempla mecanismos da oralidade e, talvez, os privilegia, o que não acontece com o *corpus* empregado na segunda pesquisa.

Lima (2003, p. 178) lembra ainda que 71,4% dessas ocorrências não-condizentes com as normas prescritas nas gramáticas ocorrem em livro de *Linguística*¹⁴⁰, “cujo autor critica duramente a gramática tradicional e busca concretizar sua (o)posição, subvertendo propositalmente a ordem pré-estabelecida”. Portanto, as afirmativas de Bagno¹⁴¹ e de Scherre (2002), que privilegia gêneros textuais em nível de escrita informal, se confirmam somente em gêneros textuais não-veiculadores da *norma padrão*.

Entendemos que estudos cujo *corpus* de análise é composto por textos de gêneros de escrita informal não podem ser tomados como parâmetro para a comprovação de que as regras prescritas pelas gramáticas – prescritas para textos de gêneros formais, portanto – estariam em desuso, uma vez que não é para esses gêneros textuais que essas regras são prescritas. Estudos

¹⁴⁰ *Dramática da língua portuguesa*, de Marcos Bagno.

¹⁴¹ O autor não apresenta dados empíricos sobre da pesquisa.

pautados em textos próprios da escrita em nível informal inexoravelmente apontarão diferenças entre as regras empregadas em tais textos e as prescritas pela gramática, pois o sistema lingüístico é maleável.

Nesse sentido, cabem as palavras de BACCEGA (1998, p. 99): “nenhuma ciência é neutra, nenhuma ciência é autônoma. Ela não é neutra quanto à utilização de seus resultados, mas não é neutra, também, quanto às escolhas feitas pelo sujeito/pesquisador no processo de conhecimento”. Para a autora, avaliar a autoridade científica das ciências humanas – da qual a Lingüística faz parte – “é interferir de algum modo na interpretação das questões sociais, apontando relações muitas vezes opostas”.

Como vimos com os exemplos acima referidos, os dados fornecidos por pesquisas que extrapolam o conjunto de textos considerados como veiculadores da *norma padrão* apontam resultados contrários àqueles cujas pesquisas se pautam em textos de gêneros de escrita formal. Por isso, entendemos ser mais coerente o caminho realizado por aquelas pesquisas que se valem de um *corpus* de gêneros textuais de escrita formal quando se pretende averiguar se as regras normativas estão em uso na escrita padrão. Em ciência, entendemos como fundamental que os postulados estejam calcados em pesquisas que mantêm coerência com a fundamentação teórica que guia os trabalhos de pesquisa e análise. Além disso, é mister que se realizem observações sistemáticas. Como bem lembra Baccega (1998, p. 100), “objetos científicos são resultado da ciência acumulada, da posição do sujeito/pesquisador e das condições de produção da ciência”.

Cabe lembrar que alguns teóricos (SHERRE, 2002; POSSENTI, 1996), embora não apresentem dados estatísticos sobre as pesquisas realizadas apenas em textos de gêneros textuais que contemplam a escrita formal, fazem as assertivas em um discurso bastante modalizado, o que sugere que os dados apresentados ainda necessitam de mais estudos. Ou

seja, há uma preocupação, por parte desses estudiosos, com a cientificidade desses dados. No cuidado de reconhecer que as pesquisas necessitam de maiores estudos, antes que sejam colocadas como certezas, está um dos grandes méritos dos sujeitos que fazem a ciência acontecer.

Nesse sentido, Possenti (1996, p. 66) diferencia a modalidade falada da escrita e, além disso, deixa entrever que suas afirmações se pautam em uma análise preliminar sobre o assunto. O autor afirma que “os futuros sintéticos praticamente não se ouvem mais, embora, **certamente, ainda** se usem na escrita” (grifo nosso). Para Possenti, as formas como *sairei* estariam sendo substituídas por *vou sair*. A pesquisa de Lima (2003, p. 204) confirmou a hipótese levantada por Possenti sobre o emprego do *futuro sintético* na escrita: o *futuro sintético* – tempo futuro marcado sem o auxiliar *ir* – é empregado em 86,1% das ocorrências.

Perini (2005, p. 35), apresentando exemplos que corroborem sua afirmativa de que a *fala* e a *escrita* seriam línguas diferentes, discute sobre a *colocação pronominal em início de período*, também chamada de colocação *proclítica*. O autor esclarece que “[...] na fala, colocamos com toda liberdade o pronome oblíquo no início da frase [...]; escrevendo tem de ser: *Machuquei-me na quina da mesa*”. Essa diferença aventada por Perini é evidenciada na tese que nos serve de base (LIMA, 2003, p. 178). A pesquisa realizada mostrou que a regra prescrita pela gramática e exemplificada por Perini é seguida em 95,7% dos casos levantados, o que atesta a preferência por esse emprego na *variante padrão escrita da língua*. O estudo de Lima (2003, p. 181) mostrou, no entanto, que a prescrição da *mesóclise* é respeitada em apenas 55,8% dos casos para os quais a gramática indica tal emprego. Britto (1997) afirma que frases iniciando-se com pronome átono enfraquecem o poder normativo e criam um caso de variação de estilo, e não uma transgressão. A variação de estilo é própria de textos falados e escritos em nível informal, mas não em nível formal.

Com base nos dados de sua pesquisa, Lima conclui que apenas o caso da prescrição do uso mesoclítico do pronome merece atenção quando se trata de mudança das regras gramaticais normativas. Possenti não comunga da posição de Lima. Para o autor (1996, p. 67), “as regras de colocação de pronomes átonos ainda encontráveis nas gramáticas e ensinadas na escola como desejáveis são evidentemente decorrência de uma visão equivocada da língua”. Possenti, no entanto, não nos apresenta dados que justifiquem sua posição.

Para Possenti (1996, p. 67), por exemplo, “as formas da terceira pessoa em posição de objeto direto ‘o/a/os/as’ também não se ouvem mais; **ocorrem eventualmente na escrita**” (grifo nosso). Perini (2002a, p. 23), em sua *Gramática Descritiva do Português*, no entanto, sustenta que “**é muito raro**, por exemplo, encontrar em textos escritos (principalmente em textos técnicos) o pronome *ela* como objeto direto (*deixar ela*), ou a forma *pra* funcionando como contração de *p(a)ra + a* (*pra [= para a] semana que vem*) (grifo nosso)”.

Ao que tudo indica, entre pesquisas que partem de um *corpus* formado unicamente de textos do gênero formal tais discordâncias em relação ao não seguimento das regras prescritas pela gramática normativa não se mostram. Isso pode ser evidenciado pela concordância entre Perini e Lima. Ambos os autores calcam suas observações apenas em textos de escrita formal. Para Perini (2002a, p. 24), “a variedade padrão é própria da escrita”. Ainda que o autor não nos forneça dados estatísticos sobre a pesquisa empreendida, sua posição é confirmada pela pesquisa realizada por Lima (2003), que se vale de textos escritos formais, ou seja, daqueles que também Perini entende como sendo veiculadores da *norma padrão*. Em relação ao emprego dos pronomes *a/o/as/os* em posição de *objeto direto*, Lima (2003, p. 196) mostra que “96,55% [de 317 casos analisados] coincidem com as prescrições canônicas e 3,5% não o fazem”. Lima (2003, p. 196) observa ainda que, dos exemplos em desconformidade com a norma canônica, “3,8% são criações da *Dramática da língua portuguesa*”, de Bagno. Nessa obra, as regras prescritas são intencionalmente infringidas.

Assim, não é de estranhar que Bagno (2001b, p. 18), contrariamente ao que apontam Lima (2003) e Perini (2002), afirma que “**é abundantíssimo** no Brasil contemporâneo o uso do *ele* como objeto direto [...] seja na língua falada (em todas as variedades cultas inclusive), seja na manifestação escrita de jornalistas, poetas, pensadores, ensaístas, publicitário, dramaturgos, músicos, etc.” (grifo nosso). Essa afirmação parece plausível, visto que os textos citados pelo autor abrangem tanto a escrita formal quanto a informal, e a modalidade falada e a escrita. Pode-se afirmar que não há um critério quanto ao gênero textual ou modalidade da língua. Da visão de Bagno partilha Possenti (1996), para quem estas formas não se ouvem mais e ocorrem eventualmente na escrita, segundo vimos em parágrafo anterior.

A afirmativa de Bagno é uma resposta à explicação de Bechara (1999), que sustenta que, no português moderno, o pronome *ele(s)/ela(s)* somente ocorre como *objeto direto* quando precedido das palavras *todo* e *só*. Ambos os textos – a explicação de Bechara (1999) e a contraposição de Bagno (2001b) – sustentam-se sobre pilares distintos e que, necessariamente, levarão a posições contrárias sobre o emprego desse pronome. Bagno arrisca sua afirmação com base em textos de gêneros formais e informais e sustenta que o emprego do pronome em dissonância da gramática normativa seria “abundantíssimo” em todos esses gêneros. Bechara, por sua vez, faz uma generalização sobre o português moderno. Sua gramática, no entanto, prescreve as formas apenas para o português escrito.

Para finalizar a amostragem de alguns exemplos por nós levantados sobre as discordâncias em relação ao seguimento das norma prescrita pela gramática normativa, gostaríamos de citar aqui ainda um caso de regência verbal, que é outro ponto comumente atacado tanto por lingüistas, de um lado, quanto por gramáticos, ou paragramáticos, de outro. Antunes (2007, p. 74) entende que o verbo *assistir* sem o uso da preposição *a* é a opção “mais freqüente entre outras igualmente aceitáveis”. Possenti (1996, p. 39) argumenta que, com os verbos *assistir*, *visar* e *preferir*, o emprego da preposição já representa um arcaísmo, pois tal forma ocorreria

apenas na escrita e, ainda ali, raramente. O autor sustenta também que os jornais já teriam abandonado a regência indireta há tempo. Ambos os autores, porém, não nos apresentam dados que comprovem esse fato. Não podemos comparar os dados encontrados por Lima (2003, p. 221) sobre a regência do verbo *assistir* especificamente¹⁴², mas certamente ele é um dos verbos que a autora classificou como “casos que provocam oscilações de uso”. Conforme a pesquisa realizada pela autora, em textos formais escritos, 97,9% das ocorrências de “casos que provocam oscilações de uso” seguem os preceitos da gramática normativa. A investigação realizada por Graça (2002), baseada unicamente em *corpus* da escrita formal e que contempla tal verbo, aponta que 91,11% das ocorrências desse verbo atendem à regência prescrita pela gramática normativa, ou seja, são regidas pela preposição *a*.

As contradições quanto ao emprego das normas prescritas pela gramática normativa perpassam os mais diversos tipos de regras por ela veiculadas. Não pretendemos nos ater aqui a todos esses pontos, tampouco trazer todos os textos em que encontramos as divergências a esse respeito. Eles certamente, porém, forneceriam *corpus* o bastante para a escrita de outra tese. Com essa breve contraposição dos dados que encontramos em relação ao emprego de determinados fatos gramaticais nas obras que formam o *corpus* desta pesquisa, tentamos apontar para as incoerências apresentadas entre o que dizem as teorias e o que mostram as práticas. Os textos de que algumas pesquisas se valem para comprovar a obsolescência das regras gramaticais não raras vezes são textos de escrita informal. Além disso, as análises valem-se também de exemplos excepcionais de desacordo com a norma prescritiva.

Sabe-se, no entanto, que, esporadicamente, usos da modalidade falada são incorporados à escrita. Essa incorporação é possível, inclusive, porque a língua não é estática. Ademais, vale lembrar que a realização de um discurso falado que empregasse as regras tais quais são

¹⁴² A pesquisa da autora não contemplou o verbo *assistir*, mas pesquisou verbos cuja regência provoca oscilações de uso, em cujo conjunto de verbos encontra-se *assistir*.

prescritas pela gramática e que empregasse os meandros sintáticos por ela exigidos seria expor o falante à situação vexatória¹⁴³. Do mesmo modo, uma produção escrita realizada conforme as regras e os pressupostos de interação próprios da modalidade falada poderia colocar em xeque a comunicação pretendida, como também certamente acarretaria avaliação negativa por parte do interlocutor.

Entendemos os estudos comparativos entre uma modalidade da língua e outra e também entre textos formais e textos informais serem de grande valia para o reconhecimento das diferenças e das semelhanças entre eles. Esse tipo de análise, não somente no campo científico, mas também como atividade didática, tem muito a contribuir para o ensino de língua portuguesa. Entendemos esse tipo de atividade fundamental nessas duas áreas. Não podemos concordar, no entanto, que análises de *corpora* formados por gêneros textuais que prestigiam a escrita em nível informal sejam apropriadas para comprovar a regularidade de determinadas regras gramaticais em textos de norma padrão, pois esses corpora não são constituídos de gêneros textuais escritos em nível formal da língua.

Por um lado, “não há como negar: a variação lingüística é parte inerente da linguagem humana e, como tal, precisa ser analisada, registrada e utilizada com mais naturalidade por todos nós” (SCHERRE, 2005, p 20). Por outro, tentar comprová-la via comparações de textos que, sabidamente, seguem regras diferentes, parece provar apenas o óbvio: a existência da variação lingüística. Assim, tais pesquisas não representam um parâmetro seguro para o postulado de que a norma prescrita pela gramática não esteja sendo seguida ou parte dela. Por essa mesma razão, inevitavelmente, encontramos dados praticamente opostos entre as pesquisas cujo *corpus* é formado de textos formais e informais e entre aquelas cujo *corpus* é formado de textos de escrita formal.

¹⁴³ Sobre o uso, na modalidade falada, de regras anacrônicas trazidas pela gramática, veja-se texto de Preti (2004).

No que se refere ao ensino de língua materna, o uso de outras formas que não aquelas prescritas pela gramática normativa é entendido como *erro/inadequação* em contextos nos quais a escrita formal é exigida e esperada. O entendimento de que há necessidade de observar o lugar de emprego de determinada norma lingüística explica e sustenta a necessidade de correção. Esse entendimento explica e sustenta, também, uma das razões de ser da aula de língua materna.

5.5.1. A norma padrão e outros sistemas lingüísticos

Não é raro encontrar também pesquisas que justificam o emprego de normas gramaticais existentes na fala e na escrita informais da língua portuguesa via normas constantes de outro sistema lingüístico. Segundo tais textos, a aceitação de determinado uso em outra língua seria razão para que as mesmas construções merecessem prestígio também em nosso sistema lingüístico e que, por isso, a gramática normativa deveria aboná-los e que se devesse considerá-los como certos em nossa língua. As comparações de nossos falares com os de outra língua realizadas com esse fim ocorrem, por exemplo, com o inglês (SCHERRE, 2005, p. 18), o francês (BAGNO, 2002c, p.147), latim (BAGNO, 2001a), o espanhol (SCHERRE, 2005, p. 65), o italiano (BAGNO, 2002c, p. 152-153). Não nos parece plausível a abonação de determinado emprego em uma língua pelo fato de ele ser próprio de outro sistema lingüístico. Trata-se de sistemas lingüísticos distintos. Talvez, sob esse critério, não houvesse mais regras de funcionamento de uma língua em particular, uma vez que a conjunção das normas de todas as línguas implicaria a inexistência de regras gramaticais particulares a uma língua¹⁴⁴.

¹⁴⁴ Nada justificaria a exclusão do conjunto de regras de certas línguas. Daí a necessidade de se aceitarem como próprios da nossa língua os meandros gramaticais de todas as línguas existentes. Formar-se-ia, assim, uma pan-língua, ou, ao menos, uma pan-gramática.

Paradoxalmente a suas análises acima referidas, Scherre (2005, p. 46) critica a gramática normativa por esta prescrever usos que, segundo a autora, não seriam comuns no Brasil, mas, sim, em Portugal. Controvertidamente, a autora defende o emprego de construções como “a gente organizamos” – sem a concordância do verbo com o sujeito – por, ainda segundo a lingüista, este ser um emprego europeu. Cabe aqui uma observação: esse é um emprego da modalidade falada não-culta em ambos os países citados pela autora e amplamente aceitas nessa modalidade da língua. Resta questionar, assim, por que a lingüista condena as regras da gramática normativa por, segundo ela, prescrever usos do português europeu e abona usos da modalidade falada não-padrão pelo fato de serem empregadas naquele continente. O problema estaria relacionado ao fato de uma regra ser prescrição da gramática normativa e outra ser de uso corrente na língua falada?

O que nos preocupa é a recepção que estudos como os apontados acima encontram fora do meio científico. Essa também é uma das questões que nos levaram a escrever esta tese. Para o meio acadêmico, análises de usos da língua compostas de *corpora* diversificados enriquecem o leque de exemplos de recursos da oralidade que estão sendo empregados na escrita; esses mesmos exemplos, porém, não são dados significativos no que diz respeito ao comportamento da *norma padrão* contemporânea, uma vez que não refletem um estudo daqueles textos que a veiculam. Ainda que alguns lingüistas proponham a revisão das regras prescritas pela gramática normativa com base em suas “evidências”, há uma impossibilidade metodológica e científica de que isso seja realizado com base nesses estudos. Entendemos acertada a preocupação desses estudiosos e entendemos como bem-vinda a revisão de algumas regras prescritas pela gramática. Para tal empreendimento, porém, pesquisas com *corpora* unicamente de gêneros textuais que usam a escrita formal se fazem necessárias.

Para a sociedade leiga em conhecimentos da Lingüística, por outro lado, afirmativas baseadas em *corpora* diversificados podem levar a equívocos. Incluímos aqui também os professores

de Língua Portuguesa que, como coloca Perini (2002b), não têm o entendimento aprofundado de questões teóricas da Linguística e nem seria sua função tê-lo. Esses profissionais vêem-se diante de uma dupla realidade: a Linguística lhes apresenta dados que invalidam o estudo das regras normativas apresentadas pelas gramáticas normativas, ao mesmo tempo em que percebem que essas regras são empregadas pelos próprios linguistas e, também, são exigidas pela sociedade e pelos documentos oficiais do Estado.

Esse fato inevitavelmente conduzirá a um não-saber como agir, pois, ao mesmo tempo em que se mostra a obsolescência das regras normativas, elas são empregadas por aqueles que realizam os discursos libertadores e, também, são exigidas pela sociedade e pelos documentos oficiais. Em última instância, a questão esbarra em, se ensinar, o que ensinar e como ensinar.

A percepção da distância entre a modalidade oficial escrita e os mais diversos usos da língua, seja na modalidade falada ou na escrita, seja no emprego formal ou no informal do nosso idioma, tem levado a outra discussão: o que, de fato, é uma *norma padrão* e, mais, qual é, afinal, a *norma padrão* da língua portuguesa. Esses questionamentos e uma resposta a eles são a base para a discussão do ensino de língua na escola, pois não há como discutir o tratamento a ser dispensado à *norma padrão* na escola, quando as inconsistências teóricas em relação à sua configuração perpassam grande parte dos textos que pretendem mostrar um caminho para o problema da inconsistência do material didático tradicional: a gramática normativa.

As discordâncias sobre o conceito de *norma padrão* e os textos que a veiculariam são evidentes nos textos que formam o *corpus* de nossa pesquisa, que, por sua vez, são leitura obrigatória em cursos de formação de professores de Língua Portuguesa de nosso país. Isso revela que essa questão ainda carece de estudos e, inclusive, que se considere essa questão para além da academia. Estudos que levem em conta também os saberes e os anseios de sujeitos que lidam com as questões da língua em seu dia-a-dia: os professores de Língua

Portuguesa. Esses sujeitos não são cientistas da língua e, por isso, não têm obrigação de ter discernimento científico¹⁴⁵ sobre esses estudos, mas são promotores do uso do material lingüístico.

Até aqui discutimos algumas questões que a relativização do conceito de *norma* e da evidência da necessidade de uma maior atenção para com a modalidade falada trouxe consigo em um período em que, pela academia, a língua é vista como objeto de estudo científico, sem deixar de ser, eminentemente, objeto de avaliação social e produto social. Entendemos que, no que tange ao ensino de *norma padrão escrita*, a escola não pôde comemorar muitos ganhos, apesar de o ensino da *norma padrão* ser a face principal das aulas de Língua Portuguesa, como veremos na seção subsequente. A Lingüística primou pela valorização da modalidade falada e pela valorização de todos os gêneros textuais em sala de aula, o que, indubitavelmente, deve ser comemorado. Não há como ignorar, porém, que a *norma padrão* é exigida na grande maioria dos textos com os quais o sujeito precisa saber lidar para sua inserção na sociedade, seja no campo profissional ou no pessoal, e a textualidade dos gêneros textuais formais, que compõem a gama de textos com os quais o sujeito se deparará, passa pela questão da *norma padrão*.

Assim, não é sem razão que muito se discute sobre como ensinar a *norma padrão*. Essa discussão tem como pressuposta e como necessária a clareza sobre o que vem a ser a *norma padrão*. Essa clareza, no entanto, parece não mais existir após o questionamento da validade das regras da gramática normativa. Nesta seção, ativemo-nos ao que gostaríamos de chamar de propulsores desses questionamentos. Na próxima seção, dedicaremos atenção aos conceitos que têm surgido sobre a *norma padrão* e *norma culta*. Sustentaremos que a falta de posições claras sobre esses conceitos e, conseqüentemente, sobre quais seriam os textos que

¹⁴⁵ Cabe lembrar que em cursos de formação lhes são apresentadas discussões realizadas pela Lingüística, mas isso não implica facultar-lhes um aprofundamento das discussões em voga nessa Área.

as veiculam são um dos atravancadores da mudança do ensino de gramática na escola. A seara de definições e posições sobre essa questão, muitas vezes divergentes e antagônicas, não consegue representar um ponto seguro a partir do qual o professor possa guiar e sustentar seu ensino de *norma padrão* livre dos conceitos e das regras prescritas pela gramática tradicional.

6. CONSIDERAÇÕES SOBRE *NORMA CULTA* E *NORMA PADRÃO*

Antes de iniciarmos nossas análises e discussões dos conceitos de *norma padrão* e de *norma culta* veiculados pela massa de publicações produzida pela Lingüística e por alguns teóricos que lidam com a questão, mas que não se inscrevem no campo da Lingüística propriamente dita, faz-se necessário esclarecermos um ponto: o que se critica aqui não é este ou aquele autor¹⁴⁶. Antes de criticar, pretende-se mostrar aqui o emaranhado de conceitos e de terminologias que este ou aquele autor adota em uma mesma obra ou em obras diferentes de sua autoria e, ainda, a divergência encontrada entre teóricos de uma mesma corrente de pensamento. Respeitamos a dignidade intelectual de cada teórico-pesquisador que citaremos neste trabalho, apesar de não podermos concordar com algumas teorias veiculadas, em virtude, principalmente, da insustentabilidade dos discursos a elas iminentes. Reconhecemos, porém, a importância desses trabalhos como incitadores de maiores pesquisas e como uma crítica à situação atual do ensino de língua materna, o que necessariamente leva ao repensar dessa prática.

Na seção precedente, tratamos das divergências encontradas na seleção do *corpus* que compõe os estudos e as análises que pretendem mostrar a distância entre as regras prescritas pela gramática normativa e as regras gramaticais efetivamente empregadas em textos escritos. A

¹⁴⁶ Tornar-se-á evidente, no entanto, que, em alguns estudiosos, as incoerências teórico-conceituais são mais latentes que em outros. Nossa pesquisa não visa a apontar a incoerência de um ou outro autor, mas mostrar as divergências dentro do campo da Lingüística; não podemos, porém, ignorar as contradições em que incorre um mesmo autor. Não podemos aqui encobrir fatos para preservar o lugar que alguns teóricos conquistaram. Em virtude da proposta desta tese, não podemos aqui nos esquivar dos fatos que se mostram nos textos. Não será difícil perceber que alguns lugares foram conquistados com discursos bastante populistas, como bem sustentam Rajagopalan (2006) e Franchi (2006).

mescla de *corpus* com os quais se realizam tais análises/comparações e que, em certos casos, não condiz com as próprias teorias apresentadas por seus idealizadores não deveria surpreender, visto a indefinição dos próprios conceitos de *norma padrão* e *norma culta*, ou quaisquer outras denominações surgidas em referência ao padrão lingüístico para a escrita formal e para a fala culta. Entendemos que as contradições e as próprias oscilações no conjunto de idéias defendidas pelos autores, conforme mostramos na seção anterior, devem-se à indefinição que perpassa as discussões sobre o que vem a constituir a *norma padrão*.

Nesta seção, apontaremos as diferentes posições que se podem encontrar na literatura técnica sobre o que viria a constituir a *norma padrão*, cujo ensino é o principal objetivo das aulas de língua materna. Entendemos que a falta de clareza sobre o que vem a constituir a *norma padrão* é um dos principais responsáveis pela manutenção do ensino gramatical tradicional, que continua oferecendo a base segura para os profissionais do ensino de língua materna, apesar de se afirmar a inviabilidade de tal ensino nos dias de hoje.

Partindo do consenso de que historicamente a gramática normativa teve e tem lugar hegemônico na representação e na veiculação das normas consideradas como padrão da língua, entendemos que o ensino das normas por ela veiculadas é uma consequência natural quando se entende necessário o ensino de *norma padrão*. A Ciência Lingüística não mediu esforços no sentido de ampliar e esclarecer o conceito de norma lingüística, fazendo surgir inumeráveis trabalhos sobre esse tema. Os conceitos de *norma padrão* e *norma culta* não raras vezes se mesclam e se bifurcam, como veremos nas citações que apresentaremos no decorrer desta seção. É nesse cenário de conceitos ainda em construção que se tenta desconstruir o ensino da *norma padrão* feito a partir do ensino de regras normativas. Defenderemos aqui que uma base ainda bastante oscilante e insegura sobre a qual se pretende reconstruir ou reorientar o ensino da norma socialmente valorizada não trará bons frutos em

virtude mesmo da insustentabilidade dos conceitos que pretendem ser alicerce para um novo tipo de ensino.

Sustentaremos aqui que, para que haja um ensino livre da gramática tradicional, entendemos necessária a coerência dos conceitos subjacentes às novas propostas, uma vez que conceitos incoerentes não são base segura para as práticas de ensino. Querendo ou não, o ensino tradicional de gramática ainda fornece essa base segura aos professores de língua materna. Não seria exagero afirmar que ele oferece base sólida, inclusive, porque os textos veiculadores dos novos conceitos que se propõem e das críticas à gramática tradicional são redigidos segundo as normas que se entendem não mais norteadoras da *norma padrão* contemporânea: as normas da gramática tradicional. Ou seja, o discurso sobre a não-validade das regras prescritas pela gramática é redigido conforme as próprias normas que esse compêndio prescreve. Sobre essa questão discutimos na seção sobre erro lingüístico e não seria necessário retomarmos esse tema aqui.

O conceito de *norma padrão* nos obriga a considerações não somente pela multiplicidade do emprego desse termo e pela ambigüidade que lhe é inerente, mas também pelas controvertidas discussões que têm sido realizadas sobre tal conceito, que, não raras vezes, (con)funde-se com o conceito de *norma culta*. A questão da *norma* lingüística permeia este trabalho, e as controvérsias em torno do conjunto de regras representativas da *norma padrão* e da *norma culta* e sua aplicação ao ensino de língua portuguesa são a motriz e o motivo desta tese. Ademais, a questão da norma lingüística perpassa, direta ou indiretamente, todas as produções científicas que dizem respeito ao ensino de língua portuguesa, visto que o ensino da *norma padrão* é o objetivo primordial das aulas de língua materna. Esse ensino funda a razão de ser da disciplina, como já discutimos em seção anterior.

Na literatura técnica, à dicotomia *norma culta* - *norma padrão* subjazem conceitos convergentes e divergentes. Não é difícil encontrar diferentes concepções entre um teórico e outro e entre textos diferentes de um mesmo autor sobre essa terminologia. Isso mostra que o assunto não está resolvido nem entre especialistas em questões da língua.

A partir dos estudos científicos da língua, que, teoricamente, levaram ao questionamento do fato até então pacífico de que a *norma padrão* estaria prescrita e descrita nas gramáticas normativas, não parece mais cabível o emprego das terminologias *norma padrão* e *norma culta* indistintamente em relação à fala e à escrita. A afirmação de que fala e escrita têm gramáticas diferentes, embora ambas sejam um *continuum*, implica que ambas as modalidades tenham normas diferentes, ainda que a fala mais elaborada se guie pela escrita. O emprego indistinto de um ou outro termo em discussões sobre norma segue interesses e visões diferentes. Como vimos na seção anterior, tais interesses, muitas vezes, levam “a ver com facetas de um mesmo fenômeno situações e iniciativas que eram, de fato, bastante distantes” (BASSO; ILARI, 2006, p. 213).

O interesse deste trabalho circunscreve-se ao âmbito do ensino da *norma padrão escrita*. Para a discussão desse assunto, porém, faz-se necessário abordar, ainda que apenas paralelamente, a modalidade falada, uma vez que ambas as modalidades formam um *continuum* e pertencem ao mesmo sistema lingüístico. Não nos parece possível discutir o ensino de *norma padrão* ou o de *norma culta*, sem antes definir o que vem a constituir-las. Assim, antes de entrarmos na discussão sobre o ensino da *norma padrão*, é necessário tecer algumas considerações sobre a conceituação de *norma padrão* e *norma culta*.

Com o intuito de corroborar nossa tese de que um dos motivos pelos quais o ensino de *norma padrão* continua pautado no ensino tradicional de gramática normativa é o desentendimento entre lingüistas e teóricos acerca do que vem a constituir a *norma padrão* de nossa língua,

apontaremos, nas próximas subseções, algumas dessas divergências teóricas. Entendemos que essas divergências, que pautam as discussões levadas aos professores de Língua Portuguesa, tanto em cursos de graduação, quanto em cursos de aperfeiçoamento, não representam uma base segura para os professores de primeiro e segundo graus construírem suas práticas a partir das novas propostas que lhes são apresentadas. Essas divergências também vêm materializadas em nossos livros didáticos e nos materiais auxiliares proporcionados pelas instituições oficiais do governo, quando mesclam exercícios tradicionais de gramática com títulos atrativos e aparentemente condizentes com as novidades trazidas pela Ciência Lingüística (NEVES, 2000; CUNHA, 2002). Outros estudos realizados com professores de língua materna também apontam para esse fato (MENDOÇA, 2006; BRITTO, 1997; BRÄKLING, 2003; ZACCUR, 2000; GERALDI, 2002b; BEZERRA, 2003; BORZOTTO, 2004; NEVES, 1991).¹⁴⁷

6.1. *Norma culta x norma padrão*

Nosso primeiro enfoque aqui se dará no sentido de mostrar que não há, mesmo entre teóricos renomados e respeitados, consenso sobre os conceitos de *norma padrão* e *norma culta*. Em alguns trabalhos em que os autores assumem conceitos diferentes para ambas as terminologias, comumente esta é entendida como a regularidade encontrada na fala culta; aquela, a da escrita formal. Em outros textos (ANTUNES, 2003; 2007; BRITTO, 003), a distinção cabe ao leitor, uma vez que os autores oscilam entre o emprego de um termo e de outro e falam também em norma de prestígio, remetendo a existência de apenas uma norma e

¹⁴⁷ Na primeira seção desta tese, citamos algumas pesquisas que apontam para esse fato. Não é intenção neste trabalho realizar análises de materiais didáticos. Muitos trabalhos já foram realizados sobre essa questão. Esses trabalhos reconhecem que as questões do ensino de gramática não foram substancialmente beneficiados pelas novas propostas advindas dos estudos da Lingüística Aplicada.

não de normas distintas, que seriam próprias das diversas variantes cultas. Essa imprecisão pode pressupor ou que os termos sejam sinônimos na visão desses teóricos ou que estes entendem haver apenas um padrão para ambas as modalidades da língua, ainda que defendam o contrário. Se esse não é um ponto claro no que concerne o campo teórico, o mesmo não é verdadeiro para o campo empírico de investigação da língua. Como exemplo desse fato podem-se citar os estudos sobre as regularidades encontradas na fala e as investigações sobre a norma escrita formal, ainda que as últimas sejam esparsas e mais pautadas em fatos gramaticais isolados, conforme vimos na seção anterior.

O surgimento da gramática da modalidade falada mostra que há um conjunto de regras empregado na fala culta, que difere daquele empregado na escrita formal. Porém, ao contrário das gramáticas normativas tradicionais, as gramáticas do português falado não se pretendem prescritivas. A realização destas obras e as pesquisas que levaram a elas atestam o entendimento, por parte da Ciência, de que não se pode falar em uma única norma em língua, mas que se há de diferenciar as normas empregadas na fala culta e a empregada na escrita formal¹⁴⁸. Ou seja, a *norma padrão* para a escrita formal difere daquela(s) própria(s) da(s) fala(s) culta(s). Não estamos com isso afirmando que elas sejam dicotômicas, mas apenas que há diferenças bastantes para que a Ciência as considere necessárias de estudo e de nota.

Na sociedade leiga de questões teóricas sobre a língua, essa distinção não ocorre, o que poderia explicar a sinonímia do termo em textos menos técnicos. As terminologias *norma culta* e *norma padrão* são entendidas como sinônimas em alguns trabalhos da Lingüística e dizem respeito ao conjunto de regras apresentadas pelas gramáticas normativas. Em outros trabalhos ainda tais conceitos remetem à regularidade encontrada em textos escritos e falados

¹⁴⁸ Quando falamos que há duas normas na língua, referimo-nos apenas à norma representativa da escrita formal e à da fala formal. Sabemos haver outras normas próprias de nossa língua: as inúmeras normas desprestigiadas. Essas normas são desprestigiadas inclusive pela ciência, quando ela prescreve a *norma padrão* e/ou *culta* como objetivo de ensino de língua portuguesa.

por falantes cultos. A leitura de tais textos exige do leitor certo conhecimento das discussões da lingüística e de suas nuances para que ele mesmo faça as distinções necessárias.

Sabendo-se que há um distanciamento entre as regras prescritas pelas gramáticas normativas¹⁴⁹, endossadas pelas instâncias oficiais e pela Lingüística, e aquelas efetivamente empregadas em textos escritos e falados pelas pessoas consideradas cultas, a *norma padrão* constituiria, assim, o conjunto de regras oficialmente endossadas pelas instâncias oficiais, que, em última análise, são aquelas prescritas pelas gramáticas normativas. Essas são as regras que também a escola reconhece e ensina, uma vez que ela é um lugar de transmissão de valores sociais e culturais considerados e valorizados pela sociedade. A *norma padrão*, portanto, seria a norma empregada em gêneros textuais de escrita formal; a *norma culta* constituir-se-ia das regularidades efetivamente encontradas na fala e na escrita de pessoas cultas. No último caso, sabe-se que há, mesmo em textos revisados, influência de recursos da oralidade na escrita.

Nesse sentido, vai o posicionamento de alguns lingüistas por nós estudados. Com base na definição do Projeto de Estudos da Norma Urbana Culta, Lucchesi e Lobo (1988; apud LUCCHESI, 2002, p.65) defendem que, na realidade lingüística brasileira, a *norma padrão* “reuniria as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas”, a *norma culta* seriam “as formas efetivamente depreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados”. Esse também é o entendimento de Perini. O autor (2004, p. 55) explica que a língua padrão é a “que alguns chamam ‘português certo’, é uma língua que aprendemos na escola, [...] que usamos (quando usamos) para escrever, mas **nunca** para conversar” (grifo nosso). Em suma (PERINI, 2002, p. 25), “português padrão escrito – variedade, aliás, que é estudada pelas gramáticas tradicionais”. Embora entenda que a variedade padrão seja própria da escrita, o lingüista chama atenção para a existência de exceções também nesse conjunto de textos, que

¹⁴⁹ Incluem-se aqui também as regras prescritas pelos *Acordos Ortográficos*, transcritas nas gramáticas normativas.

podem incluir traços coloquiais, como ocorre em textos literários. Sobre a consideração de textos literários como pertencentes ao conjunto de textos veiculadores da *norma padrão* trataremos no próximo subitem.

A afirmativa de que há uma norma para a fala formal, a *norma culta*, e uma norma própria para a escrita formal, a *norma padrão*, porém, pode parecer uma visão simplista e parcial diante do entendimento de que ambas as modalidades formam um *continuum*. Por isso, pretendem alguns lingüistas que as regularidades da fala – para alguns apenas as regularidades encontradas na fala culta (BORTONI-RICARDO, 2005; FARACO, 2003; BAGNO, 2002b; SCERRE, 2005; CÂMARA Jr., 1999), para outros também as não-cultas (BAGNO, 2002c) – sejam incorporadas pelas regras representativas da *norma padrão*, encontradas nas gramáticas normativas. Essa posição nos leva a depreender que esses estudiosos entendem a *norma padrão* como aquela que serve à escrita, uma vez que, do contrário, a defesa da mudança daquele conjunto de regras que se considera reger a *norma padrão* não se justificaria. Em última instância, haveria, na prática, também no entendimento desses estudiosos, duas normas, uma da fala, outra da escrita, e, em desacordo com o conjunto de regras próprias da escrita, defendem a inclusão das regularidades da fala ao conjunto de regras normativas da escrita.

Para Faraco (2002, p. 58), por outro lado, um dos grandes problemas que cercam o tema sobre a *norma padrão* é a identificação da mesma com o conteúdo dos compêndios gramaticais. Segundo o autor (2002, p. 41), a *norma padrão* seria o resultado do processo de estabilização lingüística que se desencadeou ao longo da história¹⁵⁰ e que seria mais do que “apenas um rol de elementos léxico-gramaticais”. Enquanto realidade léxico-gramatical, porém, a *norma*

¹⁵⁰ “A cultura escrita, associada ao poder social, desencadeou [...], ao longo da história, um processo fortemente unificador (que vai alcançar basicamente as atividades verbais escritas), que visou e visa (sic) uma relativa estabilização lingüística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança. Ao resultado desse processo, a esta norma estabilizada, costumamos dar o nome de norma-padrão ou língua-padrão” (FARACO, 2002, p. 40).

padrão seria (2002) um fenômeno relativamente abstrato no qual ocorre o apagamento das marcas dialetais.

Segundo essas definições apresentadas por Faraco, é possível afirmar que, para o autor, a *norma padrão* é o produto – ou fenômeno, como quer o autor – do esforço no sentido da padronização da língua ligada eminentemente à modalidade escrita. Essa norma, segundo o lingüista, não se confunde com a *norma culta*, que seria a norma lingüística empregada tanto na fala como na escrita por pessoas mais ligadas a atividades escritas:

Para se designar os fatos de língua que este grupo social mais diretamente afeito às atividades de escrita usa correntemente **em situações formais de fala e na escrita**, costumamos, então, usar a expressão *norma culta* [...], não se confunde com *norma-padrão*. [...] é preciso trabalhar criticamente o sentido do qualificativo *culta* apontando seu efetivo limite: ele diz respeito especificamente a uma certa dimensão da cultura, isto é, à **cultura escrita**. Assim, a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando 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” (FARACO, 2002, p. 39-40, grifo nosso).

A *norma padrão*, explica Faraco (2002, p. 41), “é um complexo entrecruzamento de elementos léxico-gramaticais e outros tantos de natureza ideológica que, em seu conjunto, definem o fenômeno que designamos tecnicamente de norma-padrão”. O autor (2002, p. 49) afirma, ainda, que o controle da modalidade escrita contribui para o distanciamento existente entre a *norma culta* e a *padrão*. Para o autor (2002, p. 46), considerar a *norma padrão* “um rol congelado de formas ditas ‘corretas’ no vazio” seria uma visão reducionista do problema que envolve a questão. Assim, Faraco (2002, p. 51) entende que, contrariamente ao que ocorria no passado, quando a “boa literatura” constituía a *norma padrão*, hoje haveria de se “acolher os frutos da observação sistemática da *norma culta* e incorporá-los ao padrão”. O lingüista entende, portanto, que o rol de regras que constituem a *norma padrão* dever-se-ia compor das normas empregadas na fala e na escrita de pessoas plenamente escolarizadas e que esta é a norma própria da escrita.

Faraco, porém, entende a distinção entre *norma padrão* e *norma culta* como necessária. Segundo o lingüista (2002), essa distinção não é realizada pelos conselheiros gramaticais, que pretendem impor a *norma padrão* a todos os eventos da fala. Vale a pena lembrar aqui que ela igualmente não é realizada por alguns lingüistas, como vimos na seção anterior. Por um lado, Faraco entende necessária a observação das peculiaridades entre *norma culta*, que representaria a modalidade escrita e a falada por pessoas plenamente escolarizadas, e a *norma padrão*, que, para ele, é um fenômeno de padronização da língua; por outro, o autor sugere a incorporação das regularidades da *norma culta* à *norma padrão*, ou seja, ao fenômeno de padronização da língua.

Embora Faraco entenda a *norma padrão* como o “fenômeno de padronização da língua”, não como um conjunto estático de regras, que na escola são identificadas com os “conteúdos gramaticais”, defende a inclusão das regras da *norma culta* à *norma padrão* (em seu texto, o autor sugere alguns usos regulares como exemplo). A definição de *norma padrão* apresentada pelo estudioso, porém, parece não dar espaço à incorporação de regras regularmente empregadas na *norma culta*, visto que aquela não é, segundo a definição apresentada, um conjunto de regras, mas um “fenômeno de padronização”.

A definição de *norma padrão* e de *norma culta* nem de longe parece questão pacífica. Para Silva (2004, p. 107) “[...] a norma padrão se dilui numa idealização imprecisa e ultrapassada”. Em outro texto de sua autoria (2006, p. 283), a lingüista afirma que essa norma, que convive com as normas cultas e vernáculas, é “de cariz lusitanizante e exigida em certas circunstâncias sociais (como as dos diversos tipos de concursos, seleções para conseguir algum lugar no mercado de trabalho, por exemplo)”. Em outra obra ainda, a autora ressalta (2003, p. 79) que a *norma padrão* “**ainda se encontra**, pelo menos parcialmente, **na escrita e na fala formal** [grifos nossos] das camadas cultas e superiores economicamente da sociedade e veiculada nas gramáticas prescritivo-pedagógicas [...]” (grifo nosso). Chama-nos à atenção o fato de Silva

ora entender que a *norma padrão* é exigida por instâncias oficiais na atualidade e afirmar que ela se encontra parcialmente na fala e na escrita e, em outro momento, entender que ela não é empregada na contemporaneidade e a qualificar como uma “idealização imprecisa”. Ambos os entendimentos são excludentes, visto que a exigência do emprego da *norma padrão* em provas públicas e o emprego da mesma na fala e na escrita de pessoas cultas, como afirma a autora, não deixa entrever que ela seja imprecisa, visto que é empregada, exigida e serve de parâmetro para avaliação.¹⁵¹ A própria afirmação de seu emprego implica que ela seja algo definido. Portanto, o conceito de *norma padrão* apresentado por Silva (2003) é semelhante ao conceito de *norma culta* apresentado por Faraco (2002). Não encontramos, nas obras de Silva, um conceito explícito de *norma culta*.

Para Bortoni-Ricardo (2005, p. 14), contrariamente a seus pares, o português culto é “... padronizado nas gramáticas e dicionários e cultivado na Literatura e nos mais diversos domínios institucionais da sociedade [...]”. Ou seja, a autora entende a *norma culta* como a prescrição lingüística e não a realização efetivada na fala e na escrita cultas. Conforme visto anteriormente, esse entendimento não vai ao encontro do conceito com que trabalha o NURC e do entendimento de Lucchesi e Lobo (1988), de Faraco (2002) e de Perini (2004), portanto. A definição de português culto apresentada pela autora vai ao encontro da definição de *norma padrão* assumida por estes estudiosos, que entendem a prescrição gramatical como representativa da *norma padrão*, não da *norma culta*, como entende Bortoni-Ricardo (2005).

Cabe esclarecer que, nos autores que não adotam uma diferenciação entre *norma culta* e *norma padrão*, há uma preferência pelo emprego da terminologia *norma culta* em referência ao padrão lingüístico tanto escrito quanto falado. Isso ocorre inclusive no texto de Faraco (2002), que entende fundamental a distinção entre *norma culta* e *norma padrão*. Nesses

¹⁵¹ O fato de a *norma padrão* ser exigida na avaliação de conhecimento da língua, não implica concordar com tal exigência, nem com o conceito de *norma padrão* adotado pela instância avaliadora. Implica, apenas, que ela de fato existe, uma vez que serve de parâmetro para avaliação do conhecimento da língua.

textos, o conceito de *norma culta* se dá em referência às regras apresentadas pela gramática normativa. Ainda que se considere ultrapassado o rol de regras por ela prescrito (SILVA, 2004), entende-se que elas são de fato empregadas (SILVA, 2003) e que elas são representativas da *norma culta*.

Britto (2003, p. 26), em crítica à “ambigüidade conceitual e político-pedagógica de Possenti”¹⁵², pretende apresentar uma distinção que julga desfazer “o emaranhado de termos e conceitos relativos às práticas lingüísticas usados de forma mais ou menos imprecisas [sic] em função da orientação teórica e política de pesquisadores e agentes de formação social” (2003, p. 26). As distinções que o autor entende poderem contribuir para o debate que desenvolve em sua obra se referem aos conceitos de *norma culta*, *norma padrão* e a *norma canônica*.

A *norma canônica*, defende o autor (2003, p. 26), seria “a concepção de língua transmitida pela escola (por isso também conhecido como norma pedagógica) e descrita em dicionários e gramáticas (norma gramatical ou norma prescritiva)”. Ela seria (BRITTO, 2003, p. 28-29) também a “idealização dos usos lingüísticos de uma comunidade oficial, estabelecida no confronto histórico de construção de cultura nacional e funcionando como uma lei, que determinaria os padrões – orais e escritos – e a referência de avaliação e correção das formas lingüísticas”. Esse conceito de *norma canônica* apresentado por Britto é uma das definições de *norma padrão* apresentada por Bagno (2001b), como veremos mais adiante. Para Britto, a *norma canônica* seria, então, uma lei, descrita em dicionários e gramáticas, que determina os usos oral e escrito da língua e seria, também, uma idealização dos usos lingüísticos orais e escritos.

¹⁵² Britto (2003) faz uma crítica a Possenti (2002) que, ao mesmo tempo em que se insurge contra o ensino tradicional de gramática e os respectivos exercícios de preenchimento, mostra-se a favor do “objeto de ensino privilegiado”, que seria a *norma padrão*.

Esse entendimento leva autor a criticar Rocha (2002), que entende a *norma padrão* como aquela norma descrita e prescrita pelas gramáticas normativas. Embora Britto (2003) cite apenas esse lingüista, a crítica poder-se-ia estender a Perini (2002; 2004), Luchesi (2002) e ao conceito apresentado em Bagno (2001a)¹⁵³ e em Silva(2003)¹⁵⁴, uma vez que esses lingüistas também reconhecem na gramática normativa a veiculadora da *norma padrão* da língua. A crítica de Britto refere-se, portanto, ao emprego da terminologia, uma vez que sua discordância não se dá em relação ao emprego das regras da gramática normativa, mas em razão de entender que as regras por ela veiculadas são representativas da *norma canônica*, não da *norma padrão*, como escrevem seus colegas.

A *norma culta*, na Lingüística contemporânea, explica Britto (2003, p. 31), “seria a expressão hegemônica. Esta variedade, identificada pelo Projeto NURC [...] corresponde à fala do segmento social objetivamente identificado [pelos critérios de seleção do projeto]”. A *norma culta*, segundo o lingüista (2003, p. 32), difere “tanto dos *padrões da escrita*, como da *norma canônica*”. Em outra ocasião, no entanto, o autor (2002, p. 147) entende que *norma culta* também é aquela preconizada pela gramática, ao afirmar que a “*norma culta, do jeito que é preconizada nas gramáticas*, é apenas uma idealização, que funciona como uma espécie de lei, determinando usos orais e escritos e servindo de referência para a correção das formas lingüísticas” (grifo nosso).¹⁵⁵ Há, aqui, uma impossibilidade, uma vez que, em fala anterior, o lingüista assumira como *norma culta*¹⁵⁶ aquela norma pesquisada pelo *Projeto NURC*, que, sabe-se, é a modalidade realizada concretamente na fala culta e que é diferente daquela preconizada pela gramática. Assumir o conceito de *norma culta* adotado pelo Projeto NURC implica entendê-la não como um conjunto de regras prescritas pela gramática, mas como um

¹⁵³ Bagno apresenta vários conceitos para esta terminologia. Alguns dos mesmos são contraditos pelo próprio autor. Cabe-nos, porém, citá-lo aqui, uma vez que é uma das definições colocadas por esse estudioso.

¹⁵⁴ A autora também apresenta vários conceitos para esta terminologia.

¹⁵⁵ Nessa linha, Rodrigues (2002, p. 14) sugere que se trata de “... um caso de padrão ideal”.

¹⁵⁶ Entendemos que, neste trecho, o autor endossa o entendimento de que a *norma culta* “é preconizada pela gramática” (BRITTO, 2002, p. 147), embora afirme que a norma descrita pela gramática e pelos dicionários seria a *norma canônica*.

conjunto de regras empregadas na fala culta, contrariamente ao entendimento implicado na fala do autor acima referida. A confusão terminológica que o lingüista pretende desfazer em sua obra, portanto, parece não se concretizar.

Mesmo que a afirmativa do autor seja uma crítica a esse compêndio e cujas prescrições seriam apenas uma idealização¹⁵⁷, o texto mostra que há uma *norma culta* preconizada pela gramática. Ainda em outro texto, o estudioso utiliza a expressão “padrão falado do português brasileiro” que, pelo contexto em que o termo se apresenta¹⁵⁸, não é empregado como sinônimo de *norma culta*. Infelizmente, o lingüista não esclarece em seu texto o que seria o padrão falado, o que impossibilita a contraposição desse conceito a outras definições sobre os diversos padrões lingüísticos por ele arrolados.

A modalidade padrão, defende Britto (2002, p. 148), “não é, de fato, a gramática dos compêndios, mas um modelo de língua bem menos preciso, mas muito bem identificável, que Bordieu identificou como *língua legítima* ou *língua oficial*”. Perguntamo-nos o que seria *língua legítima* ou *oficial* se não a norma prescrita pelos compêndios gramaticais, uma vez que, como vimos em seção anterior, é essa a norma reconhecida pelas instâncias oficiais e seguida, inclusive, pela Ciência Lingüística. Ainda que as gramáticas apresentem suas falhas – e elas são inúmeras –, em eventos oficiais de avaliação e de averiguação de conhecimentos da língua, seja em concursos públicos ou privados, as normas que elas preconizam ainda servem de parâmetro para esses processos de averiguação de conhecimentos da língua.

Pode-se assegurar que a leitura das obras do autor não nos fornece dados claros e precisos para desfazer a confusão terminológica e conceitual criticada em seus pares e que o lingüista se propõe a esclarecer. Os conceitos de *norma padrão*, *norma canônica* e *norma culta* por ele

¹⁵⁷ Ainda no mesmo parágrafo desta fala, o autor afirma que a *norma culta* preconizada pelas gramáticas, que seria apenas uma idealização, “não é falada por quase ninguém”. Esse texto pressupõe que ela seja falada, ainda que por “quase ninguém”.

¹⁵⁸ “[...] é próprio do padrão falado do português brasileiro, inclusive da norma culta, a sobreposição de formas pronominais [...]” (BRITTO, 1997, p. 73).

apresentados se (con)fundem. Talvez pudéssemos nos valer aqui da frase do próprio autor já referenciada por nós anteriormente: a orientação política e pedagógica dos pesquisadores conduz ao emaranhado de conceitos e terminologias. Como pesquisador, o próprio autor não se encontra livre delas, ainda que assim o pretenda e que as critique quando realizada por seus pares.

Outros entendimentos sobre norma lingüística ainda podem ser encontrados na literatura técnica. Para Antunes (2007, p. 91), “o conceito de *norma culta* corresponde aos usos que se consideram mais adequados aos contextos (orais e escritos) de uso da língua formal, aceitando-se, ainda, que essa formalidade da língua pode admitir graus e variações diversos”. A autora entende necessário, porém, fazer a distinção entre *norma culta real* e *norma culta ideal*. A *norma culta ideal* (2007, p. 92):

corresponde àquela norma concebida, pensada, prevista e proposta como a norma representativa dos usos da língua considerados cultos. Trata-se, portanto, de uma idealização [...]. Por isso, o parâmetro pelo qual se julga essa norma idealizada não são os usos comprováveis nos diferentes meios e suportes da comunicação falada e escrita [...]. O parâmetro são as regras dos compêndios gramaticais [...].

Segundo Antunes (2007, p. 94), a *norma culta ideal* e a *norma padrão* são definidas pelo mesmo parâmetro. Ou seja, a *norma padrão* “corresponde exatamente àquela *norma culta ideal*”. A *norma culta real*, entende a autora (2007, p. 93), seria aquela empregada por “cientistas, escritores, repórteres, cronistas, editorialistas, comentaristas, articulistas, legistas e outros ‘istas’ da comunidade encarregada da comunicação pública formal”. Vale lembrar que, das classes profissionais exemplificadas por Antunes, os escritores e os cronistas não trabalham com a comunicação pública escrita em nível formal, mas, sim, com a comunicação pública escrita em nível informal que circula nos meios formais de comunicação. O veículo de comunicação em que são editados os textos não define o nível de formalidade do uso da língua. Esta é uma característica do gênero textual. Não estamos com isso afirmando que

textos escritos por profissionais que trabalham com a escrita informal não possam ser considerados como veiculadores da *norma padrão culta real*. Reiteramos apenas que tais textos não pertencem ao rol de textos escritos em nível formal. Há uma diferença entre textos escritos em nível formal e textos publicados em veículos de comunicação formais. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 102) afirma que a modalidade escrita ou a falada podem variar de acordo com o grau de formalidade, e por isso não haveria uma *norma padrão* única. Vale lembrar também que a lingüista não se vale da distinção entre *norma culta real* e *norma culta ideal*, em suas obras (2003; 2007) por nós estudadas, mesmo que a entenda como necessária.

Voltemos aos conceitos que nos propúnhamos a discutir aqui, *norma padrão* e *norma culta*, e dos quais nos distanciamos, em razão da imensa gama de terminologias encontradas no nosso *corpus* de pesquisa. A discussão sobre *norma padrão* e *norma culta* não esgota suas dificuldades apenas na sua caracterização e na conceituação da terminologia. Encontram-se autores que oscilam não apenas na adoção da terminologia e na conceituação da mesma. Por mais paradoxal que possa parecer, é possível encontrar, também, textos de um mesmo autor que ora negam a própria existência da *norma padrão* e da *norma culta*, e que ora exemplificam os lugares de realização da norma que, em outro momento, se afirmou ser inexistente. Aquela seria, inclusive, de “caráter esotérico”, uma vez que ninguém conseguiria chegar a ela plenamente (BAGNO, 2001d, p. 81). Vejam-se afirmativas que se põem a favor da existência de uma *norma padrão* e que exemplificam os lugares em que ela se encontraria. Todas as falas abaixo sobre *norma padrão* foram encontradas em um mesmo autor:

o conjunto de prescrições tradicionais veiculadas pelas gramáticas tradicionais, pela prática pedagógica conservadora e pelos empreendimentos puristas da mídia (BAGNO, 2001b, p. 11).

A norma-padrão é aquele *modelo ideal* de língua que **deve ser usado** pelas autoridades, pelos órgãos oficiais, pelas pessoas cultas, pelos escritores e jornalistas, aquele que deve ser ensinado na escola (BAGNO, 2001a, p. 22, grifo nosso).

Existe, portanto, um português-padrão [...], que é essa norma oficial, usada na literatura, nos meios de comunicação, nas leis e decretos do governo, ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas, definida nos dicionários (BAGNO, 2001a, p. 28, grifo nosso).

Ela [a norma padrão] **foi e continua sendo ensinada** sistematicamente pelos livros didáticos, pelas gramáticas tradicionais, pelos dicionários, e, é claro, pela escola (BAGNO, 2001a, p. 32, grifo nosso).

O português padrão **é a língua falada** pelas pessoas que detêm o poder político e econômico e estão nas classes sociais mais privilegiadas, que nós sabemos que são uma pequena minoria na população do Brasil, país que detém o triste recorde mundial de pior distribuição de riqueza nacional entre as camadas sociais (BAGNO, 1998b, p. 1, grifo nosso).

Ela representa *uma seleção arbitrária de regras, feita num determinado lugar, numa determinada época, para uso de um grupo restrito de falantes/escreventes* (BAGNO, 2002c, p. 49).

a norma padrão é uma camisa de força, uma tentativa de controlar, de coibir, de domesticar os usos da língua (BAGNO, 2002c, p. 50).

Vejam-se afirmativas contrárias à existência de uma *norma padrão* veiculadas pelo mesmo autor:

De um lado, coloco a **norma-padrão, que não existe concretamente, que não é falada nem escrita por ninguém em sua integralidade**: é só um conjunto de regras, de preceitos, que servem de modelo. Do outro lado, coloco as variedades cultas da língua, que existem de verdade, que são faladas pelas pessoas cultas do Brasil (BAGNO, 2002c, p. 40-41, grifo nosso).

Não existe uma ‘variedade-padrão’. [...] Ora, quando falamos em **padrão não estamos falando de uma variedade de língua viva, concreta, palpável**, que a gente possa gravar em fita ou coletar em textos escritos. O padrão é sempre um modelo, uma referência, uma medida, um critério de avaliação (BAGNO, 2001a, p. 158-159, grifo nosso).

a norma-padrão, que nunca conseguiu transpor os limites de uma restrita parcela da elite intelectual mais conservadora no tocante à língua, **vê seu uso cada vez mais reduzido e limitado a manifestações sociais extremamente formalizadas, quase rituais** – é o código criptografado da doxa (BAGNO, 2002a, p.193, grifo nosso).

Algumas pessoas costumam alegar que a norma-padrão deve ser preservada, inclusive na escola, porque ela representaria um modelo lingüístico para os usos da escrita mais monitorada. Só que isso também já deixou de ser verdade (BAGNO, 2001d, p. 81).

Diante da diversidade de conceitos de *norma padrão* apresentada pelo autor, não é de estranhar que, quanto a seu ensino ora afirme (BAGNO, 2001a, p. 22) que “norma-padrão é aquele modelo ideal de língua que deve ser usado pelas autoridades, pelos órgãos oficiais, pelas pessoas cultas, pelos escritores e jornalistas, aquele **que deve ser ensinado na escola** [...] (grifo nosso)” e, em outro momento, defenda o contrário: “eu **não acredito** que a função da escola seja transmitir a norma culta” (BAGNO, 2006, p. 3, grifo nosso)¹⁵⁹. Tais contradições podem ser atribuídas à falta de clareza sobre o conceito de *norma culta* e o de *norma padrão*. Não acreditamos que o lingüista defenda o ensino de uma e rechace o de outra, o que revelaria outro contra-senso.

Não há como negar as contradições expressas pelo lingüista, que ora nega a existência de uma *norma padrão*, ora chega a dar exemplos de textos veiculadores da mesma. Em *Língua de Eulália: novela sociolingüística* (BAGNO, 2001a), obra de grande reconhecimento deste mesmo estudioso, uma das lições da protagonista da história – a professora Irene – é a necessidade de correção do aluno com base em uma forma *padrão, oficial, culta*. Na visão da professora Irene (encampada pelo lingüista, uma vez que, através das falas da professora, passa as lições/os ensinamentos às demais personagens, que são as alunas de Irene, e a nós, leitores e leitoras), quando essa norma não é seguida na fala, o professor deve corrigir o aluno. Essa fala corrobora nossa discussão sobre a existência do erro lingüístico, negado pelo mesmo autor em outros momentos, conforme discutimos na quarta seção desta tese:

quando um aluno, ou qualquer outra pessoa, pronunciar home, onte, garage, bagage, você vai poder corrigir com a consciência de que está tentando ensinar uma forma oficial, padrão, culta, que na verdade é apenas conservadora, enquanto as formas não-padrão, populares, são inovadoras e respeitam as tendências normais do idioma [...] (BAGNO, 2001a, p. 117).

¹⁵⁹ http://www.fae.ufmg.br:8081/Ceale/menu_abas/noticias/entrevistas/setembro_2005/noticia... Acesso em: 08/05/06.

O dever do professor de corrigir o aluno, idéia defendida pelo autor – via protagonista da história –, pressupõe a existência de um padrão, ou de uma norma que deve ser seguida. A necessidade da correção, portanto, parece condizer mais com o primeiro conjunto de conceitos propostos pelo autor, que afirmam a existência de uma *norma padrão*. O entendimento de que há a necessidade de correção, o que implica acreditar que existe uma forma correta e outra incorreta, também não parece estar na mesma linha da seguinte afirmativa:

Espero ter deixado suficientemente claro que me oponho a qualquer tipo de norma lingüística, por considerar desnecessária a instituição de um padrão-língua qualquer que seja – muito embora reconheça, como dado antropológico, que, no senso comum (e mesmo na opinião de muitos lingüistas), persiste a noção de que é desejável e aconselhável que exista algum tipo de padrão de referência do ideal lingüístico (BAGNO, 2001c, p. 271).

No trecho transcrito anteriormente (2001a, p. 117) o autor coloca como sinônimos os termos forma oficial, padrão, culta. O mesmo ocorre com a terminologia *norma padrão*, *norma culta* na seguinte afirmativa:

A norma-padrão, a língua exemplar, a norma-culta, toda norma, enfim, constitui um corpo estranho dentro do universo da língua, constitui um padrão-ouro, uma medida oficial, que ninguém possui, mas que serve de parâmetro para julgar, pesar, avaliar e, conforme o caso, condenar [...] (BAGNO, 2001c, p. 269-270).

Em outra obra (2002a), sinaliza, também, que haveria uma *norma padrão* e mais de uma *variante culta*, quando, para evitar a ambigüidade do termo *norma padrão* (2002a, p. 179), refere-se a esta como o “ideal abstrato da língua ‘certa’ da tradição normativo-prescritiva” e às *variedades cultas* como o “conjunto de regularidades detectáveis no uso efetivo da língua por parte dos ‘falantes cultos’ – cidadãos com formação superior completa”. Assim, o próprio autor é vítima da “profusão de termos e expressões sem a menor distinção” da qual acusa Pasquale Cipro Neto. Na visão de Bagno (2001d, p. 73), “essa inconsistência terminológica

[atribuída ao autor citado] reflete uma inconsistência teórica, conceitual, e deixa evidente o despreparo do autor [o autor citado] para lidar com esses temas”.

Vale colocar que, neste mesmo texto, porém, Bagno apresenta uma explicação sobre dois conceitos de *norma culta*. Vejamos as palavras do autor (2001d, p. 74): “O primeiro conjunto de idéias que se esconde sob o rótulo norma culta: uma língua ideal, baseada (supostamente) no uso dos grandes escritores (do passado, de preferência), um modelo abstrato [...]”. O segundo entendimento seria aquele cientificamente embasado, que compreende a “linguagem concretamente empregada pelos cidadãos que pertencem aos segmentos mais favorecidos da nossa população. Essa é a noção de norma culta que vem sendo empregada nos diversos empreendimentos científicos como, por exemplo, o projeto NURC [...]”. Embora endosseemos o conceito de *norma culta* assumido pelo Projeto NURC, reconhecemos e comungamos com o autor (Bagno, 2001d, p. 78) que “separar a realidade lingüística em *norma culta* e *norma popular*, mesmo tentando conferir a esses termos uma tecnicidade objetiva, científica, revela uma escolha que pode ser facilmente acusada de preconceito social”.

Coerente com essas colocações está a diferenciação entre *norma culta* e *norma padrão* realizada em outro texto (2007, p. 104), onde o autor afirma que, para os lingüistas, a *norma culta* é o “uso real da língua por parte dos falantes privilegiados da sociedade urbana”, e a norma padrão, para os lingüistas, é “o modelo idealizado de língua ‘certa’ cristalizado nas gramáticas normativas”. Então, para os lingüistas, segundo Bagno (2007), a *norma padrão* seria aquela representada nas gramáticas normativas, o que equivale a defender o ensino de gramática normativa quando se entende o ensino de *norma padrão* objetivo primeiro das aulas de Língua Portuguesa.

Cabe-nos aqui uma observação acerca do consenso que existe no campo da Lingüística em relação aos critérios empregados para a seleção de falantes da *norma culta* de nosso idioma.

Os critérios empregados pelo projeto NURC – cidadãos com formação em nível superior completa e residentes em metrópoles com pelo menos cem anos de história, entre outros – são também adotados pela grande maioria dos lingüistas por nós estudados. A restrição indica que, inclusive para o mapeamento da modalidade falada culta, há um critério de escolaridade em questão. O mesmo critério, no entanto, recebe acirradas críticas quando referente à modalidade escrita, em virtude da exclusão da grande massa de falantes do idioma, que não teriam acesso a esse padrão. Essa, porém, não é questão que interessa nesta tese, mas que não poderíamos deixar de, ao menos, mencioná-la, uma vez que constitui outra incoerência. É claro que, enquanto a proposta do projeto NURC é a de fazer o mapeamento da *norma culta* e, assim, ela não tem pretensão prescritiva, as críticas em relação ao conjunto de regras normativas da escrita se desvelam em relação ao caráter normativo desta.

Há inúmeras proposições, porém, no sentido de tornar a *norma culta*, levantada por esse Projeto, referência para a modalidade escrita formal, como vimos em seção anterior. O objetivo dessa proposta é evitar que se estigmatize a escrita e a fala da grande gama de usuários da língua que não dominam¹⁶⁰ as regras prescritas pela gramática normativa ou, ao menos, a maioria delas. Embora a proposta seja digna de elogio, acreditamos que a proposta ignora que a grande massa da população não domina, também, a *norma culta*. Assim, o caráter opressivo e estigmatizante da norma prescritiva atual certamente estaria presente na norma prescritiva “reformada”.

Estabelece-se, assim, um paradoxo entre a aceitação de um corpo de regras do padrão falado e a não-aceitação de um conjunto de regras na modalidade padrão escrita. O fato de se reconhecer a existência de um padrão para a escrita não a isenta de dúvidas sobre a pertinência desse conjunto de regras. Isto é, enquanto a fonte fornecedora de regras da modalidade culta falada é claramente aceita por parte de estudiosos e cujo conjunto de regras

¹⁶⁰ Referimo-nos ao conhecimento explícito dessas regras.

defende-se que seja ensinado nas escolas, o conjunto de regras da modalidade escrita padrão é campo de batalhas entre estudiosos das questões lingüísticas. Entendemos esse contra-senso como um dos fatores contribuintes para a continuidade do ensino tradicional de gramática.

As discussões que a Lingüística tem trazido a público sobre *norma padrão* e/ou *norma culta* mostram que ainda há discrepâncias consideráveis sobre o assunto. Os conceitos que se apresentam ora são distintos, ora se entrecruzam e, também, ora são sinonímicos, ora são antagônicos, como se poderá verificar no terceiro quadro do anexo. Entendemos que esses dissensos são necessários à ciência e próprios dela, enquanto estudos científicos. No entanto, discursos contraditórios em um mesmo autor não nos parecem estar nessa mesma linha. Também não nos parecem profícuas as teorias de ensino de *norma padrão* surgidas a partir de conceitos difusos e contraditórios.

Pode-se afirmar, com base nos textos por nós estudados e referidos, que não há unanimidade sobre os conjuntos de regras que seriam representativos da *norma padrão* e da *norma culta*. O consenso existe apenas sobre o entendimento de que as variantes estigmatizadas e a norma padrão formam um *continuum*. Mesmo naqueles autores que afirmam haver diferenças entre a *norma padrão* e a *norma culta* e que ambas não se confundem, essa diferenciação por eles proposta, muitas vezes, não é observada enquanto seleção lexical em seus textos. Pode-se afirmar que os dissensos extrapolam o campo conceitual e se instalam também, e principalmente, no campo terminológico.

As discussões que se têm travado no sentido de mostrar a não-cientificidade das regras normativas e da validade das regularidades encontradas na fala e em gêneros textuais de escrita informal não raras vezes têm levado as interpretações para o outro extremo, pois alguns textos têm deixado margem ao entendimento de que não existe mais uma norma a ser observada. Esses entendimentos foram possíveis em razão da assunção de que todas as formas

de comunicar seriam “boas”. As críticas que a Ciência tem tecido ao normativismo exagerado, levaram-na à acusação de relativismo lingüístico (FARACO, 2002).

A “equivocada acusação de relativismo” existente no campo da Lingüística se deve, não sem razão, à falta do “entendimento científico” denunciado por Faraco (2002). Na sétima seção deste trabalho, analisaremos alguns itens que virão a corroborar essa afirmativa no que tange, também, ao aspecto do ensino de língua, mais especificamente do ensino de gramática, que é representativa das regras que regem a *norma padrão*. As propostas que se apresentam para o ensino da *norma padrão* se dão com base em conceitos de *norma padrão* ainda bastante difusos, como vimos nesta seção. Entendemos que, para que novas formas de fazer do ensino de *norma padrão* sejam efetivadas, conceitos definidos sobre o que constitui a *norma padrão* contemporânea são condições *sine qua non*.

Nossa discussão aqui se limita à norma lingüística da modalidade escrita formal do nosso idioma. Assim, não podemos nos furtar a apresentar dois fenômenos bastante característicos em discussões acerca desse conjunto de regras. Primeiro, teóricos reconhecem a distância entre a modalidade escrita e a falada da língua e defendem um tratamento diferenciado para ambas as modalidades; segundo, e, por outro lado, essa diferenciação não é levada em conta nas teorizações sobre a *norma padrão*. Tomam-se as regras gramaticais normativas como referência para ambas as modalidades.

Os desencontros teóricos sobre o conceito de *norma padrão* e *norma culta* e sobre os lugares em que ela(s) seria(m) veiculada(s) levam, por sua vez, a um discurso igualmente incoerente e contraditório nas questões relativas ao ensino de *norma padrão*. Esse assunto será analisado pormenorizadamente na sétima seção desta tese. Aqui é nossa pretensão mostrar os desencontros teóricos sobre *norma lingüística*. A discussão sobre o ensino de *norma padrão*

implica, porém, mostrar a diversidade de posições existentes na Ciência Lingüística.¹⁶¹ Nelas, vemos um dos principais suportes da continuidade do ensino tradicional da gramática nas escolas, uma vez que as novas propostas não encontram sustentação teórica dentro da própria Ciência que as propõe.

Os professores de Língua Portuguesa, por um lado, na exigência de manterem-se atualizados e em conexão com as novas idéias que o mercado da Ciência Lingüística se lhes apresenta, são levados a aplicar em sala de aula práticas que se pretendem inovadoras e condizentes com as teorias modernas, ou, ao menos, são levados a tentar fazê-lo. Por outro lado, esses profissionais não encontram respaldo teórico, visto as inconsistências nesses discursos, tampouco encontram exemplos práticos de como realizá-lo. Defendemos nesta tese que, diante das inconsistências teóricas da própria Ciência, o professor escolherá ficar, na prática, com aquilo que ele conhece: o ensino de gramática normativa.

Não foi nossa pretensão aqui chegar a um termo sobre os conceitos de *norma padrão* e *norma culta* e sobre as demais expressões empregadas na nossa literatura técnica em referência a um conjunto de regras que a sociedade espera que sejam seguidas em determinadas situações de comunicação formal, seja da modalidade falada ou da escrita. Para dissertarmos sobre o que se vem publicando sobre o ensino de *norma padrão* e ou *norma culta*, tema da próxima seção, é necessário que consideremos todos os conceitos de padrão para a modalidade escrita encontrados nos textos que formam o *corpus* desta pesquisa. A ausência de uma linha de pensamento única sobre o que vem a constituir a *norma padrão* ou *norma culta* nos leva a tratar de forma unívoca todas as propostas encontradas nesses textos sobre a questão da norma prescritiva na escola.

¹⁶¹ Vale ressaltar aqui que, quando aludimos a inconsistências teóricas, não nos referimos a diferenças entre autores de correntes teóricas distintas, cujos desencontros são próprios à linha de pensamento assumida por seus pesquisadores e, assim, justificáveis; referimo-nos unicamente a conceitos divergentes encontrados em um mesmo autor ou entre autores que, em princípio, partilhariam das mesmas perspectivas lingüísticas.

Pelo fato de esta tese voltar-se para a norma da escrita formal¹⁶², restringiremos agora nossas discussões à modalidade escrita. Em razão das inconsistências e inconstâncias teóricas acima expostas, tomaremos as referências à norma escrita, independentemente da terminologia que os textos assumam em referência a ela. Seremos obrigados, por isso, a oscilar também entre uma terminologia e outra quando os textos por nós estudados o fazem em referência à norma prescrita para a escrita formal. Embora não seja possível, nesta tese, trabalhar com o conceito por nós defendido, que entende a *norma padrão* como a norma prescrita para textos da modalidade escrita formal e a *norma culta* como a fala e a escrita de pessoas com grau de escolarização superior, consoante o conceito adotado pelo Projeto *Norma Urbana Culta*, intitulamos as seções deste trabalho com a terminologia por nós defendida.

Entendemos o surgimento de uma ampla gama de conceitos e de terminologias para os diferentes tipos de normas lingüísticas como reflexo da complexidade que envolve a questão da norma prescritiva e a preocupação dos estudiosos para com o tema. Para o campo da ciência, discordâncias teóricas são necessárias e frutíferas. A problemática se instala quando tais discrepâncias são levadas a público e, principalmente, quando pesquisas ainda iniciais são apresentadas como resultados certos, conforme vimos na quinta seção desta tese. As propostas de ensino surgidas a partir de discursos, por vezes, bastante populistas, podem levar a descrédito a Ciência que as gerou, visto que não conseguem ser sustentadas pela própria teoria que lhes serve de base e, também, que, na prática, não é seguida por aqueles que a propõem.¹⁶³

¹⁶² Tivemos de entrar na questão da modalidade falada, inclusive porque muitos conceitos se sobrepõem e porque ambas constituem uma única língua, embora não sigam uma única norma.

¹⁶³ Referimo-nos às afirmativas bastante comuns e verdadeiras de que todas as formas de comunicar são igualmente boas. Os lingüistas, porém, se valem apenas da comunicação escrita formal, ou seja, da norma socialmente valorizada. Disso depreende-se que, o campo da Ciência não se vê livre de valores sociais e institucionalizados no que diz respeito ao uso da língua. O uso da língua não escapa ao imperativo da sociedade, pois a língua é um elemento social.

Com base no nosso *corpus* de pesquisa, é possível afirmar que as discussões realizadas pela Lingüística em relação à *norma padrão* circunscrevem-se à crítica a um padrão normativo que se considera ultrapassado, a saber, as normas prescritas pela gramática normativa. As críticas que se têm feito ao conjunto de regras prescritas pela gramática normativa giram em torno de dois eixos: a desconsideração das regras da fala, tanto a fala formal quanto a informal; a sustentação do cânone via textos da literatura clássica ou não-contemporânea. Em razão dessas características, as normas prescritas por esses compêndios não poderiam mais ser representativas da *norma padrão* na contemporaneidade.

As críticas sobejamente feitas ao conjunto de regras que guiam o que se tem denominado de *norma padrão*, entenda-se, norma da escrita formal, historicamente compreendida pelas regras prescritas pela gramática normativa, vieram acompanhadas de possíveis soluções para o problema da distância que as separaria do português contemporaneamente empregado pelos falantes de português no Brasil. Como soluções para esse anacronismo da norma hodiernamente considerada padrão da escrita formal têm surgido basicamente três posições:

- a inclusão da *norma culta*, entenda-se as regras que regem a fala considerada culta¹⁶⁴, ao rol de regras apresentadas pela gramática normativa;
- a inclusão das normas efetivamente empregadas em textos literários contemporâneos;
- a inclusão apenas das regras empregadas por textos de gêneros formais de escrita de circulação formal.

A incorporação das regras empregadas na fala culta não raras vezes tem sido também apresentada como transformadora do ensino de língua materna, visto que, no entendimento de alguns estudiosos, tal incorporação à norma considerada padrão da língua portuguesa no

¹⁶⁴ Vimos também – na seção anterior – que há a defesa da inclusão das falas populares ao conjunto de regras constitutivas da *norma padrão*.

Brasil aproximaria esse padrão das normas vernáculas dos discentes. Isso, argumentam estudiosos, eliminaria também o ensino de regras obsoletas. Sobre a inclusão de regras da *norma culta* na *norma padrão* já discutimos na seção 5.2.

Nas subseções que se seguem, abordaremos os dois outros eixos de discussões que se desenvolveram na Lingüística sobre a representação da *norma padrão* na contemporaneidade: um gira em torno da consideração de textos literários, outro de textos técnico-científicos para a composição desse conjunto de regras. Primeiramente, trataremos do posicionamento de lingüistas sobre a *norma padrão* constituída a partir das regras efetivamente empregadas na Literatura. Em seguida, analisaremos algumas proposições sobre a *norma padrão* constituída das regras empregadas em textos de gêneros formais. Antes disso, porém, cabem-nos algumas considerações sobre o conceito de *norma padrão*.

6.2. A caracterização da *norma padrão*

O conceito de *norma padrão* atende a uma pluralidade de perspectivas, por isso não se pode falar de um único entendimento sobre o termo. Assim, não é de estranhar que se assumam também posições diferentes em relação ao rol de textos que representaria, hoje, a *norma padrão*. Reiteramos, aqui, que estamos tratando apenas da norma padrão escrita. As críticas ao padrão normativo da língua podem ser alocadas em duas linhas, basicamente. A primeira revela-se contra o normativismo em si existente em relação à língua, ou seja, à exigência de seguimento de uma norma, não necessariamente da norma prescrita pela gramática. O problema estaria na prescrição de uma norma, não na prescrição de uma norma específica. A segunda crítica se dá em relação à norma atualmente e comumente assumida como a *norma*

padrão da língua portuguesa, isto é, à norma prescrita pelos compêndios gramaticais especificamente. É a ela que nos reportaremos na seqüência de nossas discussões.

Diante do questionamento das regras normativo-prescritivas das gramáticas tradicionais, advindo das discussões relativas aos conjuntos de regras pertencentes ao nosso sistema lingüístico, surge a pergunta: qual seria, então, o conjunto de regras que deveria reger nossa língua? Ou, qual das variantes da nossa língua poderia ser tomada como oficial? Se há uma variante oficial para um idioma, há, então, um conjunto de regras que a rege e que, assim, deveria ser seguido em contextos oficiais e formais de uso da língua, visto que não existe variante lingüística alheia a regras.

É fato inegável que existe um conjunto de regras mais ou menos estável que serve de base para a redação de textos da escrita formal. Esse conjunto de regras é endossado pela escola, pelo Estado e pela sociedade, como discutimos na terceira seção desta tese. É fato também que, até o surgimento da Lingüística, parecia evidente que esse corpo de regras era prescrito pelas gramáticas normativas. Após as discussões próprias da Lingüística, Ciência que se interessa por todas as manifestações lingüísticas e é por isso também que merece estatuto de Ciência, passa-se a questionar não somente o emprego das regras prescritas por esses compêndios, como também o caráter pouco científico das mesmas e desses compêndios em si.

Se, antes dos estudos da Lingüística, falar em língua significava falar de um conjunto de regras normativas, após os estudos dos mais diversas realizações lingüísticas, há que se fazer ressalvas quando se fala em língua, uma vez que *língua* e *norma prescritiva* não fazem parte do mesmo conjunto, ao menos para a academia e para os estudiosos das questões relativas à língua. Nesse sentido, Britto (2003, p. 26) ressalta que na prática pedagógica e em atividades sociais entende-se língua “como algo dado e reconhecido”, a que se tem chamado de “*língua*,

língua pátria, língua oficial, língua formal, padrão, língua padrão, norma, norma culta, norma gramatical, dialeto culto, dialeto padrão”.

Isso significa que, nas práticas social e pedagógica, o que persiste é o modelo tradicional de entendimento de língua como um “conjunto dado” e é pautado nele que se não de realizar as correções. A obediência aos cânones tradicionais, porém, vai muito além da prática pedagógica. Lima (2003, p. 314), através de vasta pesquisa em textos de gêneros de escrita formais, evidencia que “os textos formais de língua portuguesa produzidos no Brasil se pautam pelo conservadorismo da norma conhecida canônica [apresentada pelas gramáticas normativas]”. Os questionamentos da validade das regras normativas como prescrições para a escrita formal não vão muito além de discussões teórico-acadêmicas, como demonstra a pesquisa de Lima e a afirmativa de Britto, uma vez que o cânone prescritivo da gramática tradicional continua sendo o único válido oficialmente e, por isso, também é seguido na prática do exercício da língua escrita formal. Incluem-se nesse último grupo os textos produzidos pela própria academia.

O descontentamento em relação a essas obras se dá tanto em relação aos conceitos por elas veiculados, que se perceberam “pouco científicos”, quanto à validade das regras que elas pretendem impor, que seriam anacrônicas e não condizentes com os usos efetivos da língua contemporânea.¹⁶⁵ Cabe-nos aqui apresentar ainda a dicotomia que se coloca na consideração de textos literários como referência da *norma padrão* escrita. Posteriormente, trataremos da consideração de textos técnico-científicos como representativos da *norma padrão* contemporânea.

¹⁶⁵ Estas últimas avaliações, não raro, advieram da comparação das regras prescritas nesses compêndios àquelas efetivamente empregadas em textos da escrita coloquial e da fala. Sobre essa questão já nos reportamos na quinta seção desta tese.

6.2.1. A referenciação da *norma padrão* através da Literatura

Historicamente, as gramáticas normativas pautaram a prescrição de suas regras na descrição de normas encontradas em textos socialmente valorizados, a saber, da Literatura Clássica, ou dos chamados bons escritores brasileiros e portugueses. Esse modelo de *norma padrão* se concretizou e foi mantido ao longo da história. De fato, nossas gramáticas ainda justificam suas regras através de exemplos da Literatura, o que vale dizer que a entendem como modelar para nosso idioma. É consenso entre lingüistas cujos textos que compõem nosso *corpus* que a Literatura Clássica não pode mais ser tomada como referência para a *norma padrão* contemporânea, por razões que não nos parece necessário elencar aqui.¹⁶⁶ Não é consensual, no entanto, a idéia de que a Literatura Contemporânea sirva de referência para a *norma padrão* da nossa língua.

As opiniões favoráveis à revisão das gramáticas com vistas à inclusão dos usos regulares encontrados na Literatura Contemporânea estão relacionadas ao entendimento de que se devam incluir nesse conjunto de regras as normas empregadas na fala culta. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005, p. 35) explica que “chamamos de língua oficial a descrita na gramática normativa. Do fato de se basear em escritores não contemporâneos resulta o seu distanciamento, em muitos pontos, da realidade lingüística oral e literária no Brasil”. A autora entende que a gramática deveria basear-se na Literatura Contemporânea, uma vez que esta – principalmente a partir de 1922 – aproxima-se da variante culta urbana.

¹⁶⁶ Entendemos que um dos fatores que contribui para que se entenda a norma prescrita pela gramática como distante da norma empregada na contemporaneidade está ligada ao fato de as exemplificações desses compêndios serem realizadas via textos literários de outras épocas, cujo vocabulário é bastante diferente daquele empregado em textos contemporâneos. Esse assunto, porém, foge ao nosso interesse e a nossa proposta de estudo. Sem dúvida é assunto que merece atenção em outros estudos.

A sociolinguísta (2005, p. 36) defende a revisão das gramáticas, em razão da importância da *norma culta* [descrita pelas gramáticas] “na mobilidade social do indivíduo”. Essa talvez seja a razão pela qual a autora sustenta a necessidade do ensino das regras da gramática tradicional, mesmo que as entenda ultrapassadas¹⁶⁷.

Lessa (1966, p. 6) defende que “a elaboração de uma gramática expositiva ou normativa há de ser feita tomando-se por base a linguagem culta, muito especialmente a língua literária, visto que esta permanece sempre como uma espécie de língua padrão [...]”. Lessa (1966) não somente propõe que se busque *corpus* nos autores literários contemporâneos para a elaboração de gramática do português moderno, como também fornece um amplo *corpus* de exemplos extraídos de obras literárias que pudesse servir para a confecção do compêndio gramatical. Sua preocupação, inclusive, não se limita a questões gramaticais. Ela se estende ao vocabulário de nosso idioma, fornecendo também nesse campo material bastante representativo.

Sena (1986) prefere falar de várias normas da escrita, argumentando que, na língua portuguesa, haveria quatro tipos de *normas cultas*. Elas seriam as seguintes: norma tradicional da literatura luso-brasileira – pertencente ao patrimônio cultural; norma literária brasileira – linguagem oficial formal; norma da moderna literatura brasileira – somente do campo da Literatura; e a norma culta oral brasileira – investigada pelo projeto NURC.

As posições acima apresentadas são, em primeira instância, fundadoras da continuidade das regras já arroladas pelas gramáticas normativas e em uso nas escolas e em todas as situações de escrita formal dos brasileiros, dada a defesa do embasamento de tais compêndios em textos literários. Assim, não haveria como negar que os reais autores das regras normativas seriam os “grandes escritores”, embora estes certamente não tenham qualquer intenção de fazê-lo, e,

¹⁶⁷ Esse assunto será discutido na sétima seção desta tese, quando, também, apresentaremos as falas da autora.

provavelmente, repudiariam tal idéia. As palavras de Possenti (1996, p. 55) explicam esse quadro: “os gramáticos que consultam os escritores para verificar quais são as regras que eles seguem, e não os escritores que consultam os gramáticos para ver que regras devem seguir”.

Rocha (1999, p. 128) arrola uma série de excertos de prefácios de compêndios gramaticais brasileiros para asseverar tal referenciação através das palavras de seus autores e conclui que “há uma tradição dos gramáticos brasileiros em se considerar como base para a fixação das regras gramaticais as obras literárias dos escritores brasileiros e portugueses”. Sabe-se, porém, que as gramáticas normativas servem-se apenas de partes aleatórias das obras literárias para atestar e exemplificar o emprego das regras por elas prescritas, a saber, dos exemplos que coincidem com o que se produz na escrita formal, como também explica Perini (2002a, p. 26): “os exemplos literários são sempre selecionados de maneira a excluir idiosincrasias ou desvio – ou seja, acabem sendo ‘filtrados’, e o filtro me parece ser baseado exatamente no padrão geral, não-literário [...]”. Essas construções gramaticais não condizentes com aquelas também empregadas no uso formal da língua darão lugar à *Estilística* nas gramáticas e às quais Agustini (2004) chama de “transbordamento”.

Para Perini (2002b):

uma revista noticiosa semanal; um grande jornal diário; um compêndio de Física; o texto de uma lei qualquer; um romance de Guimarães Rosa; poemas de Mário de Andrade; e as partes dialogadas de um romance de Jorge Amado. Todos são exemplos do português escrito e são, por definição, amostras do português-padrão (PERINI, 2002b, p. 85).

Porém, o autor chama atenção para o fato de as obras literárias contemplarem formas gramaticais da variedade coloquial do português, e o texto jurídico, por outro lado, ter grande probabilidade de apresentar construções de “sabor arcaico”. Assim, conclui o autor (2002b, p. 86), a solução seria considerar como *norma padrão* “a linguagem técnica e jornalística, encontrada, por exemplo, nas revistas semanais, nos jornais, nos livros didáticos e

científicos”. Perini argumenta que, nessas obras, há grande uniformidade, independentemente da região em que esses textos são editados, contrariamente ao que ocorre com obras literárias, que muitas vezes usam construções coloquiais e regionais para criar efeito estético.

Portanto, conclui Perini (2002b, p.87), “existe um português-padrão altamente uniforme no País, e podemos encontrá-lo nos textos jornalísticos e técnicos”. O autor ressalva que “também encontramos obras literárias escritas estritamente segundo esse padrão; mas não podemos contar com isso *a priori*: muitas obras literárias fogem a ele, utilizando variedades coloquiais ou até mesmo pessoais”.

Nesse sentido, Agustini explica que:

Enquanto a língua nacional se pauta no discurso da gramática, sendo determinada pela discursividade da correção e produzindo uma imagem da imutabilidade da língua institucionalizada, a língua literária está marcada pela discursividade estético-expressiva e pelo movimento (contínuo) da língua fluida, configurando uma relação de litígio entre ambas. Nesse sentido, o literário exige o artístico, isto é, exige que o texto literário seja trabalhado segundo uma intenção estético expressiva que lhe consigne ‘originalidade e colorido’. A língua literária, por sua vez, produz uma ancoragem na realidade para a língua nacional legitimada e institucionalizada na e pela gramática, via os exemplos fornecidos e por ela referenciados. Acontece que o discurso da gramática recorta parte da língua literária para se constituir e o que fica de fora aparece na gramática pertinente apenas à língua literária, uma vez que ‘esse fora’ é representado na gramática apenas como recursos estético-expressivos, isto é, recursos para produzir textos artísticos (AGUSTINI, 2004, p. 36).

Assim, entendendo que os compêndios se valem apenas de referências ancoradas “na realidade da língua nacional legitimada”, parece claro que as obras literárias não são *corpus in totum* para referência à representação da *norma padrão*.

Parece-nos interessante, ainda, transcrever a fala de Preti (2004), que comunga da posição dos autores acima referidos:

Os objetivos do escritor são de natureza estética e não há limites na escolha das variantes lingüísticas para atingi-los. Por isso o emprego de recursos da oralidade pode ser uma estratégia intencional do escritor para dar a seu diálogo de ficção uma proximidade maior com a realidade. Dificilmente se

poderia aceitar a idéia de uma ‘língua literária’, no sentido de uma ‘língua exemplar’, isto é, um modelo padrão de língua culta (PRETI, 2004, p. 120).

Diante das colocações dos estudiosos acima e com as quais concordamos, temos de discordar de Lessa (1966, p. 174) quando afirma que “**hoje todos são acordes** em definir gramática como a classificação e sistematização dos fatos da língua literária atual [...]” (grifo nosso). Pode-se afirmar, sim, que a gramática normativa utiliza-se de obras literárias para suas exemplificações, mas, para isso, vale-se apenas daquelas sentenças que não apresentam marcas de coloquialidade e que são próprios também da escrita formal.¹⁶⁸

Rocha (2002a, p. 60) sustenta que nem a língua literária contemporânea, nem a de séculos passados poderiam servir de modelo ao *corpus* da *língua padrão escrita*. O autor argumenta que “a língua literária contemporânea caracteriza-se [...] pela possibilidade de rebeldia com relação à tradição gramatical”, razão pela qual não serve como modelo de emprego formal da língua. Sobre a referência à língua literária de séculos passados, Rocha (2002b, p. 60) faz uma pergunta cuja resposta nos parece desnecessária e conclusiva: “Será que os advogados, os cientistas sociais e os jornalistas do nosso tempo devem usar a língua como o fizeram os escritores dos séculos 16,17,18 e 19?”

Nos textos por nós estudados, parecem se colocar duas posições bastante distintas e antagônicas em relação à consideração da Literatura como modelo para a *norma padrão* da língua. Entre os argumentos favoráveis à referenciação da Literatura como norma prescritiva concorrem importância cultural desses textos e a incorporação da norma oral culta¹⁶⁹ pelos textos literários. Os argumentos contrários a essa posição se apóiam basicamente no caráter artístico da Literatura – por isso não poderiam servir de modelo para a escrita formal –, na

¹⁶⁸ Além da Literatura, goza de liberdade de expressão a imensa gama de textos do gênero primário (enunciados naturais e espontâneos). Alguns desses textos, assim como os literários, gozam de grande prestígio e têm ampla circulação na mídia, como as cartas dos leitores, textos publicitários, dentre outros. Esses textos, assim como os literários, fazem uso de expressões coloquiais, de mecanismos da oralidade e de regionalismos.

¹⁶⁹ Este é o mesmo argumento que defende a consideração da fala culta como modelo de *norma padrão*. Sobre esse assunto tratamos na quinta seção desta tese.

interferência dos mecanismos da oralidade e no aspecto diacrônico das obras literárias. Em outras palavras, argumenta-se que, se uma gramática pretende descrever e prescrever a norma lingüística em uso na contemporaneidade, deveria, então, basear-se em textos produzidos na atualidade. Além disso, se ela pretende descrever e prescrever a norma lingüística para o uso na escrita formal, especificamente o da modalidade escrita, deveria, assim, ancorar-se unicamente em textos da modalidade escrita formal.

Há que se mencionar, ainda, que, embora seja uma minoria entre os estudiosos, alguns defendem que tanto este quanto aquele conjunto de textos seria representativo da *norma* que se poderia considerar *padrão* para nossa língua. Nesse sentido, Antunes (2007) afirma que não se descarta que a literatura seja referência para a *norma culta*¹⁷⁰, mas há o entendimento de que outros usos da linguagem exerçam essa função.

Se, por um lado, não há consenso entre os lingüistas sobre quais textos, de fato, seriam representativos da *norma padrão*, há consenso em que a literatura clássica não mais o seja. Os lingüistas que defendem a consideração de textos literários como modelo de padrão lingüístico do português entendem que se devessem considerar para tal apenas os textos da contemporaneidade, mais precisamente aqueles escritos a partir do início do século passado.

Há, entre os lingüistas cujos textos formam nosso *corpus* de pesquisa, a posição ainda de que apenas textos em nível formal poderiam ser considerados como representativos da *norma padrão* da nossa língua, como expressam as falas de Perini (2002a) e de Rocha (2002b) acima já referidas.

¹⁷⁰ A autora emprega o termo *norma culta* em referência à norma prescritiva.

6.2.2. Textos formais como *norma padrão*

Historicamente, a gramática é entendida como o compêndio em que se encontram as regras que regem o modelo padrão da língua, e ela, historicamente, também referenciou as regras por ela prescritas através de textos literários. Com uma análise mais crítica das questões da língua que os estudos da Linguística nos proporcionaram, não é mais possível omitir que, também historicamente, a gramática se valeu apenas daqueles exemplos que condiziam com o uso formal da língua. Os elementos ou as frases que diziam respeito à estética e à expressividade – com características de coloquialismos ou regionalismos e outros recursos como a ambigüidade, etc. – compunham e ainda compõem a seção intitulada de *Estilística* nos compêndios gramaticais, como lembram alguns estudiosos (AGUSTINI, 2004; ROCHA, 2002a; PRETI, 2004; PERINI, 2002b).

Deixando a questão acima apresentada de lado e levando em conta apenas que a *norma padrão* deve ser aquela que mais circulação encontra entre os falantes, também nos parece que a literatura não mais desempenharia esse papel. Nesse sentido, Leal (1997, p. 18-19) argumenta que “o que hoje serve de parâmetro para a chamada ‘norma culta’¹⁷¹ contemporânea não parece ser mais os chamados ‘bons escritores’, como Machado de Assis, Camões, dentre outros”. E conclui (1997, p. 18-19) que, “na verdade, o que faz a língua padrão hodierna é a **mídia**, a linguagem dos jornais, das revistas especializadas, como a **Veja**, a **Isto É**, dentre outras”. Interessante notar o fator cronológico pontuado pela autora. Se antes da massificação dos meios impressos e da mídia era possível definir a *norma padrão* como a empregada pelos grandes escritores, agora não se pode omitir que livros didáticos, técnicos,

¹⁷¹ A autora emprega o termo *norma culta* em referência à norma prescritiva.

de entretenimento e motivacionais e, além deles, jornais e revistas têm ampla circulação no meio impresso.

Bagno, apesar de negar a existência da *norma padrão* em alguns textos de sua autoria (2001a, 2002c), ressalta (BAGNO, 2001a, p. 28) que, na atualidade, o português-padrão “[...] é essa norma oficial, usada na Literatura, nos meios de comunicação, nas leis e decretos do governo, ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas, definida nos dicionários”. Em outra obra (2006, p. 6), o autor ressalta que a Literatura é arte, “então, a gente tem que se basear nos usos cultos que não têm essa finalidade estética, que têm outro objetivo – a escrita da mídia, a escrita científica, acadêmica. Que isso sirva de modelo”.

No mesmo sentido argumentam Rocha (2002a) e Perini (2002b). Rocha (2002a, p. 67) afirma que “o corpus da língua padrão escrita deve ser constituído de textos oficiais, técnico-científicos e jornalísticos”. Perini (2002b, p. 88) “gostaria de sugerir que a gramática seja (pelo menos em um primeiro momento) uma descrição do português padrão tal como se manifesta na literatura técnica e jornalística”. Vimos, na última seção, que ambos os autores sustentam essa posição em razão do viés coloquial das obras literárias. Rocha enfatiza ainda que os textos literários se caracterizam pela possibilidade de rebeldia às regras normativas. Aliás, essa rebeldia caracterizou o período Modernista. Dessa linha de pensamento partilham Agustini (2004), Preti (2004), Perini (2002b), Possenti (1996) e Leal (1997).

Pesquisa realizada por Lima (2003) comprovou que as regras prescritas pelas gramáticas normativas são efetivamente empregadas em textos técnicos e formais. O resultado desse estudo evidencia que as normas exemplificadas via obras literárias não estão obsoletas, embora uma das críticas tecidas às regras normativas atuais seja sua referência em textos literários de outros tempos. Com isso, a pesquisa de Lima (2003) seria uma prova de que não é o anacronismo o problema das gramáticas. Isso, sob hipótese alguma, significa que

concordemos em que as gramáticas se reportem a textos de outros tempos para justificar suas regras. Estamos, com isso, apenas apontando um fato evidenciado pela pesquisa da autora.

Sobre isso vale ainda lembrarmos que, em seção anterior, mostramos alguns estudos que tentam comprovar a obsolescência das regras normativas com base em recursos estilísticos de textos contemporâneos. Isto é, comparam-se as regras prescritas pelos compêndios gramaticais com frases extraídas de textos contemporâneos que usam determinada construção, muitas vezes, como recurso estilístico. Encontramos também autores que tentam justificar a obsolescência das regras normativas com base em exemplos do campo lexical, e não do campo gramatical. Assim, os exemplos empregados não se aplicam ao fato em questão, que é o gramatical, portanto. Rocha (1999) apresenta pesquisa em que evidencia que o recurso estilístico em jornais e revistas restringe-se ao âmbito lexical.

Entendemos que as gramáticas normativas pecam em buscar referência em obras literárias e, pecam ainda mais, em buscá-las em escritores de outros tempos. Esse tipo de referenciação não pode mais encontrar lugar em períodos de estudos da Lingüística. Entendemos que, se as regras prescritas pelas gramáticas normativas são exemplificadas via textos escritos em tempos passados, mas se continuam sendo amplamente empregadas na contemporaneidade, então, de fato, essas regras compõem o conjunto de normas considerado padrão lingüístico.

Em Possenti (1996, p. 41), encontramos duas visões distintas sobre o que ele entende que deveria ser considerado o português padrão. Primeiramente, o autor afirma que se deveria aceitar:

que se utilizem também nos textos escritos formas lingüísticas mais informais (o que não quer dizer todas), que em geral consideramos aceitáveis apenas na fala. A razão é que estas formas hoje são corretas, são elas que constituem a língua padrão, porque já são faladas e escritas pelas pessoas cultas do país (POSSENTI, 1996, p. 41).

Porém, ainda na mesma página do texto, o lingüista (1996, p. 41) entende vantajoso para o 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”. Aqui, o autor não menciona a inclusão de formas mais informais, aquelas empregadas na fala, como sugere no trecho acima citado.

Concordamos com Possenti sobre as vantagens que a escola teria na acepção do segundo conceito de *norma padrão* por ele apresentado. O autor argumenta que incluir textos literários modernos no rol de textos considerados próprios da *norma padrão* tornaria “ridícula” a condenação do emprego de verbo *ter* em sentido de *haver*¹⁷², uma vez que essa forma aparece em textos ícones da Literatura Moderna e, por sua vez, é condenada pela gramática normativa. Ou seja, tal emprego não é considerado como a *norma padrão*. Ao exemplo citado pelo autor gostaríamos de acrescentar o emprego do *pronome oblíquo átono* em início de período, que aparece no poema de Oswald de Andrade¹⁷³ e cujo emprego é condenado pelas regras prescritivas. Esses poemas certamente são estudados por todos os estudantes brasileiros ou, ao menos, deveriam sê-lo.¹⁷⁴

Possenti (1996) mostra a distância existente entre os recursos estilísticos empregados pela linguagem literária e o formalismo exigido na linguagem não-literária. Para tal, ele se vale de um exemplo clássico da Literatura. Com esse exemplo, o autor questiona sobre como o professor de Língua Portuguesa poderia sustentar a necessidade do emprego da regra prescrita pela gramática normativa, se textos da magnitude desses poemas não a empregam. Assim, Possenti sustenta que a escola teria a ganhar se se assumissem como *norma padrão* apenas os textos formais.

¹⁷² Veja-se o poema de Drumond: “no meio do caminho tinha uma pedra/ tinha uma pedra no meio do caminho...” e o poema de Chico Buarque: “Tem dias que a gente sente...”

¹⁷³ Veja-se o poema de Oswald de Andrade: “Deixa disso camarada / Me dá um cigarro...”

¹⁷⁴ Na terceira seção desta tese, dissertamos sobre a seção de *Estilística* na Gramática Normativa. É ali que se corroboram os usos das licenças poéticas.

Temos de reconhecer que compêndios gramaticais mais recentes parecem ter incorporado um pouco do que se vem discutindo na Ciência Lingüística no que diz respeito à diacronia da língua. Obras mais recentes exemplificam suas prescrições com exemplos da mídia impressa hodierna como, por exemplo, textos de jornal, revistas e outros. Citando pesquisa de Cavaliere (2000), Flores *et al.* afirmam (2004, p. 107) que as gramáticas do século XX se pautam também em textos não-literários.

A prescrição gramatical para o emprego formal escrito pautada na Literatura não encontra mais justificativa pós-estudos da Lingüística Textual e pós-popularização dos diversos meios de comunicação impressa, embora se reconheça sua importância artística e o apreço que lhes é conferido. Pode-se afirmar, inclusive, que tais exemplificações vão de encontro a muitos postulados da Ciência Lingüística. Entendemos que considerar mecanismos da oralidade presentes em alguns gêneros textuais escritos como também representativos da *norma padrão* (prescrita para a escrita formal) desrespeita as características próprias dos gêneros textuais que se caracterizam pelo emprego dessas formas empregadas na oralidade, uma vez que elas são anuladas na medida em que são consideradas próprias da *norma padrão*, pois o que era uma marca de estilo, passa a ser parte da norma considerada padrão. A insistência, ainda presente, por parte de gramáticos e de lingüistas, na fundamentação das regras prescritivas em obras literárias desconsidera os estudos sobre os gêneros textuais e se deve à tradição que acompanha tais compêndios. Tradição, aliás, não apresenta qualquer vínculo com ciência.

Entendemos que, assim como já vem sendo realizado há algumas décadas por pesquisadores da modalidade falada, não se deve criar alguns critérios bastante claros para que, agora com a ajuda da Ciência Lingüística, se possa chegar a algum denominador comum sobre o que seria, afinal, a *norma padrão* na contemporaneidade e quais os textos que seriam representativos dessa norma. Um entendimento nesse sentido tornaria sem razão as acusações de paragramáticos contra lingüistas e vice-versa:

[...] os atuais detratores da ciência lingüística acusam os estudiosos da linguagem de defenderem o não-ensino das formas padronizadas do português, numa tentativa de transformar toda uma argumentação detalhada e sofisticada em duas ou três afirmações toscas e propositadamente deturpadas (BAGNO, 2002b, p.153).

Esse quadro é denunciado também por Bizzochi (2007):

“O problema – ou “problemas” – é que os gramáticos mais conservadores sustentam que somente o português culto é português; o resto é outra língua – bárbara, aliás. Se fossem estilistas de moda, prescreveriam o uso de paletó e gravata em todos os lugares e ocasiões, inclusive na praia. Por outro lado, alguns pseudolingüistas, que se declaram “modernos” ou “de esquerda”, mas pouco entendem de lingüística (e com isso denigrem a imagem de estudiosos sérios), defendem para a língua algo como usar trajes de praia em todas as ocasiões. Obviamente, nenhuma das duas posturas se pauta pelo bom senso (BIZZOCCHI, 2007, p. 56).

Concordamos com a sugestão de Possenti (2002a) segundo a qual a escola só teria a ganhar se a língua padrão fosse referenciada apenas em textos de jornais e textos científicos. Essa é a posição também defendida por Rocha (2002a), Perini (2002b), Bagno (2006) e Leal (1997). A escola ganharia, também, se ela deixasse claro que “ninguém fala como escreve e ninguém escreve como fala”.

A falta de conceitos claros, na Lingüística, sobre o que vem a constituir a *norma padrão* contemporânea, cujo ensino é inegavelmente um dos principais objetivos das aulas de Língua Portuguesa, é revelador de quão longe estamos de uma mudança de atitude em relação a seu ensino. As propostas inovadoras de ensino de *norma padrão* têm como base conceitos ainda pouco consistentes sobre o que seria, de fato, a *norma padrão* na contemporaneidade. Os reflexos desses desencontros teóricos podem ser percebidos também nos desencontros sobre o ensino de *norma padrão* e, não raras vezes, levou inclusive ao questionamento tal ensino. Esse é o assunto de que trataremos na sétima seção desta tese.

Antes disso, cabem-nos ainda algumas colocações sobre o fenômeno paradidático, que alimenta um grande mercado. Esse fenômeno pode ser interpretado, primeiro, como um

reflexo do entendimento, por parte da sociedade, de que existe uma norma considerada padrão e que ela ou quer conhecê-la, ou sente que precisa conhecê-la e, talvez, dominá-la. Segundo, mas não necessariamente nesta ordem, a escola não fornece ao sujeito o que é professadamente um dos maiores objetivos das aulas de Português: o ensino desse padrão lingüístico.

6.2.3. A opção paradidática

Em relação à norma lingüística, Ciência e sociedade parecem não fazer os mesmos caminhos. A Ciência se preocupa com os problemas que envolvem a descrição de todas as variantes inerentes a uma língua. Alguns autores, porém, permitem-se tratar das questões relativas ao ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, a Lingüística tratou também de questões relativas à *norma padrão*, uma vez que seu ensino é entendido como o objetivo das aulas de língua materna. Enquanto a Ciência discute sobre o que realmente seria a *norma padrão* na contemporaneidade e sobre os problemas que envolvem a prescrição de uma norma lingüística, a sociedade¹⁷⁵ mostra estar bastante convicta sobre essa questão. O triunfo do mercado paralingüístico, como têm sido chamados os diversos meios difusores da norma considerada padrão, é uma marca clara desse fato. Esse fenômeno é um reflexo de que a sociedade não somente reconhece a existência de um padrão lingüístico, mas também de que ela entende necessário o domínio dessa norma.

Esse mercado milionário não tem sucumbido às reverberadas críticas que a Ciência tem realizado a ele, apesar dos incontáveis argumentos que esta tem utilizado para esclarecer a não-cientificidade das regras ali prescritas. É verdade também que a crítica ao normativismo,

¹⁷⁵ Também a Lingüística emprega as regras prescritas pela gramática normativa em eventos de emprego da escrita formal e defende o ensino das mesmas, conforme veremos na seção seguinte.

algumas vezes, parece modismo e sinônimo de modernidade. O fato é que esse material, em suas diversas formas e formatos (programas televisivos, livros¹⁷⁶, colunas jornalísticas, resumo, cursinhos preparatórios para concursos públicos, páginas no meio eletrônico), triunfa enquanto a Ciência não apresenta propostas objetivas e alternativas a este material e, também, às gramáticas normativas.

Concordamos com Baronas (2003, p. 89) que a “a língua canônica é oferecida aos sujeitos a partir da necessidade que estes ‘têm’ de consumi-la”. O autor argumenta que esse fenômeno teve sua origem quando se começou a discutir variedade lingüística. Nesse sentido, afirma o autor, se antes a língua não era discutida, hoje ela é mercadoria:

a língua, que era o veículo pelo qual as mercadorias eram anunciadas e vendidas, se transforma no momento atual em mercadoria também. Ou seja, industrializa-se a língua de maneira semelhante à industrialização de um automóvel, uma espécie de taylorismo lingüístico, que a partir de uma re-naturalização do mito da identidade língua-gramática, vende não um produto, mas a possibilidade de um sujeito realizar seus desejos (BARONAS, 2003, p. 87).

Baronas (2003, p. 90) faz uma analogia entre o saber metalingüístico canônico, instrumentalizado pelas gramáticas e pelos dicionários, e outros bens culturais, como a literatura, a música, e os vê como “mais um instrumento que visa domesticar o sujeito”. O autor entende que as campanhas governamentais para ‘reestabelecer’ a saúde lingüística da população ocorrem para evitar futuros prejuízos que eventuais falhas na comunicação acarretariam. Ou seja, na crítica do autor ao mercado lingüístico, encontra-se um dos motivos pelos quais se entende necessário o domínio daquele padrão lingüístico.

Na crítica de Castilho (1980, p. 17) aos consultórios gramaticais talvez também possamos encontrar uma possível resposta para o sucesso desses programas: “é surpreendente observar que todo Modernismo se desenvolveu concomitantemente aos ‘consultórios gramaticais’, que

¹⁷⁶ Estes não raramente prometem milagres ao consumidor.

representaram o que de mais retrógrado produziu o pensamento normativo entre nós”. O aparecimento dos consultórios gramaticais pode ser interpretado como a expressão afirmativa da sociedade em relação à normatização lingüística, uma vez que o Modernismo tem na rebeldia às normas impostas uma de suas grandes marcas. Infelizmente, o “retrógrado” tem conquistado mais e mais espaço neste período de Ciência Lingüística. Ou seja, existe uma demanda social por normas, como reconhecem Bagno (2003) e Baronas (2003).

Outra possível resposta para os motivos que levaram ao crédito desses programas televisivos e das edições chamadas paradidáticas pode estar nas palavras de Rajagopalan (2006, p. 154): “o fato é que os lingüistas ditos ‘teóricos’ pouco se preocuparam com problemas concretos relativos à linguagem. Em nome da cientificidade, suas teorias passaram a ser cada vez mais abstratas, formais e distantes das realidades vividas por cidadãos comuns”. Em outras palavras, pode-se dizer que, no entendimento do autor, a Lingüística – teórica – trabalha com questões distantes da realidade dos cidadãos e das necessidades lingüísticas dos mesmos.

Também nessa linha argumenta Fiorin (2004 p. 107-108), que, em crítica à distância entre a Ciência Lingüística e a sociedade leiga dessa Ciência, sustenta que:

a recusa de os lingüistas discutirem com seriedade a questão da norma faz que, apesar de suas opiniões, os falantes idolatrem os chamados consultórios gramaticais. Na verdade, os consultores gramaticais respondem a uma necessidade de pessoas comuns, que parecem compreender melhor que os lingüistas que todas as línguas históricas têm uma norma considerada culta.

Essa realidade histórica, argumenta o autor (2004, p. 108), teria sido negada por alguns lingüistas, que, “irresponsavelmente, apregoam que não é preciso ensinar a chamada norma culta”. Fiorin atribui a essa irresponsabilidade o sucesso dos consultórios gramaticais, que beira à popularidade dos artistas de televisão. Nesse sentido, Rajagopalan (2004a) afirma ser duvidoso que as críticas tecidas aos consultórios gramaticais não tenham efeito contrário àquele que se pretendeu produzir no público-alvo.

Não se pode negar que os livros paradidáticos, apesar das críticas que lhes são tecidas em razão de seu caráter normativo e de estes serem compilações das regras apresentadas pelas gramáticas, representam uma grande fatia do mercado que se propõe a falar sobre a língua. Sabe-se, também, que as regras prescritas nessas obras são mais rígidas que aquelas prescritas pelas gramáticas normativas, uma vez que o discurso da gramática também trabalha com o conceito de variação¹⁷⁷, o que não ocorre nas obras paradidáticas. A imprensa não discute a língua como fenômeno social e histórico, ela se resume a repetir e a sintetizar o que está em gramáticas normativas (POSSENTI, 2003). As gramáticas são menos rígidas e normativas que a imprensa, pois naquelas os autores afirmam haver discordâncias entre um uso e outro, o que não acontece no meio midiático, que (POSSENTI, 2003, p. 72-73) “transforma a gramática em voz absolutamente definitiva”.

Para Possenti (2003), as razões fundamentais do sucesso desses programas e dos materiais paralingüísticos são o fracasso do sistema escolar; a concepção de que é necessário ter boa fala para atender às demandas do mercado de trabalho (nessas demandas estariam o falar bem e vestir-se bem); a assimilação da boa escrita “a aulinhas de gramática”; o incremento do discurso de auto-ajuda, que levaria a crer na solução fácil de grandes problemas.

Segundo o autor (2003, p. 69), “tais colunas [colunas sobre língua portuguesa em jornais e revistas] refletem uma concepção geral sobre língua, ou melhor, sobre línguas, e que é quando os meios de comunicação se referem a elas sem que aparentemente sejam o tema que as ideologias melhor aparecem”. O autor afirma ainda que a concepção de língua na imprensa não aparece apenas no colunismo, mas também nas “pequenas notas”. Nelas estariam as opiniões mais primárias e preconceituosas sobre língua. Possenti entende, porém, que os jornalistas apenas remetem o preconceito, pois ele não é exclusivo destes. Pode-se dizer que o preconceito na mídia é um reflexo do preconceito enraizado na sociedade. Para Possenti

¹⁷⁷ Vejam-se as seções de *Estilística* e *Semântica*.

(2003, p. 71-73), quando o jornalismo veicula alguma matéria sobre a língua, o que predomina é o preconceito, o viés normativo, análises fajutas, o purismo, associações entre correção e inteligência, conceito de que língua é escrita e um “psicolinguísmo de araque”.

Como exemplo de que análises duvidosas também não escapam à Ciência, gostaríamos de tomar a explicação do próprio autor (2003, p. 75), que mistura conceitos semânticos com conceitos sintáticos ao criticar explicação feita por um paragramático que “tentava explicar por que se diz *Faz 10 anos* e não *Fazem 10 anos*. Fez [o para-gramático] uma paráfrase da expressão (10 anos se passaram) e afirmou, em seguida, que é assim porque os anos passam, mas os anos não fazem”. O autor afirma que, adotando-se os mesmos critérios, “não poderíamos dizer que uma estrada *vai* de uma cidade a outra e, ainda menos, que um certo período histórico *vai* do ano tal ao ano tal”. Parece claro que a explicação apresentada pelo paragramático se pautava no critério sintático, mais especificamente, na concordância verbal; a crítica do autor diz respeito a um critério semântico, no emprego lexical. Ou seja, se a paráfrase empregada pelo paragramático não consegue mostrar o problema do emprego do verbo no plural, também a mistura de critérios semânticos e sintáticos não parece o meio mais adequado. Britto (1997) aponta a conjunção de critérios semânticos e sintáticos como dos pontos fracos das gramáticas normativas.

Diante dos programas paragramaticais, a gramática encontra defensores. Bagno (2002c) afirma que esses programas fariam um enxugamento das gramáticas normativas, que, segundo o autor, teriam uma discussão séria e filosófica sobre a língua. Esse posicionamento do autor, de certa forma, surpreende, uma vez que em seu discurso prevalecem o descontentamento para com esses compêndios e a crítica a eles.

Se, por um lado, o caráter normativo de tais obras é criticado por muitos lingüistas (BAGNO, 2002b, 2002c; BRITTO, 1997, 2003; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; POSSENTI, 2003;

BARONAS, 2003; CASTILHO, 1980), por outro, essas obras exemplificam as regras por elas prescritas via exemplos de textos da contemporaneidade, contrariamente ao que ocorre com as gramáticas normativas, que é um dos pontos negativos destes compêndios apontados pela Lingüística. Essas obras utilizam-se também de explicações objetivas e claras, o que não ocorre com a terminologia empregada pelas gramáticas tradicionais. Em sua grande maioria, as obras paralingüísticas apresentam exemplificações realizadas a partir de excertos de textos de jornais, revistas e demais textos formais, ou seja, exemplos do cotidiano dos sujeitos falantes.

Assim, além da forma objetiva em que as regras são apresentadas, o falante tem também a percepção de que aquilo que ali está sendo lido e estudado faz parte da realidade atual da língua, pois é comprovado via exemplos de textos da atualidade. Assim, a comunidade leiga de conhecimentos teóricos sobre as questões da língua, motivo pelo qual as gramáticas são indecifráveis para grande parte dela, encontra ali exemplos que lhes são familiares.

A sensação de não-pertencimento ao mundo real da língua que as gramáticas imprimem se deve em grande parte à descontextualização cronológica dos exemplos por elas referidos, que trazem um vocabulário em desuso. O suposto¹⁷⁸ não-pertencimento das regras descritas pelas gramáticas e prescritas por elas ao conjunto de regras empregado nas mais diversas tipologias textuais é um aspecto importante para a crítica a esses manuais e ao ensino das regras por elas veiculadas. A Literatura crítica nos fornece inúmeros exemplos disso.

Porém, anterior à opção por este ou aquele tipo de material de consulta quanto às normas prescritivas está, é claro, o desejo de pertencimento ao grupo socialmente valorizado, o que está intimamente ligado ao conhecimento da *norma padrão* lingüística. A norma lingüística é

¹⁷⁸ A esse respeito, veja-se Lima (2003).

um imperativo social, não uma escolha. Ela passa a ser escolha na medida em que o sujeito se apodera de diferentes normas, e nelas encontra-se a norma de prestígio social.

Se antes da massificação da mídia impressa e televisiva as gramáticas representavam o lugar em que se poderiam encontrar as regras da *norma padrão*, hoje outros modos de veiculá-las são uma realidade. Esses outros modos ganharam espaço não somente por sua linguagem acessível e pela forma objetiva em que se encontram as regras ali prescritas, mas porque, anterior a isso está a necessidade¹⁷⁹ de consumo desse material. Anterior à realização desses modos de propagação da norma lingüística está a sustentação desse “mercado”. Esse mercado só é possível diante do entendimento, por parte dos cidadãos consumidores do material paralingüístico e paradidático, da necessidade de domínio daquilo que ali é veiculado. Ou seja, esse mercado se sustenta no entendimento de que o conhecimento daquilo que ali se oferece é necessário: o conhecimento das regras representativas da *norma padrão*.

Interessante notar que, na atualidade, afirma-se que a mídia faz a opinião das pessoas sobre a necessidade do domínio da *norma padrão* seja para o sucesso no mercado de trabalho, seja para o sucesso no que diz respeito ao prestígio social. O fato é que a sociedade sempre prestigiou uma norma lingüística, a existência e a perpetuação dos ensinamentos gramaticais são o exemplo mais claro disso. A mídia é apenas um elemento facilitador desse processo. Pensando a mídia como a venda de um produto, no caso a língua, temos outro fator que reforça nossa tese, uma vez que ela não apresentaria um produto, sem que houvesse interesse de mercado por ele.

Antes disso, ainda, entendemos que a sustentação desse mercado é também proporcionada pela escola, ou melhor, por uma falha da escola. É consenso – há raras exceções das quais falaremos na próxima seção – que o objetivo primeiro das aulas de Língua Portuguesa é o

¹⁷⁹ Não queremos aqui discutir sobre a necessidade real desse consumo.

ensino da *norma padrão*. Assim, o mercado paradidático não encontraria espaço se esse ensino fosse realmente oferecido com sucesso. Pode-se afirmar, então, em última instância, que o mercado paradidático se estabelece quando a escola falha em relação à expectativa da sociedade em relação à escola. Ele tenta cumprir – ou promete cumprir – um papel que a escola não consegue cumprir.¹⁸⁰ Entendemos que os materiais paradidáticos encontram lugar quando a escola não consegue oferecer ao cidadão o que ele nela pretende encontrar. Em outras palavras, a ampla gama de produtos paralingüísticos podem ser entendidos como um reflexo de alguma falha da escola. No caso em questão, o sucesso dos diversos meios difusores das regras gramaticais normativas – sejam esses meios empregados mais tradicionais que as próprias gramáticas ou não – são o reflexo da falha no ensino da *norma padrão*.

É sobre as concepções de ensino de *norma padrão* que focaremos nossas pesquisas na próxima seção. Trabalharemos, primeiramente, com o que a Ciência Lingüística diz a respeito desse assunto e, depois, analisaremos o discurso dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* sobre essa questão.

¹⁸⁰ Se essa função é realmente preenchida por essa via é outra questão. Esse assunto foge ao nosso interesse nesta tese, mas não é menos interessante.

7. O ENSINO DE NORMA PADRÃO

Nas seções anteriores, discutimos alguns conceitos de *norma padrão* veiculados pela Lingüística. Essas concepções, como vimos, não são consensuais nas obras que formam o *corpus* desta tese e, em alguns casos, se mostram como questões ainda não resolvidas se analisada mais de uma obra de um mesmo autor ou, inclusive, um mesmo texto. Esse fato, por um lado, é bastante salutar à ciência e ao progresso de estudos, pois é prova de que o assunto não somente é discutido exaustivamente, mas também de que há espaço para posições divergentes e para pesquisas que adotam linhas de pensamento bastante distintas. Por outro lado, no entanto, entendendo o ensino da *norma padrão* como o objetivo precípua das aulas de Língua Portuguesa, tais divergências são preocupantes, uma vez que é a partir de conceitos ainda oscilantes de *norma padrão* que surgem propostas para seu ensino.

O reconhecimento da diversidade dialetal inerente ao sistema lingüístico e à legitimidade que deve ser conferida a ela são as grandes linhas mestras do discurso sobre o ensino da língua portuguesa nas últimas cinco décadas. Atribui-se à não-legitimidade das variantes faladas pelos alunos recém-chegados à instituição escolar e ao conseqüente estigma de que são vítimas seus falantes uma das grandes causas do fracasso dos sujeitos na escola. Nela, esses sujeitos são apresentados a uma norma lingüística que desconhecem, mas na qual devem realizar suas produções lingüísticas. Em outras palavras, a escola, independentemente de dever postular a igualdade lingüística entre todas as variantes – o que é uma das bandeiras da Lingüística, especialmente da Sociolingüística –, é promotora da exclusão da diversidade

lingüística, visto que ela tende à homogeneização lingüística.¹⁸¹ Essa realização é intrínseca à própria existência da escola, uma vez que ela é o lugar de promoção da cultura socialmente prestigiada e de seus valores.

Dos textos por nós estudados, fica bastante evidente o entendimento de que o domínio da *norma padrão* é uma ferramenta de poder na conquista de lugar na sociedade e no mercado de trabalho.¹⁸² Diante desse entendimento, parece claro, também, a necessidade do ensino da mesma. Encontram-se, nos textos por nós estudados, posições diferentes no que se refere ao conceito de *norma padrão* e também a seu ensino. Existe um consenso entre os estudiosos de que a *norma padrão* representa uma ferramenta de acesso aos bens culturais e sociais. Com vistas ao aprendizado da *norma padrão*, encontramos duas linhas de pensamento: uma entende as normas representativas da escrita formal distante da realidade da fala culta e, por isso, aquela deveria contemplar as regras da fala culta; outra entende que a *norma padrão* deve ser estudada, independentemente da distância entre as regras que lhe são representativas e aquelas das diversas variantes lingüísticas inerentes ao idioma.

Entendendo nas regras prescritas pela gramática normativa o conjunto de regras próprias da *norma padrão* e, também, entendendo esse conjunto distante da realidade lingüística contemporânea, algumas vertentes lingüísticas defendem a revisão desse conjunto de regras, como vimos na seção anterior. Segundo esses estudiosos (SCHERRE, 2005; BAGNO, 2002b; BORTONI-RICARDO, 2005), a inclusão das normas empregadas na modalidade oral culta, ou, também, a inclusão das regras empregadas nas falas populares (BAGNO, 2002c) ao rol de regras consideradas o padrão lingüístico – confecção de um compêndio que contemplasse tais normas – seria um caminho para a diminuição dos preconceitos de que os falantes das mesmas são vítimas. Além disso, entendem esses estudiosos, diminuir-se-ia a distância entre a

¹⁸¹ Sobre esse assunto discutimos na terceira e quarta seções desta tese.

¹⁸² Referimo-nos àquelas ocupações socialmente prestigiadas e àquelas que requerem contato direto com público.

norma lingüística hoje considerada padrão de escrita e as demais variantes empregadas no cotidiano dos falantes da língua portuguesa.

Conforme essa proposta, considerar-se-ia como *norma padrão* um conjunto de regras teoricamente mais próximo daquele conjunto de regras que é próprio dos falares cultos¹⁸³. O conjunto de regras que englobaria também aquelas normas efetivamente empregadas na fala culta estaria, porém, igualmente distante daqueles falares trazidos pelos alunos, pois contemplaria apenas as regras efetivamente empregadas pelas camadas social e culturalmente privilegiadas.

Nesse sentido, Possenti (1996, p. 17) argumenta que o entendimento de que não se deve ensinar dialeto padrão na escola baseia-se no preconceito segundo o qual seria difícil tal aprendizado a crianças que usam variantes estigmatizadas em casa. A tese da incapacidade cognitiva de algumas crianças é refutada pelo autor:

A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isto é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão (POSSENTI, 1996, p. 17).

As razões pelas quais o aluno não aprende a *norma padrão* seriam, segundo o autor, de ordem social e fruto de estratégias escolares discutíveis. O lingüista critica a tese da desculturalização, muito aventada em trabalhos que questionam o emprego da *norma padrão* como a norma lingüística da escola. Possenti (2002b) argumenta que não ensinar a *norma padrão* equivaleria a tirar o português das escolas. O autor, porém, critica a reprovação na escola daqueles que já foram reprovados pela sociedade: os alunos de camadas desprestigiadas.

¹⁸³ Em seção anterior vimos a diversidade de pontos de vista quanto a essa questão. Pode-se afirmar que, de modo geral, o que predomina é a defesa da inclusão das regularidades encontradas na fala culta às normas prescritivas.

Dialetos estigmatizados e dialetos padrão não se distinguem pela complexidade de suas gramáticas, mas pela avaliação social que se faz das comunidades que empregam os dialetos (POSSENTI, 2002b, p. 34). Há que se ressaltar, porém, que o dialeto aprendido no berço familiar passa por processos de aquisição diferentes daquele do ensino formal. Os sujeitos falantes de dialetos não prestigiados pela escola e pela sociedade têm um caminho mais longo a percorrer, visto que a escola privilegia e promove a cultura letrada e, nesse conjunto de saberes, as normas desprestigiadas não encontram lugar. Isso não significa, porém, que seus falantes não possam nela encontrar lugar e que não possam adquirir os conhecimentos valorizados pela sociedade letrada e pela escola. Acreditamos que o preconceito lingüístico, assim como qualquer outro tipo de preconceito, não é destrutível por medidas verticais¹⁸⁴, uma vez que é parte da cultura.

Assumir essa postura não nos impede, contudo, de sermos favoráveis à revisão das regras oficialmente representativas da *norma padrão* da nossa língua na contemporaneidade, quando se comprovar que estas estão em desuso naqueles gêneros textuais para os quais elas são prescritas. Entender a língua como algo em constante (trans)formação deveria ter como consequência a revisão das regras que regem a *norma padrão*, embora se saiba que na modalidade escrita as mudanças ocorrem mais lentamente que na modalidade falada. Importa lembrar que a revisão do conjunto de regras representativas da *norma padrão* escrita não tira de foco a existência de um padrão lingüístico. Ela não tira de foco, portanto, a existência de um conjunto de regras lingüísticas que funciona como “modelo” de escrita e que tem primazia em eventos formais e oficiais de escrita sobre as demais normas inerentes ao sistema lingüístico. Isso leva a concluir que as normas estigmatizadas igualmente não estariam representadas nesse conjunto.

¹⁸⁴ Por *medidas verticais*, referimo-nos a medidas impositivas.

Também essa norma revisada não estaria livre da variação interna, que é inerente a qualquer língua falada ou escrita e em qualquer tempo de sua história. Partindo da premissa de que a língua não é um corpo estático e que, portanto, segue seu curso mais ou menos independentemente da normatização que lhe é imposta verticalmente, a “substituição” da norma atualmente considerada padrão de escrita formal por outro conjunto de regras, este mais próximo dos falares cultos, não eliminaria a estigmatização de alguns falares e de seus sujeitos falantes.

A legitimação lingüística não é imposta verticalmente, uma vez que a ela subjazem valores culturais. Por isso, o caminho parece ser o inverso. É isso que pode ser depreendido do entendimento de que o domínio do padrão lingüístico é uma ferramenta para a conquista da voz na sociedade. O domínio do padrão lingüístico legitimado pela sociedade pode ser uma forma de o sujeito ter legitimidade na sociedade, uma vez que ele passaria a dispor de um dos “objetos” valorizados por ela: a norma lingüística de prestígio. Esse parece também ser o pensamento que guia a defesa do ensino da *norma padrão*. Esse também é o entendimento que perpassa nos textos por nós estudados¹⁸⁵ quando defendem o ensino dessa norma.

A legitimação do sujeito se insere num quadro mais amplo que apenas o da legitimação de sua variante lingüística. Para a aquisição dos demais “objetos” socialmente valorizados, depende a legitimação e o reconhecimento do sujeito social enquanto falante. Nesse sentido, Signorini (2006, p. 170-171) observa que:

Fazer valer no estudo da comunicação social o princípio democrático da igualdade de falantes de uma mesma língua [...] significa associar a questão da legitimidade da língua à da igualdade de falantes enquanto falantes, e não como cidadãos (nem todos são cidadãos), pares sociais (nem todos são pares sociais) [...].

¹⁸⁵ Dos textos por nós estudados, Britto (1997) constitui exceção, embora defenda o ensino de língua materna com vistas à aquisição da norma prestigiada.

Extrapolando as discussões puramente lingüísticas, Signorini (2006, p. 171) defende que a igualdade entre falantes enquanto falantes (“seu estatuto de locutor autorizado”) é primeira e fundamental para que ocorra igualdade lingüística, pois, segundo a autora, ela “é anterior a toda hierarquização”. A autora explica que é o estatuto de falante autorizado em um coletivo determinado que legitima os usos que ele faz da língua.¹⁸⁶ É o lugar social que o falante ocupa na sociedade que vai legitimar seus usos lingüísticos. A legitimação, portanto, nessa visão, é um constante litígio e dependerá do lugar social do falante. Assim, afirma a autora (2006, p. 181), “a co-participação numa língua comum não exige homogeneidade nos usos da língua, mas sim igualdade de condições de falantes, isto é, enquanto interlocutores numa cena comum”.

Por outro lado, o não-domínio da norma socialmente valorizada e, portanto, das regras gramaticais normativas resulta “marginalizações sociais e segregações aos cargos de poder”, como lembra Agustini (2004, p. 152). Para a autora, a liberdade de ‘escolha’ não existe quando se trata do uso da língua, uma vez que “não vivemos sozinhos feito um ermita que vive de si e por si mesmo. Nascemos, vivemos e nos tornamos falantes em uma sociedade que nos acolhe e que em ‘troca’ dessa acolhida nos (im)põe que nos ajustemos aos seus padrões vigentes”. A autora conclui (2004, p. 253) ainda que o ensino-aprendizagem da uma língua (nacional) – regras prescritas pelas gramáticas normativas, uma vez que é desse compêndio de que trata a obra em questão – “é fundamental a uma possível assunção da palavra em nossa sociedade”.

Quando se entende o domínio da *norma padrão* como um importante instrumento de luta para um lugar social prestigiado (BAGNO, 2001a; ROCHA, 2002a; SILVA, 2003; BORTONIRICARDO, 2005; NARO e SCHERRE, 2006), é difícil não pensar que o ensino da *norma*

¹⁸⁶ Essa colocação de Signorini remonta à estandardização do padrão de nosso idioma, que era a norma empregada por aqueles que detinham poder e prestígio social e econômico. Ou seja, a legitimação de um padrão lingüístico seguiu à legitimação do grupo prestigiado socialmente.

padrão merece lugar privilegiado no ensino de língua materna. Bagno, porém, apresenta duas visões sobre o papel da *norma padrão*. Em um mesmo texto e em um primeiro momento, o autor afirma que a *norma padrão* é um instrumento de luta para a conquista de um lugar na sociedade. Em outro momento, porém, o mesmo autor afirma que essa seria uma visão ingênua:

é exatamente esse português-padrão que deveria ser ensinado na escola, porque ele permite que o aluno originário das classes sociais desfavorecidas se apodere de um recurso fundamental em sua luta contra as desigualdades sociais, tão profundas em nosso país. O **domínio da norma-padrão** certamente não é uma fórmula mágica que vai permitir ao falante de PNP ‘subir na vida’ automaticamente. Mas **é uma forma que esse falante tem de lutar em pé de igualdade, com as mesmas armas, ao lado dos cidadãos das classes privilegiadas, para ter acesso aos bens econômicos, políticos e culturais reservados às elites dominantes**. Por isso devemos brigar pela efetiva distribuição democrática da riqueza lingüística [...] (BAGNO, 2001a, p. 30, grifo nosso).

Em vez de ser usada [a norma padrão] como instrumento para a tal “ascensão social”, **como muita gente ingenuamente pensa ser a função dela**, a norma padrão termina servindo, isso sim, de mecanismo de exclusão social, de separação, de segregação (BAGNO, 2001a, p. 189, grifo nosso).

O quadro que se coloca, enfim, parece um círculo dentro do qual a escola precisa tomar uma postura. Essa postura ela toma no momento em que guia suas aulas de Língua Portuguesa no sentido de que o aluno venha a dominar a norma que é entendida (pela escola, pelo Estado e pela sociedade) como padrão lingüístico. Se, por um lado, o domínio desse conjunto de regras é entendido como necessário para o acesso aos bens culturais e sociais, daí a escola priorizar seu ensino, por outro, conforme aponta a discussão de Signorini (2006), o lugar social do falante determinará a aceitação de sua norma lingüística. Por essa razão, assumimos aqui que a exclusão lingüística é apenas uma das diversas formas de exclusão de que sofrem os sujeitos falantes das classes social e culturalmente desprivilegiadas.

Nesse sentido, o sujeito destituído de lugar social valorizado poderá encontrar um lugar social através do domínio da norma socialmente valorizada. Ela lhe dará igualdade de condições no

que diz respeito ao uso da língua, ainda que não como falante autorizado, como aponta a argumentação de Signorini (2006). Esse parece ser um dos entendimentos¹⁸⁷ que leva as instituições de ensino a priorizar o ensino da *norma padrão*, pois, além de constituir instrumento de acesso a lugares socialmente valorizados, ela constitui um dos elementos socialmente valorizados.

Dessa forma, ensinar *norma padrão* é questão política, assim como é o ensino de todo conteúdo escolar. Valem-nos aqui as palavras de Possenti (1996, p. 17): “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”. O domínio do português padrão, no entendimento do autor (1996, p. 19), “consiste da aquisição de determinado grau de domínio da escrita e da leitura”.

O respeito à diferença é apenas um caminho para a assimilação (SOARES, 1998); esta não escapa, porém, à reprodução do que a escola considera necessário para o exercício pleno da cidadania. A livre escolha, preconizada pelos documentos oficiais e pelos textos técnicos, implica o domínio de todas as opções disponíveis. Somente haverá escolha, quando houver conhecimento e domínio dos elementos lingüísticos à disposição.

Em toda e qualquer sociedade socialmente estratificada, o conhecimento do padrão ou o conhecimento de variedades de prestígio é, de fato, uma ferramenta de afirmação, enquanto o uso de formas não-padrão ou de formas sem prestígio pode conduzir à dominação e exploração econômica (NARO e SCHERRE, 2006, p. 236).

Para Naro e Scherre (2006), negligenciar as formas de prestígio na educação seria “quase equivalente” a negligenciar os próprios falantes das variedades sem prestígio, pois,

¹⁸⁷ O domínio da norma de prestígio por si só não garante o acesso ao lugar socialmente valorizado. É preciso lembrar que estamos em uma sociedade de consumo e há outros fatores que definem quem tem acesso a tais lugares de prestígio.

se desejamos uma sociedade realmente democrática, devemos encarar o ensino de língua como parte de um grande esforço social. [...] isto significa aceitar o ensino de gramática normativa e de variedades de prestígio como se fosse uma segunda língua ou uma segunda variedade a ser usada como uma ferramenta de ascensão social (NARO e SCHERRE, 2006, p. 237).

Silva (2003, p. 25) relata que testes de reação subjetiva aplicados por Labov (1974) a falantes nativos indicam a consciência da “realização ‘standard’” por parte dos entrevistados. As respostas dos testes de auto-avaliação mostraram não haver relação com o desempenho lingüístico dos informantes, mas refletem o padrão de normas avaliativas. A avaliação em relação ao uso lingüístico é um dos motivos pelos quais é pressuposto que a escola ensine a norma que não traga avaliações negativas, que se forneçam aos discentes ferramentas de afirmação (NARO e SCHERRE, 2006). Consoante Saviani (1997 apud SIMKA, 2000, p. 77), “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é questão de libertação”. Nesse sentido também argumenta Geraldi (2002a), para quem o domínio da norma prestigiada é um caminho para romper o bloqueio do acesso ao poder.

Ilari e Basso (2006), assim como Bortoni-Ricardo (2005), apresentam ainda outros argumentos a favor do ensino da norma lingüística de prestígio:

É sem dúvida importante que o maior número possível de pessoas domine o português culto, porque é nessa variedade que foi escrita a maior parte dos textos que todos precisam conhecer para desempenhar de forma plena seu papel de cidadão. Por isso mesmo, abrir mão de ensinar o português culto seria um crime, ou no mínimo uma grave omissão, que resultaria em reforçar as situações de exclusão de que sofre secularmente o país (ILARI; BASSO, 2006, p. 231).

[...] fator que recomenda o ensino da norma culta é a importância que este aprendizado tem na mobilidade social do indivíduo. Qualquer pessoa precisa dominar a variedade lingüística de prestígio para poder ter acesso a níveis superiores de ensino e assim obter empregos bem remunerados (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 35).

Um fato nos parece bastante claro: a Lingüística, ao discutir o ensino da *norma padrão*, pressupõe-na um elemento fundamental para os sujeitos falantes, uma vez que põe seu ensino

como uma certeza. Do contrário, esvazia-se o motivo da discussão e, também, das propostas para tal ensino. Ademais, cabe lembrar aqui que a regulação lingüística começa ainda fora da escola, pois regulação de comportamentos e a standardização de alguns comportamentos e a estigmatização de outros é inerente à organização social.

7.1. Gramática normativa no ensino de *norma padrão*: algumas considerações

Não é necessário falarmos aqui das inúmeras falhas das gramáticas normativas. Elas já foram elucidadas exaustiva e repetitivamente. Entendemos necessário, porém, tecer algumas palavras sobre o ensino de *norma padrão* via gramáticas tradicionais, como vem sendo feito secularmente. Concordamos com os lingüistas (BASSO; ILARI, 2006; CÂMARA Jr., 1999; BAGNO, 2002b; PERINI, 2002b) quando afirmam que alguns conceitos por elas veiculados não conseguem ser sustentados pelos exemplos que lhes acompanham nas obras. Não podemos concordar, no entanto, com afirmações de que as regras ali prescritas estejam em desuso, tomando-se como base para tal afirmativa a modalidade falada ou a modalidade escrita informal, cujos exemplos já foram apresentados nas seções anteriores. As regras prescritas pela gramática normativa são próprias da escrita formal e não de outras realizações da língua.

A contraposição das regras normativas prescritas pelas gramáticas normativas àquelas regras empregadas em textos de gêneros de nível de escrita informal e em textos orais provam a existência da variação lingüística, mas não a obsolescência das regras prescritas pela gramática normativa. Daí defendermos aqui que as afirmações sobre a obsolescência dessas regras, quando, na verdade são empregadas em textos de gêneros formais, como mostra pesquisa realizada por Lima (2003), levam a afirmações sobre o ensino de *norma padrão* que,

muitas vezes, não conseguem ser sustentadas e, por isso, são contraditas ainda nos próprios textos que as sugerem, como veremos mais adiante. Dessa forma, o ensino tradicional da gramática normativa continua permeando o ensino de língua portuguesa, uma vez que as regras prescritas por esses compêndios são representativas da norma a ser seguida em textos de gêneros de escrita formal.

Um dos problemas em relação às discussões sobre o ensino de gramática é a imensa gama de conceitos distintos que esse termo assume – *gramática de textos*, *gramática da língua falada*, *gramática internalizada*, *gramática reflexiva*, dentre outras. Por um lado, para os estudiosos das questões da língua, a distinção da gama de conceitos surgidos para o termo “gramática” é clara e eles são capazes de identificar o conceito que deve ser atribuído ao termo nos textos, uma vez que são leitores cômicos e esclarecidos sobre a existência de diversos tipos de gramáticas. Por outro, para o leitor leigo¹⁸⁸ de tal conhecimento, o único conceito de gramática é aquele relativo à gramática normativa tradicional.

A título de exemplo, tomemos alguns trechos da obra de Perini (2005) que apresentam diferentes conceitos de gramática. Perini (2005, p. 78) afirma: “a gramática não é nada daquilo que nos impingem na escola. É uma disciplina ocupada, como as demais disciplinas científicas, em estudar um aspecto do mundo, a saber, a estrutura e o funcionamento das línguas”. Em outro momento da mesma obra, ao explicar a diferença entre *gramática* e *vocabulário*, que seriam as duas grandes áreas em que se dividem as línguas, encontramos ainda dois conceitos distintos de gramática. Primeiramente (2005, p. 91), “a gramática é um conjunto de regras que **determinam** como se podem exprimir as idéias em uma língua [...]”

¹⁸⁸ Quando nos referimos a *leitor leigo* em questões da língua, referimo-nos também a uma grande parcela de professores de Língua Portuguesa, uma vez que estes não têm a pretensão de realizar estudos teórico-investigativos sobre a língua. Entendemos que é na formação específica do Curso de Licenciatura de Letras que essas questões são abordadas. Segundo dados da UNESCO, pesquisa feita em 2002 revelou que apenas 60,3% dos professores do Ensino Fundamental possuíam formação em Licenciatura e 80,3% dos professores do Ensino Médio. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf> - acesso em 26 de jul. 2008, às 9h59min.)

(grifo nosso). Portanto, o conceito refere-se à gramática normativa, uma vez que esse conjunto de regras “determinaria” o uso lingüístico, mas também deixa claro – através do verbo “poder” – que existem outras formas possíveis. Em seguida (p. 91), o autor refere-se à gramática internalizada, pois ela seria “aquela parte da língua que todos os falantes da língua dominam de maneira muito uniforme [...]”. Não estamos com isso discordando dos conceitos apresentados pelo autor. Ao contrário, concordamos com eles. O que nos preocupa é o entendimento de leitores leigos dos estudos da Lingüística diante da gama de conceitos que esse termo assume. Ambas as definições acima, e que nos servem de exemplos aqui, partem de concepções amplamente divulgadas pela academia.

7.1.1. Gramática normativa: regras normativas e nomenclatura

Quando se fala de ensino de gramática na escola, parece necessário diferenciar o ensino de teoria gramatical e o ensino das regras normativas prescritivas da língua. Esses são dois campos de estudo distintos, que, porém, sempre foram tomados como sinônimos. Nesse sentido, Perini (2005, p. 77) esclarece que as gramáticas escolares pretendem fazer dois papéis: prescrever a norma lingüística considerada padrão e apresentar ou conceituar a terminologia do campo da língua. Ou seja, a gramática que se estuda na escola é composta de duas seções: uma de nomenclatura, outra de ordens.

Essa divisão também é salientada por Antunes (2003, p. 92), que explica: “as regras implicam o uso, destinam-se a ele, orientam a forma de como dizer, para que este dizer seja interpretável e inteligível. A nomenclatura, diferentemente, corresponde aos ‘nomes’ que as unidades, as categorias, os fenômenos da língua e suas classificações têm”.

Vale lembrar que a terminologia empregada e elucidada nesses compêndios é endossada pelo Estado, como já discutimos na terceira seção desta tese. As incongruências teóricas das gramáticas normativas, passíveis em todo tipo de obras, são consequência, muitas vezes, do modelo latino que ainda guia essas obras. Esse modelo também está presente na NGB¹⁸⁹, que dispõe sobre os aspectos que as gramáticas devem abordar.

Dessa forma, quando se afirma que o ensino de gramática tradicional não pode mais encontrar lugar frente aos conhecimentos que a Linguística trouxe à luz, há que se considerar cada fato separadamente. Isso, porém, é pouco realizado. Nesta seção, tentaremos compreender o que, de fato, textos que formam os *corpora* para nosso estudo afirmam quando sustentam que o ensino de gramática não pode mais se realizar da maneira tradicionalmente conhecida.

Assim, a defesa do ensino de *norma padrão* pressupõe a defesa do ensino das regras representativas da mesma. Em outras palavras, isso significa entender necessário o ensino das regras normativas prescritas pelas gramáticas normativas; refutar o ensino de gramática, então, significa refutar o ensino da terminologia técnica e da metalinguagem veiculada por essas obras. Ou seja, se as gramáticas normativas veiculam as regras consideradas como representativas da norma a ser seguida em textos de gêneros formais de escrita, então defender o ensino de *norma padrão* implica defender o ensino desse conjunto de regras. Isso não implica, porém, defender o ensino da terminologia e da metalinguagem também veiculadas nesses compêndios, embora, como veremos nas obras por nós estudadas, ambos dificilmente se dissociem.

Para Soares (2002, p. 169), com a difusão dos meios de comunicação e dos meios eletrônicos, nos anos 70, a língua passa a ser vista não somente como um *sistema*, mas como

¹⁸⁹ A esse respeito leia-se Câmara Júnior (1999).

comunicação. É então que, segundo a autora (p. 170), surge a “[...] polêmica sobre ensinar ou não gramática na escola fundamental”. À concepção de que em língua o importante é comunicar, que Soares coloca como a propulsora da “polêmica” sobre o ensino de gramática, gostaríamos de somar a concepção surgida também nesses mesmos anos: a de que todas as variantes são igualmente boas.

Não há dúvida de que, sob o ponto de vista exclusivamente científico, não há língua melhor ou pior [gostaríamos de incluir aqui variante da língua], mais funcional ou menos funcional, mais adiantada ou menos adiantada do que outra. No entanto, a sociedade civilizada e letrada em que vivemos elege uma modalidade de língua como sendo a de maior prestígio [...] (ROCHA, 2002, p. 297)

Interessante notar que as obras que propunham esses conceitos/inoações foram escritas em conformidade com as regras prescritivas, o que coloca em questão o conceito de que em língua o importante é comunicar, e (d)enuncia que língua também é forma e convenção. Câmara Júnior (1999, p. 15) afirma que o ensino gramatical é uma imposição “de ordem prática dentro da sociedade”.

Com isso, não é difícil de entender que as propostas alternativas ao ensino tradicional de gramática normativa surgidas nas últimas décadas tenham encontrado espaço apenas nas discussões realizadas em cursos em nível de graduação e pós-graduação de Letras. Nas aulas de Língua Portuguesa nas escolas elas não conseguiram ser efetivadas (NEVES, 1991, 2002; RODRIGUES, 2002; CUNHA, 2002; CANTO E BERNARDY, 1982¹⁹⁰ apud GERALDI, 2002b, p. 88; MENDONÇA, 2006). O ensino de gramática normativa continua pautando as aulas de Língua Portuguesa.

Britto (1997) entende que a obra *Estrutura da Língua Portuguesa*, de Câmara Júnior (1999), cuja finalidade era o uso didático, não teve influência no ensino regular devido ao afastamento dessa obra da gramática tradicional e ao dogmatismo que impera no ensino. Além da obra de

¹⁹⁰ Não há referência completa da obra no texto pesquisado.

Câmara Júnior (1999), pode-se citar também *Estrutura morfossintática do Português*, de Macambira (2001), como uma proposta alternativa à gramática tradicional no que se refere ao âmbito da sintaxe. De enfoque estruturalista, sua obra não pretende abolir a gramática tradicional, mas oferecer a ela conquistas da Linguística Moderna. Também essa obra teve abrangência somente em cursos de Letras. Ou seja, obras alternativas à gramática tradicional não encontram lugar na escola. O entendimento expresso por Britto (1997), mais uma vez, reforça a resistência que obras alternativas à gramática tradicional encontram no âmbito do ensino.

Além de propostas alternativas de abordagem dos fenômenos gramaticais da língua, como as que foram as propostas por Câmara Júnior (1999) e por Macambira (2001), defendeu-se, também, o ensino da gramática internalizada (STAUB, 1992) ou o ensino de língua a partir da gramática internalizada (POSSENTI, 1996). A esse ensino podem-se somar a teses em defesa do ensino de língua a partir da modalidade falada (CÂMARA Jr., 1999; CASTILHO, 2006; LEMLE, 2002; BRITTO, 1997; BORTONI-RICARDO, 2005). Castilho (2006, p. 12) argumenta que “é com aquele mundo lingüístico primeiro em que ele [aluno] está envolvido que devemos começar a prática escolar”. Isso deverá ser feito, segundo o autor (2006, p. 14), “pelo trabalho de mudança em sala de aula, não para concordar com eles [os alunos], o que seria demagogia, mas para começar por onde eles estão para conduzi-los para onde eles não estão”.

Nesse sentido, surgiram também propostas de ensino de língua a partir da descrição de alguma variante da língua ou da observação das regras empregadas em textos de diversos gêneros (ANTUNES, 2003). Para a realização do ensino a partir da descrição da modalidade escrita, Perini (2002a, p. 14) afirma que “há muita coisa feita, mas totalmente inacessível aos que trabalham na escola”. O autor publica (2002a) a *Gramática Descritiva do Português*, que

pretende ser um exemplo de como realizar uma gramática sem preocupações normativas. Também essa obra encontrou críticas.

Britto (1997) entende a *Gramática descritiva do Português*, de Mário Perini, incompleta por não abordar as relações anafóricas (1997, p. 40), conjunto de elementos fundamentais para a coesão textual. A não-abordagem de relações anafóricas e coesivas pela gramática normativa – gostaríamos de incluir aqui também a gramática descritiva – não parece constituir uma incompletude de tais obras, uma vez que o campo de interesse e de abrangência da gramática se limita à frase. A abordagem da gramática normativa – independentemente de ser normativa ou descritiva – se esgota na construção frasal. É justamente em seu caráter restrito e limitado que reside um dos problemas de qualquer gramática em relação à abrangência das questões da língua e do encadeamento textual. Para esse aspecto do texto, a Linguística trouxe contribuições significativas.

As considerações realizadas por Britto (1997) sobre a *Gramática Descritiva do Português* se dão sob a ótica de uma gramática gerativa, contrariamente ao que sugere o título da obra em questão. A ótica gerativista sob a qual Britto (1997, p. 146) analisa a gramática descritiva deve-se, talvez, a outra crítica que o autor tece sobre essa obra e que, talvez, tenha sido provocada pelo autor da *Gramática Descritiva*. Britto afirma que Perini desautoriza sua opção pela descrição da modalidade escrita ao afirmar que a gramática exposta na obra deve ser entendida como “um conjunto de instruções que o falante domina implicitamente [...]. Mas isso não quer dizer que ele tenha consciência dessas instruções [...]” (PERINI, 2002a, p. 52-53). Britto (1997) lembra que textos escritos são produzidos sob monitoração, o que implica que a modalidade escrita não corresponde à gramática internalizada. Britto critica ainda a obra de Perini (2002a) por ela não apresentar estudos concretos, apesar de propor a descrição da modalidade escrita, mais especificamente da linguagem jornalística e técnica.

Definindo como deveria ser o ensino de gramática na escola, Staub (1992 apud BRITTO, 1997, p. 107) afirma que: “todo ensino deve ser gramatical, [já que] saber gramática não significa dominar nomenclatura, saber regras, regrinhas e exceções; saber gramática é saber concatenar, combinar, criar de acordo com as regras internalizadas”. Com todo respeito à posição do autor, o choque entre os ensinamentos da Linguística Contemporânea e a citação é evidente. A Linguística tem tentado mostrar que o aluno tem o total domínio da língua materna quando chega à escola – o domínio de língua materna pressupõe o conhecimento de “regras internalizadas” e as formas de criar com elas. Fica a pergunta, então, sobre como ensinar um conjunto de regras já internalizadas, como sugerem os autores, quando somente é possível ensinar ao aluno o que ele ainda não sabe. Nesse sentido também os PCN (1998, p. 30) afirmam que não faz sentido ensinar/propor para o aluno o que ele já sabe.

Britto (1997) elenca três críticas que a Linguística tem feito à gramática tradicional:

- 1 – As conceituações não permitem as análises que são feitas a partir delas;
- 2 – As definições e procedimentos misturam critérios semânticos e sintáticos;
- 3 – As generalizações de certos casos para permitir a inclusão de todos os casos na definição.

Por um lado, a mistura de critérios semânticos e sintáticos é apontada como um dos pontos negativos da gramática normativa, conforme citado acima; por outro, uma das críticas tecidas a ela é justamente a ausência de critérios semânticos nas análises e nas conceituações por ela empreendidas: “É evidente que os níveis sintáticos e semânticos se articulam de forma fundamental nas línguas naturais e, muito provavelmente, uma análise de nível estritamente sintático será obrigada a deixar de lado questões fundamentais da estrutura das línguas” (BRITTO, 1997, p. 113). Portanto, parece que o próprio autor entende necessária a “mistura de critérios”, pois “é evidente que níveis sintáticos e semânticos se articulam” (1997, p. 113). A

ausência de critérios semânticos na *Gramática Descritiva do português*, de Mário Perini, também foi um dos pontos negativos apontados por Britto (1997).

Hauy (1994) reclama um tratado de gramática que contemple uma unidade de pontos de vista nas teorias gramaticais. Segundo a autora, a falta desse tratado com vistas aos moldes modernos explica o atraso nas questões de ensino de gramática. Em sua análise das concordâncias e discordâncias teóricas sobre os conceitos relativos à sintaxe veiculadas nas gramáticas normativas, a autora evidenciou falsas definições, diversidade de conceituação e conseqüente multiplicidade de análise, exemplificação imprópria. A autora averiguou a existência de exemplificações e explicações contraditórias não somente de um autor de tais compêndios em relação a outro, mas em uma mesma obra e em obras da mesma autoria. Segundo Hauy, esses posicionamentos multifacetados colaboraram para o descrédito das gramáticas.

Hauy (1994, p. 9) afirma que a gramática normativa “elabora definições a partir de pontos de vista vários, e seus critérios, predominantemente lógicos, são também ora formais, ora semânticos. Daí decorre, em parte, a diversidade de conceituação e de análise dos fatos gramaticais e a tônica contraditória que neles predomina”. O critério semântico também é empregado na nomenclatura adotada pela gramática normativa. Como exemplo disso, tomemos as terminologias *pronome possessivo*, *pronome reflexivo*, *oração substantiva*, *oração adverbial*.

A tônica contraditória que se coloca nas gramáticas normativas, demonstrada por Hauy (1994), também se instalou em textos sobre a *norma padrão* e seu ensino que compõem os *corpora* de nossa pesquisa. Entendemos que, na base dessas questões teórico-conceituais não-resolvidas reside, também, a confusão que, não raro, é feita com os diversos conceitos de

gramática, quando se defende o ensino da gramática internalizada, dada a impossibilidade dessa realização.

Gostaríamos de mencionar aqui as palavras de Macambira (2001). Elas parecem esclarecer o emaranhado de discussões sobre as formas de analisar ou, mesmo, de defender ou de questionar os limites da gramática normativa:

É necessário convencer-se de que a semântica não pertence à gramática; é algo que a transcende majestosamente; é a mensagem do espírito que sobrepassa o código; é a divina melodia que sobrepairá ao fator instrumento: algo porém externo à gramática, pelo menos à gramática propriamente dita (MACAMBIRA, 2001, p. 260).

A crítica engendrada às gramáticas normativas hodiernas, que são seculares e que são o manual oficialmente reconhecido em que se prescrevem as regras da *norma padrão* escrita, dirigem-se especificamente àquelas prescrições de empregos da língua que se entendem em desuso na atualidade e a conceitos por ela veiculados que não recobrem todos os usos próprios da língua. As críticas que se fazem a esses compêndios, no entanto, nem sempre estão livres de “mistura de conceitos”. Elas ocorrem tanto no que diz respeito às regras normativas por elas prescritas, como vimos na quinta seção desta tese, quanto em relação à teoria gramatical por ela veiculada, conforme denunciam os textos citados acima.

Entendemos que a resistência aos materiais alternativos à gramática normativa na escola se deve principalmente a dois motivos: primeiro, porque se entende a gramática normativa como a veiculadora da norma lingüística padrão e, também, veiculadora da linguagem técnica no âmbito da língua; segundo, e na mesma linha do que vínhamos defendendo quando discutíamos sobre os conceitos de *norma padrão* e *norma culta*, porque a diversidade de conceitos e a divergência entre os conceitos de *norma padrão* não oferecem lugar seguro para uma nova prática. Esse fenômeno leva à diversidade de posições sobre a realização do ensino

de *norma padrão*. Nas próximas subseções, apresentaremos alguns exemplos que apontarão para esse fato.

7.2. O ensino de Língua Portuguesa e o papel da gramática normativa

Antes de discutirmos sobre o ensino de *norma padrão* e, também, de exemplificarmos as posições de alguns estudiosos da Lingüística sobre o ensino de *norma padrão*, faz-se necessário esclarecer alguns pontos. Em razão da divergência de posições sobre o que constituiria a *norma padrão* e a *norma culta* entre autores por nós estudados e, também, em razão da oscilação de terminologia empregada em referência à norma prescritiva, não nos poderemos manter fiéis aqui a uma única terminologia quando nos reportamos ao conjunto de regras que regem, oficialmente, a modalidade escrita formal. Assim, manter-nos-emos fiéis às referências a esse modo de realização da língua, independentemente da terminologia que se assumam nessas obras, dentre as inúmeras surgidas e sugeridas para esse conjunto de regras lingüísticas.

Nesta parte do trabalho, evidenciaremos que também em relação ao ensino de *norma padrão* há divergências entre os teóricos por nós estudados e também em uma mesma obra. Entendemos as divergências teóricas internas a um mesmo autor ou de um teórico em relação a outro consequência da (con) fusão de concepções sobre *norma padrão*, que prescinde das concepções sobre o ensino da mesma. Sustentamos, nesta tese, que o ensino de *norma padrão* continua preso à secular gramática normativa porque textos que discutem a validade das regras prescritas por esses compêndios e a teoria gramatical por ela veiculada se pautam em conceitos também ainda não seguros e oscilantes para realizá-lo e utilizam a terminologia

empregada pela gramática tradicional para realiza-lo¹⁹¹, o que evidencia sua legitimidade e, também, a legítima.

Gostaríamos de frisar aqui novamente que respeitamos todas as posições dos autores que citaremos e entendemos as incongruências dos excertos que apresentaremos mais adiante como próprias do processo de construção do conhecimento. A apresentação de um maior número de exemplificações de um mesmo autor não significa que nos ativemos mais a determinado teórico, significa apenas que neste(a) autor(a) o número de exemplos que comprovam nossa tese é maior.¹⁹²

Para Britto (1997, p. 13), a defesa do ensino de *norma culta* na escola seria decorrência de uma confusão gerada entre o que seja a *norma culta* e o padrão de escrita. O autor ora entende a *norma culta* como aquela identificada pelo Projeto NURC (2003, p. 31), ora afirma ser aquela preconizada pela gramática (2002, p. 147), ora, ainda, afirma que ela difere (2003, p. 32) “tanto dos padrões da escrita, como da norma canônica”.

Para Britto (1997, p. 52), o reconhecimento pela Linguística de que todas as variantes possuem o mesmo estatuto linguístico e que, portanto, não haveria variantes melhores ou piores, teria levado os defensores da gramática tradicional a abandonarem o que se chamava de ensino de gramática tradicional para denominá-la de ensino de *norma culta*. Na visão do autor, portanto, teria ocorrido uma renomeação do ensino de gramática.

Nesse sentido, Britto (1997, p. 52) sustenta ainda que, embora os defensores da tradição gramatical reconheçam a heterogeneidade linguística e, inclusive, a heterogeneidade dentro de uma mesma comunidade linguística, não aceitam que todas as variantes sejam igualmente corretas e rejeitam a igualdade de condições de uso e defendem o padrão linguístico culto. O

¹⁹¹ Antunes (2003; 2007); Bagno (1998 ; 2001a; 2001c; 2002a ; 2002b; 2002c; 2003); Bortoni-Ricardo (2004; 2005) Britto (1997; 2003); Possenti (1996); Scherre (2002; 2005); Silva (1996; 2002; 2003; 2004); Brasil (1998).

¹⁹² Isso, em alguns casos, também se deve ao grande volume de publicações de determinado autor.

autor afirma que é esse pensamento que os leva a propor uma gramática da “língua culta”. Discutimos em seção anterior a não-igualdade de condições de uso de todas as variantes. Essa, aliás, é a visão também de Britto (2003), ao afirmar que somos avaliados por nossas produções lingüísticas e que muito cedo já nos cerceiam certos usos. Essa posição fica evidente, também, quando o autor afirma que há erros que causam mais estigma que outros (BRITTO, 2003, p. 93). O lingüista reconhece, portanto, a existência do erro lingüístico, conceito alicerçado na crença de que uma norma é mais válida em relação à outra em um contexto específico, uma vez que o erro lingüístico não se dá internamente a uma variante lingüística determinada. Portanto, o próprio autor compartilha desse entendimento que ele atribui aos defensores da gramática tradicional.

Britto (1997, p. 65), inclusive, mostra um exemplo de um caso em que um falante da elite econômica-social, o ex-presidente da República Fernando Collor de Melo, comete um erro em relação ao emprego da modalidade padrão. O fato repercutiu na mídia. Isso prova que o erro lingüístico não é apenas um fator de avaliação social e fator de segregação social, como se tem reiterado tantas vezes, mas que ele é considerado em todas as esferas sociais, embora seja mais saliente nas falas de pessoas com baixo grau de escolarização. Quando o desvio à norma esperada é cometido por falantes de grupos plenamente escolarizados e por grupos pertencentes a classes sociais de prestígio, ele também é criticado. Portanto, o erro lingüístico não é próprio deste ou daquele grupo de falantes, sejam destas ou daquelas esferas culturais ou sociais. O erro se inscreve na fuga ao padrão esperado para o evento de uso da língua, e não é exclusivo a determinadas classes sociais e culturais. Ele as transcende e se inscreve em todas as comunidades, independentemente da ótica que se adote para denominação dessas sociedades.

Também o emprego do neologismo *imexível* pelo ex-Ministro Rogério Magri causou críticas na mídia, e a condenação de tal emprego foi atribuída ao prescritivismo da gramática

normativa. A condenação dessa formação vocabular, criada pelo então-Ministro, porém, foi realizada pela mídia e pela sociedade, uma vez que, pelas regras de formação vocabular constantes das gramáticas normativas, essa forma é perfeitamente possível e também aceita. É fato que sua dicionarização veio mais tarde, aliás, fato justificável, uma vez que dicionários não criam vocábulos, apenas os compilam e apresentam seus significados. Temos, na crítica ao termo *imexível*, portanto, uma tentativa forçada de atribuir à gramática normativa a não-aceitação de um termo que a sociedade (e a mídia) condenou, não a gramática e os normativistas. Esse fato é uma expressão de que a sociedade condena certos usos lingüísticos e ela o faz, inclusive, quando esses usos são realizados por sujeitos pertencentes a classes social e culturalmente privilegiadas.

Assim, parece bastante contundente que os textos por nós estudados entendam o domínio da *norma culta* como um meio de acesso aos bens culturais e sociais. Porém, para Britto (BRITTO, 1997, p. 14), contrariamente a seus pares, “não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português padrão. O papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela”.¹⁹³ Assim, o caminho, segundo o autor, seria o inverso (1997, p. 106-107): “é através do exercício pleno da cidadania, o que inclui o acesso a todos os direitos e às atividades da classe dominante, que os segmentos excluídos poderão conhecer e eventualmente dominar outras atividades lingüísticas, entre as quais a norma culta”. Nesse sentido, então, caberia à escola alfabetizar o aluno (uma vez que a alfabetização poderia fornecer esse acesso), e o domínio da norma socialmente valorizada adviria do acesso aos bens culturais.

Nesse mesmo sentido ainda, Britto (1997, p. 19) critica a precocidade à “superespecialização” hoje presente na sociedade. A superespecialização, argumenta o autor, alimentaria o frenesi informativo e reforçaria o espírito competitivo e anticriativo. O autor (1997, p. 19) critica o

¹⁹³ “Falar em não ensinar o padrão equivale a tirar o português da escola” (POSSENTI, 2002b, p. 33).

tecnicismo do mudo moderno, que seria baseado em “um sistema disciplinar, fundado na ordem e na obediência, e ao qual subjaz a idéia de que as pessoas aprendem por imitação, repetição, e treinamento”. Por outro lado, o autor vê a superespecialização como positiva quando esta é advinda de uma visão humanista, pois, segundo o lingüista (1997, p. 23), “este indivíduo [que teve formação humanista] será mais apto e mais capaz de especializar-se e de criar conhecimento que outro formado precocemente [...]”.

Contrariamente ao que se poderia esperar, em razão das colocações feitas anteriormente, nas quais se mostrara contrário a uma escola informativa, o autor entende que a capacidade de articular criticamente elementos exige informação. Se, por um lado, encontramos em Britto crítica à escola enquanto transmissora de conhecimentos estabelecidos de fora, encontramos em seu texto também o reconhecimento da necessidade da transmissão de conhecimentos, uma vez que, nas palavras do autor (1997, p. 23), “ninguém forma conhecimento a partir do nada”.

Por um lado, o autor critica os conhecimentos enciclopédicos exigidos pelos vestibulares, cursinhos e livros didáticos – e gostaríamos de incluir aqui, em certa medida, a sociedade dita culta –, por outro, defende a necessidade de informação para a efetivação da construção do conhecimento. O autor, contudo, entende que a função da escola moderna (1997, p. 27) é formar cidadãos para o mundo, e não cidadãos “enciclopédicos”. Nesse ideal, dever-se-ia abandonar a fragmentação de disciplinas, a seriação escolar e o “caráter conteudístico que informa a escola de hoje”.

Essa concepção, porém, parece ter sido abandonada mais tarde, pois, em obra posterior, o lingüista defende que:

participar da sociedade de escrita implica muito mais do que dispor de um conhecimento de uma variedade lingüística. Trata-se, acima de tudo, de saber e de poder operar com os objetos culturais e com os discursos da

cultura escrita, o que **demandar ter a informação**, saber manipulá-la e saber inseri-la em determinados universos referenciais (BRITTO, 2003, p. 43, grifo nosso).

Se, em um primeiro momento, o lingüista se mostra contrário ao caráter conteudístico da escola, em obra posterior entende que a participação do sujeito no mundo da escrita demanda informação. Para Britto (1997, p. 38), “a educação lingüística se justifica na medida em que é uma forma de acesso a um instrumento fundamental de intervenção pelo sujeito na sociedade letrada – o domínio da escrita”. Porém, o autor (1997, p. 94) entende que “a competência lingüística é resultado e não condição de acesso à informação e ao discurso”. Retomando a questão acima discutida, o autor entende que o acesso à informação levará à competência lingüística, porém o autor critica o caráter conteudístico. Britto conclui que “o acesso ao mundo da escrita [...] não se garante com o conhecimento de regras e convenções de uso, mas sim pelo domínio do sistema de referências que recobrem os textos escritos [...]”¹⁹⁴ e pela convivência com textos (1997, p. 96). Concordamos com o autor que o acesso ao mundo da escrita – que pode compreender apenas o domínio da leitura – não implica o conhecimento formal de regras e de convenções lingüísticas. Essa afirmação se sustenta na medida em que o acesso ao mundo da escrita não implica o domínio da escrita.

Porém, se concordarmos com o autor que o domínio da escrita é “um instrumento fundamental de intervenção pelo sujeito na sociedade letrada” (1997, p. 38), então certamente apenas “o domínio do sistema de referências que recobrem os textos escritos” e “o convívio com textos” não são o bastante¹⁹⁵. Entendemos que o acesso à escrita e o domínio da escrita são duas questões que exigem tratamentos diferenciados. Não conseguimos acreditar que o domínio da escrita possa ser auferido sem informação, como sustenta o lingüista em alguns

¹⁹⁴ Britto (1997, p. 96) entende que os alunos estão saindo da escola sem saber ler e escrever porque a escola não lhes dá condições e situações de uso da escrita.

¹⁹⁵ Essa também não é a posição dos demais lingüistas por nós estudados, como veremos nas subseções seguintes.

momentos, e sem treinamento¹⁹⁶. Nesse sentido, preferimos concordar com Antunes, para quem “ter o que dizer” é um dos elementos fundamentais para poder dizer. Referindo-se não à participação na sociedade de escrita¹⁹⁷, mas especificamente à produção escrita, que se inscreve naquela, Antunes (2003) entende que a condição prévia para a qualidade do texto é “ter o que dizer”.¹⁹⁸

Preferimos também concordar com Franchi (2006), cujas palavras já expusemos em seção anterior, mas que parecem significativas mais uma vez:

Embarcando em uma duvidosa pedagogia, que apregoa a anulação do papel do professor e desconfia de todo método e de toda interferência, alguns acreditaram (e acreditam) em um ‘espontaneísmo’ radical. Como se a linguagem só fosse possível numa brotação em campo virgem e não tocado, cada um consigo mesmo, ‘expressando-se livremente’ (FRANCHI, 2006, p. 36).

Na colocação de Cagliari (2002, p. 174), ensinar somente o regional é uma falsa suposição de que assim se educará melhor, de que a criança compreenderá melhor o seu meio. “Isso é uma forma de enganar, quando não é dado ao aluno conhecer o mundo fora do seu ‘mundinho’”.

Colocar o domínio da escrita como “um instrumento fundamental de intervenção pelo sujeito na sociedade letrada” implica entender como fundamental o conhecimento das regras, quer convencionais ou não, que recobrem a modalidade escrita. Se entendemos a escrita como uma forma de intervenção social, certamente as convenções “sociais da escrita” – uma vez que as regras representativas da *norma padrão* são entendidas como convenções estabelecidas por alguns poucos e aceitas e exigidas pela maioria – são um elemento fundamental para que a

¹⁹⁶ Entendemos que a reescrita de textos, sugerida pelos PCN, é uma forma de treinamento, embora não seja um treinamento repetitivo de um mesmo texto.

¹⁹⁷ Neste “mundo” se inscreve o domínio da prática da escrita e da leitura.

¹⁹⁸ Podem-se somar aqui outras condições para o sucesso na escrita. Dentre eles gostaríamos de mencionar a existência de um leitor desse texto, que não fosse apenas o professor. Essa é uma condição para o próprio empenho efetivo do aluno no texto. Essa condição não é preenchida nas redações escolares, pois o aluno sabe que seu interlocutor, seu leitor alvo, será apenas o professor.

intervenção seja considerada legítima. Isto é, o domínio do conjunto de regras da escrita formal é um dos elementos fundamentais para tal evento.

Assim, além do “ter o que dizer”, lembrado por Antunes (2003), há outro fator determinante na produção escrita: o como dizer. É nesse aspecto que se colocam as questões da normatização lingüística. O domínio desse conjunto de regras aufere cidadania lingüística a seus falantes, pois, é sabido, o estigma lingüístico existe. Esse estigma se insere também na modalidade escrita, como nos parecem deixar entrever as palavras de Britto, que entende o domínio da escrita como elemento fundamental para a intervenção do sujeito na sociedade letrada. Como elemento social, ela é elemento de avaliação. Esse é um fato que foge à concordância ou à discordância dos sujeitos falantes.

A analogia feita por Câmara Júnior é bastante ilustrativa para esse fato. O lingüista (1999, p. 15) entende que, assim como a Ciência da Biologia tem a seu lado normas de higiene, que são parte do comportamento social dessa Ciência, a Lingüística tem a seu lado “uma disciplina normativa”, o que se poderia chamar de “lingüística aplicada a um fim de comportamento social”. Câmara Júnior afirma que a língua tem de ser ensinada na escola e que esse ensino passa pelo ensino de regras e, buscando apoio em Tonnelat (1927)¹⁹⁹, sustenta que o ensino escolar assenta-se em uma ‘regulamentação imperativa’. O autor conclui que “a gramática normativa tem o seu lugar e não se anula diante da gramática descritiva. Mas é um lugar à parte, imposto por injunções de ordem prática dentro da sociedade” (CÂMARA Jr., 1999, p. 15). Câmara Júnior ressalva, porém, que a gramática normativa depende da gramática descritiva para não ser contraproducente. O lingüista defende que a norma (prescritiva) não pode ser uniforme e rígida, mas deve adequar-se a cada situação social. Para o ensino escolar, defende que se deveria partir da fala e da escrita cultas.

¹⁹⁹ Não há referências da obra.

Afirmar que a gramática normativa “não se anula diante da gramática descritiva. Mas [que] é um lugar à parte” equivale dizer que prescrição e descrição lingüísticas têm funções distintas no universo de estudos da língua e que a ciência (é da descrição da língua que a Lingüística se ocupa) não sobrepõe as convenções (as regras normativas), mas que, no campo lingüístico, ambas têm espaço. Macambira (2001, p. 14) partilha dessa opinião: “Não se trata de abolir a gramática tradicional, que tantos e tão bons serviços prestou e vem prestando ao estudo e ao ensino de línguas, nacionais ou estrangeiras. O que cumpre e urge é favorecê-la com as conquistas da lingüística moderna [...]”. As convenções sociais podem ser discutidas, mas não ignoradas.

Koch (2001, p. 93) entende que a Lingüística textual poderá oferecer subsídios aos professores para a “construção de um repertório de recursos lingüísticos”. Isso, segundo a autora:

significa, inclusive, uma revitalização do estudo da gramática: não, é claro, como um fim em si mesma, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição, nos textos que lemos ou produzimos [...].

Câmara Júnior (1999, p. 19) entende que a escola deve ensinar fundamentalmente a escrita e que, para o bom desempenho desta, o conhecimento de gramática normativa seria fundamental: “a técnica da escrita ele [o aluno] tem de aprender na escola”. Por isso, defende o autor (1999, p. 20), “é justo que a gramática normativa dê grande atenção à escrita. É ela que a escola tem de ensinar em primeira mão”. Ainda, segundo o lingüista, a escrita deve ser priorizada pela escola, pois esta modalidade, do ponto de vista sociológico, se sobrepõe à falada, “pois rege toda a vida social e superior do país” (1999, p. 19). Como exemplificação desse fato, Câmara Júnior cita o rádio e a televisão que, em última análise, trabalham com a modalidade escrita da língua, uma vez que os textos orais ali veiculados foram previamente escritos.

Para Antunes (2007, p. 21), os equívocos sobre o aprendizado da fala, da leitura e da escrita vão desde a crença ingênua de que, para a aquisição dessas três habilidades bastaria ensinar gramática até a crença igualmente ingênua de que não se deveria ensinar gramática.²⁰⁰ A autora (2007, p. 44) entende que “o ensino de línguas não pode constituir-se apenas de lições de gramática”. Segundo a lingüista (2007, p. 51), o ensino de gramática nas escolas faz-se necessário, porque “não se pode esperar que o falante descubra sozinho um conjunto tão complexo e tão heterogêneo de regras e normas”. Além disso, o ensino de gramática seria necessário porque a análise de textos orais ou escritos exige conhecimentos gramaticais. Assim, segundo a autora (2003, p. 93), “a questão maior é: *que regras ensinar e em que perspectiva*”. Ou seja, a necessidade do ensino de regras é questão resolvida para a lingüista, o problema reside na seleção das regras a serem ensinadas e na metodologia a ser empregada para tal ensino.

Esse entendimento, defendido ao longo de suas obras, porém, está na contramão das palavras de Franchi (2006) endossadas pela autora (2007, p. 156), ao defender que os professores devem conhecer bem a gramática não necessariamente para ensiná-la, mas para usá-la como instrumento analítico e explicativo. Também nesse sentido inverso vão as propostas de ensino de gramática apresentadas pela autora, que, nas falas acima mencionadas, afirma a necessidade do ensino de regras gramaticais normativas, uma vez que não se poderia esperar que o aluno as aprenda sozinho e, em outra passagem, entende que:

explorando os sentidos do texto, estamos explorando também os recursos da gramática. [...]. O que passa a ter prioridade é criar oportunidades (oportunidades diárias) para o aluno construir, criar [...], a partir da leitura de diferentes gêneros textuais – **única instância** em que o aluno pode chegar a compreender como, de fato, a língua que fala funciona (ANTUNES, 2003, p. 119-120, grifo nosso).

²⁰⁰ Nesse sentido, também Antunes (2003, p. 97) entende que a questão “texto ou gramática” não passa de uma falsa questão, pois entende que o texto é também gramática.

A análise lingüística, afirma a autora (2003, p. 121), “poderia ser a análise do substantivo, do adjetivo, do verbo, do artigo, do numeral [...]. Mas não basta saber que MAS, por exemplo, é uma conjunção [...]. É preciso que se saiba que efeitos se consegue com um MAS”. Antunes, portanto, sugere que se ensine, além da metalinguagem e dos conceitos da metalinguagem gramatical apresentados pela gramática normativa, o efeito que o emprego dos elementos causam dentro de uma frase. Assim, a autora frisa a importância de ir além da nomenclatura, não fazendo dela um fim em si.

A autora (2007, p. 70) entende, porém, que o estudo gramatical realizado nas escolas não contempla a gramática relevante para o exercício da linguagem, uma vez que se baseia na classificação de elementos e no estudo de nomenclaturas. Contudo, segundo a autora (2007), o ensino de nomenclatura gramatical seria importante porque esse conhecimento ampliaria as possibilidades de comunicação e porque seria um saber metalingüístico que é parte do patrimônio cultural da comunidade. Além disso, a análise da nomenclatura gramatical poderia favorecer o entendimento do que sejam unidades e categorias gramaticais. Ou seja, a autora entende o conhecimento da nomenclatura gramatical importante pela ampliação das possibilidades de comunicação do sujeito, pelo conhecimento cultural e pelo conhecimento lingüístico. Esse conhecimento representaria, assim, uma competência a mais do falante. Travaglia (2003) também justifica a necessidade do ensino de metalinguagem gramatical sob essa perspectiva.

Outro problema em relação ao ensino da gramática apontado por Antunes seria o caráter “compulsório” das regras da gramática normativa. Estas funcionariam como uma espécie de lei e não abririam espaço para outros usos. Com isso, a escola deixaria de trabalhar com as regras reais, fixando-se apenas nas regras ideais, que seriam as prescritas pelas gramáticas normativas. Ainda nesse sentido, a estudiosa faz uma crítica (2007, p. 75) ao fato de o ensino de gramática tomar a língua como um bloco homogêneo, não distinguindo a modalidade

falada e a escrita. Em outro texto (2003, p. 92), porém, a autora defende que a “gramática existe em função da compreensão e da produção de textos orais e escritos”. A gramática²⁰¹, portanto, estaria a serviço de ambas as modalidades da língua, e a distinção sugerida anteriormente pela autora não ocorre. Em defesa dos compêndios gramaticais, a autora afirma que um exame mais detalhado dos mesmos revelaria seu caráter descritivo e explicativo. Antunes (2007, p. 76) conclui que projetamos nesses compêndios muito mais prescrição do que eles realmente apresentam.

Para Antunes (2007, p. 93), do fato de a escola basear seu ensino gramatical nas regras trazidas pelos compêndios gramaticais, ela não se apóia nos usos reais de contextos que pedem o padrão culto formal. A escola trabalharia, assim, com a perspectiva de um padrão ideal. Cabe perguntar se a autora estaria, então, em defesa do um ensino de regras que não têm usos reais, pois, anteriormente, mostrara-se em defesa do ensino das regras e da metalinguagem veiculadas por esses compêndios.

Apesar de Antunes criticar a forma em que o ensino de gramática é realizado pela escola, suas propostas esbarram na continuidade de tal ensino, uma vez que sugere a análise das questões gramaticais a partir do verbo, do substantivo, do adjetivo (2003, p. 121), conforme vimos acima. Por esse ensino a autora entende a “análise lingüística” do texto. Para Britto (1997, p. 164), porém, a análise lingüística não deve ser entendida como gramática aplicada a textos, mas um deslocamento da gramática. Ela “é a construção de conhecimento e não reconhecimento de estruturas”.

²⁰¹ A autora referia-se à gramática normativa em seu texto. Não há indícios de referência a outro conceito de gramática nesta parte do texto.

A “análise lingüística”, como nos demonstram as explicações de Antunes sobre como se daria esse ensino, é uma redefinição²⁰² para o ensino de nomenclatura gramatical e de regras normativas. Isso também é assumido por Mendonça²⁰³ (2006) que, ao sugerir que as aulas de língua portuguesa sejam de análise lingüística, afirma que “a AL (análise lingüística) não elimina a gramática das salas de aula [...], mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática”. Para Mendonça (2006), o ensino de nomenclatura técnica (ou seja, nomenclatura gramatical) é necessário para a construção de saber científico. Além disso, segundo a estudiosa (2006, p. 218), “o conhecimento de nomenclaturas é fundamental para que os alunos manipulem, com autonomia, manuais de consulta e gramáticas [...]. Também é útil para sanar dúvidas na consulta a dicionários”. Em outras palavras, o ensino de *análise lingüística*, proposto pela autora, parte de nomenclaturas e de conceitos trazidos milenarmente pelas gramáticas, embora a autora afirme (2006, p. 199-200) que “a gramática normativa [...] apresenta inconsistências teóricas [...], além de não descrever adequadamente a norma-padrão, o que era apontado por Oswald de Andrade, já no início do século XX”.

As incongruências teóricas nas gramáticas normativas, portanto, são apagadas frente à importância social que tal conhecimento adquiriu ao longo da história. A autora (p. 218) defende que o aluno deve “ter acesso sistemático às nomenclaturas técnicas, saberes culturalmente construídos e socialmente valorizados. Negar aos alunos esse conhecimento é um equívoco por várias razões”.

Percebe-se, nos textos por nós estudados, que o ensino de “análise lingüística” culmina no ensino de nomenclatura gramatical – metalinguagem gramatical. Isso é expresso nas

²⁰² Entendemos redefinição do ensino tradicional porque essas propostas, como vimos, propõem a utilização do texto como ponto principal do ensino de “análise lingüística”. O que se verifica, porém, é que o texto funciona mesmo como pano de fundo para o ensino de metalinguagem gramatical e suas regras normativas.

²⁰³ O aluno deve “ter acesso sistemático às nomenclaturas técnicas, saberes culturalmente construídos e socialmente valorizados. Negar aos alunos esse conhecimento é um equívoco por várias razões” (MENDONÇA, 2006, p. 218).

explicações sobre como se daria tal estudo. O que parece ser um estudo da língua que demande reflexão e análise, não se sustenta nas explicações sobre como se daria a “análise lingüística”. As propostas de um ensino de gramática via análise lingüística, como mostram os textos supracitados, sugerem a análise dos elementos gramaticais a partir de frases retiradas de algum texto previamente apresentado, o que não significa análise das questões gramaticais no interior do texto e a partir do texto, mas no interior da frase. Pode-se afirmar isso, também, pelo fato de o objeto de estudo da gramática esgotar-se na frase. Esse é um fato que pouco é levado em consideração nas discussões sobre o ensino de gramática. Os elementos de análise a que se poderiam referir os autores propositores de tais atividades não levam em questão os elementos que dizem respeito propriamente ao âmbito da gramática, mas àqueles ligados à coerência, à coesão, à referenciação, dentre outros.

Esses pontos devem ser estudados nas aulas de Língua Portuguesa, mas não há como exigir que esse ensino seja abordado pelas gramáticas normativas, uma vez que ele escapa ao campo de preocupação desses compêndios. Isso implica dizer que, para o domínio da escrita formal, o aluno deve dominar as regras representativas da *norma padrão* da língua, que são prescritas pelas gramáticas normativas e, além disso, deve conhecer os elementos textuais que conferem coerência, coesão e que dizem respeito à seleção vocabular. Esses temas, no entanto, fogem ao leque de preocupação da gramática normativa. Isso equivale dizer que o ensino de Língua Portuguesa necessita ir além da gramática, mas implica o ensino de regras normativas, uma vez que o domínio do texto escrito formal exige o emprego da norma prescritiva, da coerência da seleção vocabular adequada, dentre outros tantos pontos. Assim, as propostas de análise lingüística vão justamente no sentido de inclusão de todos os elementos necessários à escrita e à leitura de um texto, aqueles que dizem respeito à gramática e aqueles que a extrapolam.

7.2.1. O ensino de língua portuguesa sem teoria gramatical

Ao lado das propostas de ensino de metalinguagem gramatical e de teoria gramatical tradicional, encontramos também posições contrárias a esse ensino nos textos por nós analisados. Esses autores também denunciam a substituição da terminologia da gramática tradicional por outra “mais moderna” na escola (GERALDI, 2002a; ROCHA, 2002). Entendemos que tal substituição se deu também com as propostas de ensino que se denominam de “análise lingüística”, como vimos na seção anterior.

Possenti (2002b, p.38) entende que, para o domínio da língua, não é necessário “o domínio de metalinguagem técnica. Não vale a pena recolocar a discussão pró ou contra a gramática, mas é preciso distinguir o seu papel na escola”. Geraldi (2002a) vê o ensino de metalinguagem a alunos que não dominam a *norma padrão* como o principal problema do ensino de português.²⁰⁴ O autor argumenta que exercícios de descrição gramatical e hipóteses de análises que nem especialistas conseguiram resolver são levados a alunos que não dominam a norma culta.

Além disso, o autor (2002a, p. 46) denuncia que “mais modernamente, as descrições tradicionais foram substituídas por descrições da teoria da comunicação, e hoje o aluno sabe o que é emissor, receptor, mensagem, etc. Na verdade, substitui-se uma metalinguagem por outra!” Talvez pudéssemos dizer que se incluiu mais uma metalinguagem no ensino de língua materna, uma vez que a metalinguagem gramatical tradicional continua presente no ensino atual de língua materna e é defendida agora sob outra denominação.

Continuam a multiplicar-se gramáticas segundo os moldes tradicionais [...] muitas vezes com inovações capturadas de teorias lingüísticas contemporâneas, mas que só fazem tornar ainda mais incoerentes e confusas

²⁰⁴ A metalinguagem, segundo Geraldi (2002a), deveria ser empregada apenas quando seu uso se impõe como meio para alcançar o domínio da variedade padrão.

as análises tradicionais. Esse tipo de gramática pedagógica, em que se misturam no tradicional alguns conceitos e formulações modernizadoras, são o menos adequado ao ensino de gramática que queira entender-se como um campo de reflexão de natureza científica, com princípios teóricos e métodos próprios, instrumento para tornar-se consciente da organização intrínseca às línguas (SILVA, 2004, p. 87).

A substituição da teoria gramatical “por uma outra mais elaborada ou moderna” também é criticada por Rocha (2002, p. 291). Para o autor, a solução não estaria em substituir uma teoria gramatical na sala de aula. Nesse sentido, Rocha cita as palavras de Luft (1993) e de Dillinger (1995):

Nenhum ensino em crise pode ser salvo pela simples troca de uma teoria por outra, ainda que esta, como a Linguística, seja do mais alto nível científico. Porque não é esse o problema. O problema não é teorizar melhor (LUFT, 1993, apud ROCHA, 2002, p. 291).

Enfim, sustentar que ensinar linguística do Português é um método melhor que ensinar gramática tradicional é pura falácia, pois o método é idêntico; muda-se apenas a terminologia (DILLINGER, 1995 apud ROCHA, 2002a, p. 291).

Perini (2005) coloca as falhas das gramáticas tradicionais em três grupos: inconsistência teórica e falta de coerência; caráter predominantemente normativo; enfoque centrado no dialeto padrão, excluindo as outras variantes. Quanto à metodologia de ensino de gramática, o autor (2005, p. 51-52) afirma que o professor de gramática não oferece nenhum motivo racional que justifique o emprego de um uso em vez de outro, o professor apenas afirma como deve ser o uso. O Autor argumenta que, em outras disciplinas, o estudo refere-se a um aspecto do universo, ao passo que o estudo de gramática, para os alunos, é apenas “uma série de ordens a serem obedecidas”.

Para Perini (2005, p. 56-57), a gramática não é um dos meios para escrever melhor, mas ela deve ser ensinada na escola para “se saber mais sobre o mundo; não para aplicá-la à solução de problemas práticos, tais como ler e escrever melhor”. O professor de gramática, segundo Perini, não deveria ter a pretensão de determinar como a língua deve ser, mas, tal qual

professor de outras disciplinas cujos estudos também não têm aplicação prática²⁰⁵, deveria mostrar como a língua é. Assim, o gramático, afirma Perini, precisará dizer o que a língua é, não o que a língua deveria ser. Seguindo o raciocínio do autor, o gramático seria um lingüista, e o professor de gramática seria professor de Lingüística. É nesse sentido também que Perini (2005, p. 56) conclui sua argumentação ao sugerir que “precisamos de melhores gramáticas: mais de acordo com a linguagem atual, preocupadas com a descrição da língua e não com receitas de como as pessoas deveriam falar e escrever”.

Rajagopalan (2004b) lembra que uma das metas da Escola de Praga era a de fixar uma norma para a língua, o que é uma meta prescritiva, igualmente como a das Academias de Letras em todo mundo e a dos gramáticos tradicionais, aqueles que, segundo autor, são criticados como os mais anticientíficos. Vale lembrar que a prescrição das regras lingüísticas por essa Escola baseava-se na observação de fatos da língua, não fugia, porém, à prescrição dessas regras.

Para alguns autores, porém, o principal problema do ensino de língua portuguesa não estaria na gramática normativa. Para Possenti (1996, p. 11), é no nível do texto que residem os principais problemas escolares. O autor entende a gramática como algo desvinculado do texto: “se diminuir na escola o espaço da gramática, poderá aumentar automaticamente o do texto”.²⁰⁶ Ou seja, ambos os assuntos não caminham paralelamente. Essa fala coaduna com a afirmativa de que (1996, p. 8) “ensinar língua e ensinar gramática são duas coisas diferentes”. Esse entendimento também é reforçado pelo autor em outras passagens da obra (1996, p. 32, p. 53).

²⁰⁵ Perini compara a disciplina de Biologia à de Língua Portuguesa. O autor entende que a primeira seja mais interessante, porque o professor não diz como a natureza deve ser, mas como ela é. Possenti (1996, p. 73) apresenta analogia semelhante. Ambas as disciplinas, porém, não se relacionam em nenhum aspecto, uma vez que são de naturezas distintas: a língua portuguesa diz respeito a um comportamento social, portanto, passível de avaliação social; a Biologia, de um ser da natureza, externo à avaliação social e à interferência do homem.

²⁰⁶ Possenti afirma que também seus colegas de profissão estão convencidos desse fato.

Segundo Possenti (1996, p. 45), “LÍNGUA NÃO SE ENSINA, APRENDE-SE”. A argumentação do autor para tal proposição refere-se à língua materna, o vernáculo que o falante aprende no seio familiar. No entanto, apesar de afirmar que língua não se ensina, o autor (1996, p. 51) fornece “uma ‘receita’ óbvia para estimular programas de ensino de língua materna nos diversos anos escolares [...]”. Seguindo algumas páginas do texto (1996, p. 53), outra seção da obra é aberta e sob o título “ENSINAR LÍNGUA OU ENSINAR GRAMÁTICA?” Este contradiz, mais uma vez, a premissa de que língua não seria ensinada. Além disso, enuncia que *língua* e *gramática* são elementos distintos.

A dissociação de gramática e texto e, também, o entendimento de que ensinar gramática não teria nada a ver com ensinar língua não impedem o autor de afirmar (POSSENTI, 1996, p. 86) que “ensinar gramática é ensinar a língua em toda sua variedade de usos, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso”. Esse ensino seria diferente daquele apresentado em gramáticas e manuais didáticos, que seria “pedagógica e cientificamente suspeito”. No entanto, o autor enfatiza (1996, p. 56) que o ensino de análise sintática é importante, mas enfatiza também que ele é menos importante que outros estudos.

Possenti (1996, p. 59), após afirmar ter apresentado argumentos que mostrem que o ensino de gramática é desnecessário, acredita que “é completamente diferente trabalhar com gramática na escola depois de estar convencido de que **ela não é indispensável para o ensino** e, principalmente, depois de estar convencido de que uma coisa é o estudo da gramática outra é o domínio ativo da língua” (grifo nosso). O autor propõe que o ensino de gramática seja realizado sem o auxílio da metalinguagem e que apenas se apresente a forma correta ao aluno, o que equivale dizer que há uma forma correta e, por analogia, outras tantas incorretas. Na visão de Possenti (1997, p. 62), caberia ao professor deliberar sobre o tempo a ser dedicado à leitura, à redação e à gramática. Portanto, mais uma vez, o autor entende a gramática como algo dissociado do texto e necessário ao processo de ensino de língua portuguesa. Cabe

lembrar que o autor se refere à “gramática” em todos os seus domínios, porém a referência à gramática normativa se dá na afirmação de que o aluno deve aprender a variante padrão da língua e as regras por ela prescritas servem de referência para o que seja a variante a ser aprendida pelo aluno.

Possenti (1996, p. 82), embora afirme não ser necessário o ensino de gramática²⁰⁷, deixa ao leitor sugestões de como realizar tal ensino “para o caso de ser necessário ou obrigatório ensinar gramática”. As sugestões apresentadas pelo lingüista, que decorrem de três concepções de gramática, pretendem que esse ensino deveria dar-se partindo da gramática internalizada, passando pela descritiva e, então, chegando à normativa. Dessa forma (1996, p. 83), o aluno chegaria a dominar o maior número possível de regras de variedades com as quais não tem familiaridade, “incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais ‘elaborada’”. Esse ensino seria realizado através da exposição aos dados, uma vez que o “objetivo prioritário da escola é permitir a aquisição da gramática internalizada” (1996, p. 83). O ensino da gramática internalizada – conjunto de regras que o aluno já domina -, porém, vai no caminho oposto de outra proposição do mesmo autor, que é a premissa de que não se ensina o que o aluno já sabe.

Nesse sentido também vão as palavras de Silva (1994, apud SCHERRE, 2005, p. 42): “Em verdade, não se ensina língua portuguesa, porque não se pode ensinar o que já se sabe. Ensina-se, sim, gramática normativa de língua portuguesa, escrita da língua portuguesa ou leitura em língua portuguesa, mas não se ensina língua portuguesa”. Nas palavras de Bagno (2002c, p. 157), “a função do professor [...] é ensinar as regras da norma-padrão, já que elas *não fazem parte da língua materna* de seus alunos, não pertencem à gramática do português

²⁰⁷ Segundo Possenti (2003, p. 68), as regras da gramática são como regras de vestir-se, ou seja, regras de etiqueta.

do Brasil. Essas construções padronizadas são restritas, nos dias de hoje, a *variedades específicas da língua escrita*”.

Cabem-nos três questionamentos acerca das proposições realizadas por Possenti. Primeiramente, o que justificaria o ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa, se o ensino de gramática nada tem a ver com o ensino de língua, como afirma o autor? Em segundo lugar, por que apresentar propostas de ensino de língua, se esta não se ensina, aprende-se, como afirma o autor? Como ensinar gramática internalizada, se o aluno já a domina?

7.2.2. O ensino da gramática normativa a partir da variante lingüística do aluno

Ao lado das posições discutidas nas seções anteriores desta tese, que defendem o ensino de nomenclatura gramatical e de regras normativas sob um viés de análise lingüística e, também, ao lado daquelas posições contrárias à necessidade de tal ensino, sustenta-se, ainda, que o ensino de norma e de nomenclatura gramatical deve partir da variante lingüística do aluno. O ensino da *norma padrão* escrita deveria iniciar-se por meio da “identificação” das características da variante já dominada pelo aluno e, através da descrição dessa norma, ele deverá chegar a reconhecer e a dominar as regras da *norma padrão* da língua, que a escola ensina.

Nesse sentido, Possenti (1996, p. 87-89) argumenta que a escola deveria trabalhar primeiramente com a gramática internalizada (através de leitura), em seguida deveria partir para a gramática descritiva (através da análise da produção escrita do aluno) e, em um terceiro momento, realizar o trabalho com a gramática normativa. Na mesma linha está a argumentação de Lemle (2002). A autora (2002, p. 59), falando sobre a relação entre língua

falada e língua escrita e colocando os prós e os contras de uma escrita em conformidade com a fala regional, conclui que “o desígnio de servir a uma comunidade muito ampla é, em última análise, o responsável pelo conservadorismo na língua escrita”. Esse afastamento entre fala e escrita, porém, segundo a autora, é necessário e inevitável em sociedades mais complexas. Assim, Lemle entende que a escola deve iniciar o processo de alfabetização pela representação do falar nativo do aluno, para, depois, ensinar as convenções da escrita.

Nessa medida, Câmara Júnior (1999, p. 21) defende a necessidade de realizar a descrição lingüística com base na língua oral. Câmara Júnior, por um lado, entende necessária a descrição da língua culta nas modalidades falada e escrita com finalidade do ensino da norma da escrita formal; por outro lado, defende a descrição apenas das modalidades orais porque entende que a alfabetização deve ter como suporte a língua trazida pelo aluno, ou seja, a modalidade oral. Isso nos leva a crer que a descrição dever-se-ia estender a todas as variantes, para que esse processo de alfabetização possa ocorrer de maneira equânime para todas as comunidades dialetais.²⁰⁸

Bortoni-Ricardo (2005, p. 14), assim como Lemle (2002), entende que “o ensino sistemático da língua é de fato uma atividade impositiva,” mas necessária, pois “está no topo de todo estado moderno, independentemente de regime político, na formação de seu aparato institucional burocrático, bem como no desenvolvimento do acervo tecnológico científico”. É nesse sentido que a autora (2004, p. 74) afirma que é papel da escola “*facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos*”. E, nas palavras da autora, a criança tem de “ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais [...]”. Para atender às convenções sociais impostas pela sociedade para o uso da língua, a autora entende necessário o ensino de gramática, uma vez que, também nas palavras da

²⁰⁸ Não é nossa pretensão nem é de nossa alçada entrar no âmbito da alfabetização em língua materna. Sem dúvida, porém, esse é um ponto importante na questão do ensino de *norma padrão*.

lingüista (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75), “os usos da língua são práticas sociais e muitas delas são extremamente especializadas, isto é, exigem vocabulário específico e formações sintáticas que estão abonadas nas gramáticas normativas”.

Para o ensino da norma socialmente valorizada, Bortoni-Ricardo (2004) defende também o ensino bidialetal. O bidialetalismo vai sempre no sentido da assimilação da norma prestigiada, por isso ele também é uma forma de reprodução social, o que, por sua vez, é alvo de críticas. Vale lembrar que a escola – e qualquer instituição de ensino – se funda na reprodução social, na reprodução de valores prestigiados pela sociedade à que a escola atende. Ela é um lugar de apropriação e de reprodução. É importante que se reconheça esse fato e que se trabalhe a partir dele. Esse trabalho é realizado quando se defende o ensino da norma socialmente valorizada, ainda que não se concorde com as implicações dessa realidade.

Em defesa de um ensino de *norma padrão* a partir da variante lingüística trazida pelos alunos, em um processo de assimilação, podemos somar ainda as propostas de Britto (1997), já discutidas anteriormente. A proposta do autor não visa, porém, ao ensino da *norma padrão*, mas a um processo de assimilação via inserção do aluno na cultura letrada. Britto (1997, p. 82-83) entende que o modelo de ensino de língua portuguesa está fundado em dois equívocos. O primeiro estaria no objetivo principal de levar o aluno ao domínio da *norma culta* e o segundo da “interpretação estreita do que seja a norma culta bem como das relações entre escrita e oralidade”. Para o autor, o aprendizado da *norma culta* dever-se-ia dar através do acesso à cultura e à informação que, segundo o lingüista, amplia o conhecimento lingüístico e a inclusão social (BRITTO, 1997, p. 175).

Britto fala do acesso à escrita e aos discursos que se organizam em torno dela como forma de acesso à cultura e à informação. A aquisição da língua culta seria, desse modo, fruto de experiências sociais (1997, p. 177-178). Assim, a aquisição de outra norma dependerá da

migração para outro meio social. Embora Britto considere um equívoco pensar que o objetivo da escola seja o de levar o aluno a dominar a norma culta, a defesa, por parte desse autor, da “inclusão social e cultural” através da qual o aluno seria levado à aquisição dos bens culturalmente valorizados, não foge ao entendimento de que, em última instância, o aluno deva dominar a *norma culta*.

Essa concepção, porém, não coaduna com a assertiva que tem como foco a necessidade de um professor de gramática, como segue (BRITTO, 1997, p. 35): “não faz sentido imaginar um professor de gramática cuja prática não esteja sustentada pela lingüística”. Ou seja, um “professor de gramática” é bem-vindo, o que implica entender necessário o estudo sistemático da língua, porém essa prática, segundo o autor, deveria estar respaldada pela Lingüística. Para o estudo sistemático da língua faz-se necessário o conhecimento de conceitos gramaticais. Dos textos por nós estudados nesta tese, podemos afirmar que é voz dissonante a seguinte fala (BRITTO, 1997, p. 178-179): “O fato de ainda não haver consenso social em torno de que questões são relevantes no estudo formal da língua na escola regular não significa que se deva manter como referencial teórico a gramática tradicional”. Ao que tudo indica, a fala de Silva (2003, p. 18) mostra-se mais coerente com a realidade por nós vista neste estudo:

a vitalidade da norma normativo-pedagógica que, se não ideologia exclusiva hoje para o ensino das línguas maternas, continua prestigiada por segmentos significativos de nossa sociedade e, em especial, do mundo escolar, que, por essa via, ainda defendem a bandeira do ‘purismo’ lingüístico, mesmo que mais flexibilizado em relação ao passado próximo: fantasma presente em muitas cabeças e que se materializa na orientação pedagógica ainda por muitos respeitados [...].

Ao que se mostra nesta tese, há um consenso, sim, entre os estudiosos das questões da língua e dos documentos oficiais do Estado sobre o principal objeto e o principal objetivo de ensino das aulas de Língua Portuguesa. Há, porém, uma discordância sobre como esse objeto de ensino deve ser ensinado e estudado. Portanto, a questão não é sobre o objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa, mas sobre como realizá-lo e em que medida, uma vez que, a

partir de meados do século passado, vieram à luz outros objetos²⁰⁹ de estudo que merecem atenção nessa disciplina.

Concordamos com Britto (1997, p. 185), quando afirma que o ensino normativo ocorre porque a sociedade o exige. Os formadores de opinião que, segundo o autor, atuariam sobre esse senso comum escolar seriam a mídia, os vestibulares e o livro didático. Discordamos desta posição, uma vez que o ensino tradicional de gramática instalou-se e vingou muito antes do aparecimento desses três elementos citados pelo autor. Antes, acreditamos no contrário, eles se estabeleceram sobre o prestígio de que gozava o ensino tradicional e o reforçaram.

Com base nos textos por nós estudados, somos obrigados a discordar de Silva (2003, p. 26), quando afirma que, “ao nível dos indivíduos com formação lingüística e das teorias lingüísticas em geral, pode-se dizer que a tradição normativa prescritiva foi superada [...]”. A autora afirma ainda que “ao nível da prática, para além dos limites dos cientistas da língua, portanto, não se pode dizer que a tradição normativo-prescritiva não continue dominante [...]”. A permanência dessa tradição fora da Ciência da Língua, segundo a autora, se deve ao capital lingüístico rentável que a norma prescritiva representa. Nossas análises apontam que em ambos os “níveis”, no da ciência da Lingüística e fora dele, a *norma padrão* é considerada um material lingüístico rentável, o que faz com que a quase unanimidade defenda esse ensino. Os textos analisados não vão para a direção apontada pela autora²¹⁰.

Nossa colocação é comprovada pela fala da autora, quando afirma que a Sociolingüística teria mais instrumentos para compreender que as diferenças lingüísticas são dependentes do sistema e, nas palavras da autora (2003, p. 26), “[...] legitimam a ideologia burguesa [que defende o ensino da *norma padrão*] quando defendem a educação lingüística para a ‘assimilação’ das variantes de prestígio”. Há uma impossibilidade, então, em “trabalhar-se

²⁰⁹ Dentre eles podemos citar a modalidade falada da língua, que se realiza nas mais diferentes variantes.

²¹⁰ Inserimos nesse rol de textos analisados o texto da própria autora.

com as variantes conviventes, em nível de igualdade de interesse [...]”, como sugere a autora (2003, p. 51).

Também para Bagno (2007, p. 70), o ensino de gramática deve ser o “estudo sem preconceitos do funcionamento da língua, de modo que todo ser humano é capaz de produzir linguagem e interagir através dela, por meio de textos falados e escritos, portadores de um **discurso**”. Conforme a assertiva de Silva colocada acima, o estudo de gramática sem preconceitos não encontra lugar no momento em que vai no sentido de assimilação de uma norma, mesmo que não se exclua aquela já trazida pelo aluno.

Conforme Neves (2003, p. 228), por um lado, o ensino tradicional de gramática é visto como responsável por todos os males do ensino de língua, como muitos trabalhos e teses atestam; por outro, já se percebeu, também, que culpar a gramática tradicional por todos os infortúnios do ensino de língua portuguesa se tornou lugar-comum e não leva a mudanças efetivas no ensino de *norma padrão*.

As propostas de ensino de língua portuguesa que pretendem ser uma alternativa ao ensino tradicional de gramática acabam por se revelar não tão alternativas, pois, como vimos acima, tangem também para o estudo de teoria gramatical e de metalinguagem. Por “análise lingüística” vimos que os teóricos por nós estudados assumem posições divergentes e nossas leituras apontam que ela consiste no estudo da teoria gramatical e da norma prescritiva, tendo como objetos de estudo frases de um texto previamente apresentado aos alunos. O que o diferencia é o estudo de elementos que fogem ao campo de estudo da gramática normativa; seu ensino, porém, está incluso na “análise” dos elementos lingüísticos.

7.2.3. O ensino de língua portuguesa a partir da *norma padrão*

Ao lado das propostas que pretendem ser uma alternativa ao ensino tradicional de gramática, encontramos teóricos que defendem que o ensino da *norma padrão* da língua deve ser realizado a partir do uso da mesma. Antunes (2003, p. 53), ao contrário de Lemle (2002), Possenti (1996), Britto (1997) e de Bortoni-Ricardo (2005), que defendem o ensino da *norma padrão* a partir da fala cotidiana, afirma que “apenas a fala informal não pode servir de suporte para o desenvolvimento da compreensão de como acontece a escrita de textos formais”. Por isso, a autora (2003, p. 123) entende que “o aprendizado sistemático de uma língua terá mais proveito se o professor partir *daquilo que o aluno não sabe ainda*”. Para isso, exercícios de retextualização²¹¹ (passar textos da fala informal para a escrita formal) podem ser produtivos (2003, p. 101-102). A autora (2003, p. 60) entende que as regras ortográficas devem ser estudadas e dominadas, e a escrita “deve ser adequada também na sua forma de se apresentar” (2003, p. 65), o que significa contemplar as regras ortográficas e gramaticais, a organização textual etc., conforme as exigências da situação comunicativa.

Simka (2000) postula que as aulas de Língua Portuguesa, na medida em que não levam o aluno ao domínio da *norma padrão*, funcionam como perpetuadoras da “síndrome da inferioridade lingüística”, uma vez que somente levam o aluno a (re)conhecer que existe um padrão lingüístico socialmente valorizado, mas não o levam a dominá-lo. Concordamos com o autor que levar os alunos apenas a reconhecer a existência de uma norma legítima e, além

²¹¹ Sobre exercícios de retextualização de fala de personagens, Britto (1997, p. 72), em análise de exercício didático no qual se pede para corrigir o erro de uma fala informal de uma personagem (Cascão), afirma que tal exercício resulta do “equivoco de se desconsiderarem a produção do discurso e a modalidade em que se dá a fala da personagem”. Gostaríamos de acrescentar que tal atividade desconsidera a variação lingüística e por cujo respeito a sociolingüística vem trabalhando, e coloca como padrão único, inclusive para a fala informal, a norma exigida para a escrita formal. Esse tipo de atividade, não seria exagero dizer, é uma resposta à exigência de se trabalhar com todos os tipos de texto em sala de aula e não considera o respeito à diversidade lingüística, que é representada pela fala das personagens.

disso, a reconhecer a distância entre esta norma e aquela do aluno reforça a dominação ideológica da inferioridade lingüística. Nesse sentido, afirma o autor (2000, p. 17-18): “O ensino de língua portuguesa é opressivo na medida em que tem por condição constitutiva a paradoxalidade, ao negar aos educandos o acesso à variedade padrão a que se propõe [...]”. Por isso, o autor defende que a escola deveria “maximizar” o uso da língua padrão, para que o aluno fizesse do espaço escolar um lugar de emprego efetivo da *norma padrão* e não somente de reconhecimento da existência desta.

Para Silva (2003, p. 34), as escolas tornam-se contra o povo, porque o fracasso escolar está diretamente relacionado à origem social. Isso ocorre porque os saberes valorizados pela escola e o que os alunos trazem são muito distantes, porém afirma que reduzir as exigências, seria um fracasso ainda maior.

Enquanto, por um lado, se discute sobre a “validade” das regras que regem a *norma padrão*, por outro, há um consenso de que a escola deve priorizar o ensino da *norma padrão* e, mais que isso, o ensino deve se dar em *língua portuguesa padrão*. Conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 30), “tomar a língua padrão como objeto de ensino se justifica porque não faz sentido ensinar aos alunos o que eles já sabem”.²¹²

As afirmativas contidas em “*não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português padrão. [O papel da escola é] garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela*” (BRITTO, 1997, p. 14) parecem-nos contraditórias. *Garantir o acesso aos discursos da língua* implica garantir o acesso às diversas formas em que o discurso se apresenta, incluída, aqui, a *norma padrão* da escrita, se não

²¹² Esse trecho também deixa ver o entendimento de que o ensino de *norma padrão* se justifica por ele ser algo novo para o aluno. O motivo de tal ensino seria, pois, a necessidade de ensinar o novo e não o que é socialmente valorizado.

principalmente esta, uma vez que o aluno já domina as variantes estigmatizadas e, como lembram os PCN (1998, p. 30), “[...] não faz sentido ensinar aos alunos o que eles já sabem”.

Outra fala do mesmo autor (2003, p. 50), no entanto, também autoriza a interpretação contrária: “o objeto de ensino a ser privilegiado pela escola não é a língua padrão, mas a leitura e a escrita, bem como o uso da língua em situações de instâncias públicas, que, em última análise, se orientam pela cultura escrita”. É sabido que as instâncias públicas pautam seu uso lingüístico na escrita formal.²¹³

7.3. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e o ensino de gramática normativa

As instituições governamentais de ensino têm investido esforços a favor de uma melhor produtividade escolar. Exemplos dessas investidas são os cursos de capacitação de professores, a elaboração dos PCN, a implantação do *Programa de Avaliação Nacional do Ensino*, *Programa de Avaliação do Livro Didático*, dentre outros. Com esse respaldo das instâncias superiores que assumiram novas concepções teóricas, segundo Antunes (2003, p. 23), não faz mais sentido os professores transferirem para o vestibular, para as Secretarias de Educação e para os livros didáticos a responsabilidade de ensinar teoria gramatical. Por outro lado, a autora revela que os professores parecem descrentes com a teoria que se lhes apresenta em cursos de aperfeiçoamento. Antunes (2003, p. 40) entende que a reclamação dos professores por atividades práticas e o concomitante desinteresse pela teoria em tais encontros pode ser atribuída à incompreensão da interdependência entre teoria e prática, como também pode significar, na visão da autora, uma acomodação dos professores “que esperam que

²¹³ A escrita formal segue as regras próprias da *norma padrão*, isto é, aquele conjunto de regras prescritas pela gramática normativa.

alguém venha dizer o que fazer, como fazer”, dispensando-os do trabalho da pesquisa e da criação.

Segundo Neves (1991), a resposta que os professores deram à cobrança de modernização no ensino de gramática foi a substituição do ensino de gramática normativa pelo ensino de gramática descritiva, uma vez que o ensino de normas foi estigmatizado. Para a autora (1991), as discussões teóricas realizadas nos cursos promovidos pelas escolas ou por entidades governamentais e as sugestões ali apresentadas não chegam a ser efetivadas na escola, pois “[...] fica quase impossível, agora sem assistência e sem suporte institucional, realizar a parte mais difícil, que é operacionalizar os conhecimentos recebidos [...]” (NEVES 1991, p. 30).

Nesta subseção preocupar-nos-emos unicamente com o que afirma o documento oficial do ensino de Língua Portuguesa sobre o ensino de gramática e de *norma padrão*. Entendemos que, como documento elaborado à luz das modernas teorias sobre ensino de língua materna, ele deverá oferecer um respaldo sobre o ensino da *norma padrão* da língua, uma vez que, como vimos nas seções anteriores, esse é o objetivo principal das aulas de língua materna, como também sustenta esse documento. Nesse sentido, os PCN propõem um conjunto de orientações para o ensino de língua no primeiro e segundo graus. Pelo recorte de interesse desta tese, ater-nos-emos aos pontos especificamente ligados ao ensino de *norma padrão* e à teoria gramatical no ensino primário.

Os PCN propõem que os conteúdos de língua portuguesa se articulem em dois eixos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre o respectivo uso. O Documento não aborda o tratamento a ser dispensado aos conteúdos gramaticais normativos especificamente, que são intrinsecamente ligados ao uso da língua escrita formal. Porém, nele, podem-se encontrar referências ao ensino de metalinguagem gramatical e ao trabalho com a *norma padrão* da língua, quando este documento não somente coloca como certeza a realização do ensino da

escrita e da oralidade mais formal, mas também coloca como uma certeza que esse ensino é “orientado pela tradição gramatical”, como mostra o excerto: “É importante que o aluno, **ao aprender novas formas lingüísticas**, particularmente **a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical**, entenda que todas as variedades lingüísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana” (BRASIL, 1998, p. 82, grifo nosso).

O texto propõe, porém, que a escola tome (1998, p. 27) “a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem”. No entanto, o texto afirma, também, que as novas formas lingüísticas que o aluno deveria aprender são orientadas pela tradição gramatical, conforme aponta a citação acima. Esse ensino é justificado pelo Documento (1998, p. 30) na medida em que entende que “tomar a língua escrita e o que se tem chamado de norma padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem”. Assim, embora o Documento sugira que a escola deva assumir como noção de gramática a “gramática internalizada”, ele entende que o ensino de *norma padrão* deve ser privilegiado. Esta, porém, segundo o documento, é orientada pela tradição gramatical.

Para o Documento (1998, p. 27), as atividades curriculares devem partir da escuta, da leitura e da escrita de textos com vistas à ampliação da competência discursiva do aluno. Rezam os PCN que essa “ampliação não pode ficar reduzida **apenas** ao trabalho sistemático da matéria gramática” (1998, p. 27, grifo nosso). O ensino da metalinguagem seria necessário, uma vez que falar sobre a língua implica conhecimento terminológico a ela concernente, pois, como explica o documento (1998, p. 26), “a atividade metalingüística²¹⁴ deve ser de apoio para a

²¹⁴ O ensino da metalinguagem, segundo o Documento (1998, p. 28), seria uma decorrência do trabalho epilingüístico e da análise lingüística.

discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena [...]”. Em nota de rodapé de página (1998, p. 28), o Documento explica que:

[por] atividade metalingüística se entendem aquelas [atividades] que se relacionam à análise e reflexão voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos conhecimentos, formulando um quadro nocional intuitivo que pode ser remetido a construções de especialistas.

Entender a atividade metalingüística como “apoio para a discussão dos aspectos da língua” é aplicar a terminologia gramatical tradicional (uma vez que não se propõem nova terminologia e novas categorias de análise)²¹⁵ e sua classificação aos elementos lingüísticos de um texto. Em outras palavras, a atividade metalingüística que serve de apoio às “análises lingüísticas” pauta-se na classificação e nos conceitos veiculados pela gramática tradicional. Assim, pode-se afirmar que a diferença entre os estudos tradicionais de categorização gramatical e aqueles denominados de “análise lingüística” é que, no primeiro caso, a categorização e a análise gramatical são realizadas com vistas a um texto escrito na *norma padrão* de escrita formal e, na segunda abordagem, essa análise visa a levantar as características gramaticais próprias de um determinado gênero textual, não necessariamente às de um gênero textual que emprega a escrita formal.

Para os PCN, o ensino de gramática e de metalingüagem é um conteúdo posto como uma certeza para as aulas de Língua Portuguesa. É isso que nos leva a interpretar o modalizador “apenas” na afirmação de que a ampliação da competência discursiva não pode ficar reduzida “apenas ao trabalho sistemático da matéria gramática”. Isso fica mais evidente na página seguinte do documento quando entende a discussão sobre a necessidade do ensino de gramática como uma falsa questão (1998, p. 28): “discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a verdadeira questão é o que, para que e como ensiná-la”. Assim, apesar de o documento colocar que a noção de gramática que a

²¹⁵ Não estamos, com isso, defendendo que se deva realizá-lo.

escola deve assumir é aquela gramática já internalizada pelo aluno, essa concepção é abandonada no momento em que sustenta também que não faz sentido ensinar ao aluno o que ele já sabe – a gramática internalizada, portanto – e quando entende a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical. Por outro lado, porém, o Documento afirma (1998, p. 31) também que “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”.

Perguntamo-nos, então, por que, em outro momento, o mesmo documento afirma que a norma padrão escrita e falada é orientada pela tradição gramatical. Perguntamo-nos também por que este documento afirma que não faz sentido ensinar o que os alunos já sabem, mas sugere que a escola trabalhe com a gramática que o aluno já sabe.

Embora entenda que a abordagem discursiva da língua não justifique estudo gramatical desarticulado das práticas da linguagem, o Documento, porém, sugere (p. 79) que “alguns procedimentos metodológicos são fundamentais para o planejamento do ensino: isolamento, entre os diversos componentes da expressão oral e escrita, do fato lingüístico a ser estudado [...]”. O subitem intitulado de “Práticas de Análise Lingüística”, que oferece sugestões de atividades didáticas com vistas à “comparação dos fenômenos lingüísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades” (1998, p. 60) e à “ampliação dos recursos expressivos” (1998, p. 61), sugere atividades voltadas não somente ao reconhecimento do uso lingüístico consoante prescreve a gramática normativa, como sugere também atividades que visem ao domínio das mesmas²¹⁶. Além disso, afirma o Documento (1998, p. 80), “tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita

²¹⁶ A esse respeito, vejam-se as notas de rodapé de página de número 23 e 24, na página 62.

da língua”. Cabe lembrar aqui que a modalidade escrita da língua compreende gêneros textuais que contemplam a escrita formal e informal.

Quando o documento afirma (1998, p. 28-29) que, na seleção dos conteúdos de análise lingüística, a “referência não pode ser a gramática tradicional”, pois (p. 29) “o que deve ser ensinado não corresponde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar”, este Documento não nega a necessidade do ensino de tal conteúdo, mas é contrário (1998, p. 29) à organização clássica desse ensino, uma vez que a “tematização” desse ensino deveria estar voltada para a necessidade do aluno.

Por um lado, os PCN entendem (1998, p. 31) que “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”. Por outro lado, ao defender a conscientização do aluno sobre a importância de todas as normas, esse mesmo documento também afirma (1998, p. 82) que as “novas formas lingüísticas [que o aluno deverá aprender], particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal **orientado pela tradição gramatical**” (grifo nosso).

7.3.1. O erro lingüístico segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*

Sobre o não-seguimento a uma norma lingüística exigida em determinado contexto, os PCN inicialmente enfatizam (1998, p. 31) que “a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem”. Embora o texto não pretenda trabalhar com o conceito de “erro lingüístico”, defende a refacção textual com vistas à correção lingüística. Uma atividade didática sugerida (1998, p. 55) propõe “identificar e

corrigir, num texto dado, determinadas inadequações **em relação a um padrão estabelecido**” (grifo nosso). Entendemos a atividade de “correção” possível apenas diante da ocorrência de um erro, a ausência deste não justificaria a atividade de correção. Esse entendimento também é dado pelo próprio documento ao explicar (1998, p. 77) que “na escola, a tarefa de corrigir, em geral, é do professor. É ele que **assinala os erros** de norma e estilo [...]. Mesmo quando se exige leitura, **muitos alunos não identificam seus erros**” (grifo nosso). Portanto, ainda que o documento entenda que “a questão não é de erro”, afirma que é tarefa do professor assinalar os “erros”²¹⁷ e que os alunos não identificam seus “erros”. Assim, o próprio documento se vale da terminologia e dos conceitos aos quais se opõe primeiramente e afirma a existência de erros em língua. A ressignificação da noção do erro lingüístico almejada pelos PCN não encontra lugar no Documento.

Pode-se afirmar, no entanto, que o erro, nos PCN, se inscreve no âmbito da norma esperada para o gênero textual específico. As regras da gramática normativa não são as únicas regras válidas na aferição do “erro”. Ou seja, o erro existe, mas ele se inscreve na norma esperada para determinado gênero textual, não necessariamente diz respeito à desobediência às regras apresentadas pela gramática tradicional. A ressignificação de “erro lingüístico” ocorre, mas não se pode afirmar que “não se trata de erro”, portanto.

É nesse sentido também que o Documento propõe as atividades didáticas a serem realizadas a partir dos textos e cujos tópicos de estudo não estão postos a priori, mas se mostram a partir do texto em estudo:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma categorização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades lingüísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isto aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros (BRASIL, 1998, p. 78-79).

²¹⁷ Portanto, os erros existem em língua.

Talvez por esse mesmo motivo o documento entenda que a gramática tradicional, em muitos casos não corresponde aos “usos atuais da linguagem” (1998, p. 29). Vale lembrar que o documento, ao comparar normas empregadas por diversas variantes estigmatizadas da língua em relação à variante padrão (1998, p. 82), tem a gramática normativa como parâmetro para esta *norma padrão*. Em face do que podemos ver, fizemos nossas as palavras de Nicola proferidas (2007, 127-128) sobre os PCN. Porém referimo-nos também aos textos por nós analisados nesta tese: “Monta-se todo um projeto que acaba por reafirmar a hierarquia, as regras e a tradição. A ferramenta da democratização utilizada são ainda os valores e o *status* que a gramática-padrão²¹⁸ oferece [...]”.

Koch sustenta que o discurso sobre a textualidade presente nos PCNs é exatamente o contrário do que se (pela Lingüística Textual e, também, por “autores não filiados” a ela) vem postulando. A autora argumenta que as marcas coesivas aparecem no texto para assinalar as relações coesivas nele já existentes e que (KOCH, 2001, p. 89), “portanto, não é a *partir* dos recursos coesivos presentes no texto que se estabelecem as relações [como sustenta o Documento]; pelo contrário, esses recursos servem justamente para assinalar a sua existência. Há, no mínimo, no texto dos PCNs uma imprecisão redacional”. A autora conclui (2001, p. 91) que:

o que se vem postulando, especialmente a partir da década de 80, é exatamente o contrário do que se poderia depreender do texto dos PCNs: a coerência não está a priori no texto, mas é construída pelos co-enunciadores na interação, na intervenção de uma complexa rede de fatores de ordem cognitivo-discursiva e sócio-interacional.

Essa imprecisão redacional denunciada por Koch (2001) em relação à abordagem dos recursos coesivos por este Documento também ocorre em relação ao tratamento que se propõe para as questões que dizem respeito à gramática normativa e à questão do erro lingüístico. O Documento pretende trabalhar com novos conceitos, livres da tradição gramatical, porém

²¹⁸ Referimo-nos à gramática normativa.

acaba por assumir a necessidade do ensino da teoria gramatical tradicional e da metalinguagem a ela concernente. Além disso, embora o documento pretenda deslocar a questão do erro lingüístico para o conceito de (in)adequação, afirma a existência do erro lingüístico e a necessidade de correção. Pode-se dizer também que a autoridade de aferir o erro continua sendo do professor, pois, segundo o Documento, o aluno não percebe seu erro, sendo tarefa do professor apontá-lo, portanto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo nesta tese foi contribuir para os estudos sobre o ensino de *norma padrão* na escola, que é realizado via ensino de gramática normativa. Mais especificamente, nosso objetivo foi levantar e discutir os quatro fatores que entendemos como responsáveis em grande medida pela continuidade do ensino de gramática normativa na escola. Esse ensino ocorre mesmo após a Lingüística ter comprovado a não-cientificidade dos conceitos veiculados por esses compêndios e, também, após ela ter mostrado que as regras prescritas por esses manuais não são aquelas seguidas pelas variantes da língua portuguesa. Esse ensino ocorre apesar do esforço da Ciência Lingüística de mostrar os problemas não somente desses compêndios como também após ter ressaltado a ineficácia desse ensino para o domínio da escrita de nível formal.

Sobre a continuidade do ensino de gramática normativa nas aulas de Língua Portuguesa, tomamos como verdadeiras as afirmativas dos textos de lingüistas e pesquisadores por nós estudados e referidos na primeira seção desta tese. Assim, não nos pareceu necessário realizar um estudo prévio para nos assegurarmos de que o conteúdo veiculado pela gramática normativa é, de fato, o conteúdo que guia as aulas de Língua Portuguesa nas escolas. Além disso, a crítica realizada a esse ensino somente se justifica na realização deste.

Nesta tese, trabalhamos com a hipótese de que são quatro os principais fatores responsáveis pela continuidade do ensino de gramática normativa na escola. Assim, nas nossas discussões, abordamos esses fatores, que são os seguintes: a) a metalinguagem veiculada nas gramáticas

normativas e as regras normativas por elas prescritas são legitimadoras da *norma padrão*; b) as discussões teórico-acadêmicas em relação à *norma padrão* e seu ensino apresentam desencontros; c) o domínio da *norma padrão* é uma forma de reconhecimento social; d) os estudos lingüísticos são de caráter eminentemente teórico-investigativo.

Inicialmente, definimos alguns conceitos com os quais trabalharíamos ao longo da tese, uma vez que seriam fundamentais para as discussões que realizaríamos. Nesse aspecto, cabe colocar que nos ativemos a conceitos diretamente ligados ao ensino de *norma padrão* e, assim, de gramática normativa. Não fizeram parte de nossos estudos as discussões e as mudanças no âmbito do ensino de produção textual e de oralidade em sala de aula, embora tivéssemos de aludir a eles em alguns momentos, uma vez que são assuntos tratados por obras que formaram nosso *corpus* de pesquisa. Pensamos que os avanços ocorridos nesses dois campos foram mais expressivos que aqueles ligados especificamente ao ensino da *norma padrão*.

Antes de discutirmos sobre o ensino de gramática normativa na escola, falamos sobre as origens do normativismo lingüístico, que fez nascer a gramática normativa. Argumentamos que o normativismo encontra sustentação e motivo de ser apenas diante do reconhecimento da diversidade lingüística. As marcas desse reconhecimento podem ser encontradas ainda nas gramáticas normativas contemporâneas, no que compreende a seção de *Estilística* e, também, a de *Semântica*. Entender que a língua existe sem o estabelecimento de regras que deve(ria)m ser seguidas em determinados empregos e que ela, de fato, não precisa destes para existir, e, ainda assim, estabelecê-las e exigir seu uso durante séculos evidencia que a língua é um elemento social e, portanto, seu emprego é fator de avaliação social. Nisso, também, reside um dos motivos da defesa do ensino da norma lingüística considerada padrão. Esse padrão de uso da língua, desde o surgimento das gramáticas normativas até os dias atuais, é estudado e buscado nas regras prescritas pelos compêndios de gramática normativa.

Afirmamos que as regras prescritas pelas gramáticas normativas e a terminologia empregada por elas são endossadas pelo Estado. Isso se dá no momento em que o Estado estabelece uma terminologia gramatical e normas ortográficas e sugere que tais conteúdos devem ser exigidos em exames de verificação de conhecimentos da língua portuguesa e, também, quando exige o domínio da *norma padrão* nessas avaliações. Entendemos que a terminologia gramatical e as regras normativas são endossadas também pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, quando afirmam que a *norma padrão* é “orientada pela tradição gramatical” e, também, quando esse Documento emprega a terminologia gramatical descrita nas gramáticas normativas e entende necessário o ensino dessa metalinguagem gramatical no processo de ensino de língua materna. Defendemos também que esse entendimento é endossado pela Lingüística, quando ela, ciência que estuda a língua em todas as suas características, se valida das regras normativas prescritas por esses compêndios e, também, da terminologia por eles veiculada para realizar e divulgar seus estudos.

Há, assim, uma norma considerada padrão lingüístico, que é endossada pelo Estado e pela academia, e que serve de parâmetro para a aferição do erro e do acerto em língua. Essa norma é exigida em circunstâncias de emprego da escrita formal e de averiguação de conhecimentos da língua portuguesa. O conjunto de regras que compõe essa norma é prescrito pela gramática normativa.

Os estudos da Lingüística Moderna, porém, chamaram atenção para a regularidade inerente a todas as variantes lingüísticas e para a necessidade de valorização das mesmas. Além disso, os estudos sobre os gêneros textuais mostraram que a norma lingüística a ser empregada em determinado contexto é definida pelo gênero textual a que pertence a produção lingüística, não *a priori* do texto. Em outras palavras, o erro lingüístico se daria em relação à norma esperada para o contexto específico de emprego da língua, e não unicamente pela

desobediência às regras prescritas pela gramática normativa, como ocorria antes dos conhecimentos produzidos pela Lingüística.

Com esses novos conhecimentos sobre a língua, afirmar a existência do erro lingüístico passou a ser visto como atitude opressora e não-condizente com o entendimento de que todas as variantes lingüísticas são igualmente completas em si e igualmente boas. Entendeu-se, assim, que a não-observância às regras prescritas pela gramática normativa constituiria uma *inadequação* em relação à norma esperada para o contexto da produção lingüística, não um erro lingüístico.

Defendemos, nesta tese, que, apesar do deslocamento da noção de erro e da renomeação sugerida, quando se trata de texto de escrita formal, ou seja, de um texto em que é exigido o emprego da norma considerada padrão lingüístico, a adequação e a inadequação – assim como o erro e o acerto – continuam tendo como base as regras prescritas pela gramática normativa. Em outras palavras, as regras que guiam os usos lingüísticos exigidos em situações de escrita formal e que são exigidas pela escola e em exames que visam a avaliar os conhecimentos da língua são aquelas constantes das gramáticas normativas. Independentemente da terminologia que se venha adotar, a norma que serve de parâmetro para a avaliação da adequação ou da inadequação/do erro ou do acerto é aquela prescrita pela gramática normativa. Esse conjunto de regras é endossado pelo Estado e, por conseguinte, pela escola.

Argumentamos que a escola, por ser um lugar de apropriação do conhecimento socialmente valorizado, funda-se no entendimento de que existem saberes valorizados e outros não valorizados. Assim, a norma lingüística que o aluno já domina e a que a escola ensina não estão em igualdade de valores, ou seja, não gozam do mesmo estatuto. A (in)adequação do uso lingüístico – assim como o certo e o errado – se dá em relação a uma norma socialmente considerada adequada. É possível afirmar isso, inclusive, porque o conjunto de regras que

serve de parâmetro para o que se considera a (in)adequação é socialmente estabelecido (não seria de bases científicas), como a Lingüística ressalta. Pode-se afirmar, portanto, que os estudos da Lingüística deslocaram a questão do erro e do acerto lingüísticos – ou (in)adequação lingüística –, uma vez que estes se inscrevem, primeiramente, na (in)observância à norma a ser empregada no gênero textual a que pertence a produção lingüística, não mais unicamente na desobediência às regras prescritas pela gramática normativa. Esse certamente foi um avanço para o ensino da Língua Portuguesa e para o respeito à diversidade lingüística. Esse avanço, contudo, não excluiu a necessidade de adequação do uso lingüístico às regras prescritas pela gramática normativa em verificações de conhecimento da língua portuguesa e em textos de gêneros de escrita em nível formal. A modalidade escrita em nível formal – gênero textual privilegiado pela escola, uma vez que os outros usos o discente já domina quando chega à escola – segue as regras prescritas pela gramática normativa.

O entendimento de que todas as variantes lingüísticas inerentes ao idioma têm uma regularidade e de que estas são completas fez surgir estudos comparativos entre o conjunto de regras prescrito pelas gramáticas normativas e aqueles efetivamente empregados pelos falantes em textos de gêneros de escrita de nível informal e na modalidade falada. Alguns estudos comparam as regras prescritas pelas gramáticas normativas às regras efetivamente empregadas na fala espontânea e na escrita informal para corroborar que aquelas estariam em desuso. Entendemos que esses estudos são bem-vindos para o ensino, uma vez que é a partir desses usos lingüísticos que a escola realiza seu trabalho. Por outro lado, entendemos que eles não podem servir de parâmetro para invalidar as regras normativas oficialmente endossadas, porque, primeiro, a Lingüística mostrou que a norma a ser empregada é definida pela situação de uso da língua, segundo, porque o aluno sabe haver uma norma socialmente valorizada que não é aquela já empregada por ele, mas é aquela que ele vai buscar na escola. Além disso, o

aluno sabe que é com base na norma socialmente valorizada que sua produção lingüística será avaliada.

O entendimento de que a modalidade escrita e a falada e, também, de que os níveis de fala e de escrita formal e informal são um *continuum* lingüístico implica entender que todos os usos da língua são pertencentes ao mesmo sistema lingüístico. Afirmamos que, dentro desse *continuum*, há normas diferentes (ainda que estas sejam um *continuum*). Verificamos, nesse sentido, que alguns textos que formaram o *corpus* de nossa pesquisa sustentam que a modalidade falada e a escrita apresentariam gramáticas diferentes. Baseados na assertiva de que a fala e a escrita são regidas por conjuntos diferente de regras (independentemente de entender que pertençam a gramáticas diferentes ou não) e na assertiva de que o gênero textual define a norma a ser empregada – o conjunto de regras, portanto –, entendemos que, quando se afirma que o conjunto de regras prescrito pela gramática normativa é seguido ou não, é necessário que essa afirmativa seja feita com base naquele(s) gêneros textuais que exigem a escrita formal, uma vez que as regras normativas são prescritas para esse tipo de produção lingüística.

Os diferentes entendimentos sobre o que seria a *norma padrão* na contemporaneidade fizeram surgir uma gama bastante ampla de terminologias relativas às normas lingüísticas socialmente privilegiadas. Trabalhamos, nesta tese, com os dois conceitos mais recorrentes em nosso *corpus* de pesquisa: *norma culta* e *norma padrão*. É possível afirmar que, na Ciência Lingüística, há uma indecisão sobre o que seria a *norma padrão* na contemporaneidade, embora os textos por nós estudados sejam unânimes em afirmar que o ensino da *norma padrão* é objetivo das aulas de Língua Portuguesa. Mostramos que, em nosso *corpus* de pesquisa, os conceitos sobre a *norma padrão* e a *norma culta* ainda são bastante oscilantes e, algumas vezes, contraditórios. Entendemos que a ausência de um conceito definido sobre o que seria a *norma padrão* na contemporaneidade é um dos motivos que levam à permanência

do ensino de gramática normativa na escola, uma vez que, na prática, este compêndio é entendido como veiculador da *norma padrão*, cujo ensino, por sua vez, é um dos grandes objetivos das aulas de Língua Portuguesa. Entendemos que, se a *norma padrão* deve ser ensinada na escola, como afirmam os textos por nós analisados, é natural que a escola busque esse conjunto de regras normativas e prescritivas em algum lugar.

A exigência do emprego da *norma padrão* em alguns gêneros textuais implica o entendimento de que há um conjunto de regras (mais ou menos estáveis/fixas) que representa esse padrão de uso da língua. Assim, entendemos que, em algum lugar, esse padrão deve ser descrito. Esse lugar continua sendo a gramática normativa, apesar das críticas que se têm realizado a essas obras. Isso leva a concluir que, se um dos papéis das aulas de Língua Portuguesa é o ensino de *norma padrão*, a escola, inevitavelmente, ensinará as regras prescritas pela gramática normativa, pois ela é o instrumento que veicula as regras que compreendem a norma considerada padrão. A gramática normativa veicula, também, a terminologia gramatical instituída e endossada pelo Estado.

Defendemos que o surgimento e a permanência dos diversos programas e meios de divulgação de regras normativas da língua são a resposta que a sociedade tem dado diante da falha da escola no ensino da *norma padrão*, a qual, segundo os textos por nós estudados, é uma ferramenta para a busca por um lugar na sociedade. Esses programas são, também, uma afirmativa de que sociedade valoriza esses usos lingüísticos de prestígio e de que ela quer dominar esses usos.

Assim, quando a Lingüística afirma que todas as variantes são igualmente boas, ela toma a língua em seu estatuto científico, não em seu estatuto social. A sociedade e a academia sabem haver uma norma socialmente valorizada e é essa norma que a escola ensina. A escola a ensina porque essa a norma é esperada em eventos de uso da modalidade escrita formal.

Assim, não é difícil entender quando os *Parâmetros Curriculares Nacionais* afirmam, em um primeiro momento, que no uso da língua não se trata de erro, mas, na seqüência do texto, endossam a existência do erro em língua e, ainda, afirmam ser função do professor assinalar os erros lingüísticos dos alunos.

Existe um dizer vindo da academia que tenta mostrar a obsolescência das regras normativas prescritas pela gramática normativa, embora esse dizer seja realizado via emprego desse conjunto de regras, e há a percepção, por parte da sociedade e também por parte da academia, de que o domínio desse conjunto de regras é uma ferramenta importante para a cidadania lingüística. Assim, analisamos como a Lingüística coloca a questão do ensino de *norma padrão* frente ao entendimento de que as gramáticas normativas são falhas e de que as regras por elas prescritas não podem mais ser representativas da *norma padrão* contemporânea. Nossa hipótese era de que prevalecessem, em nosso *corpus* de pesquisa, oposições ao ensino de gramática normativa, visto as críticas feitas a esses compêndios e ao normativismo lingüístico, e de que prevalecessem, também, oposições ao ensino de terminologia gramatical. Isso, porém, não se confirmou.

Os desencontros em relação ao conjunto de regras que seria representativo da *norma padrão* estão presentes também nas discussões sobre o ensino desse conjunto de regras, porém, ao mesmo tempo em que se critica o ensino de gramática normativa nas escolas, enfatiza-se a necessidade do domínio da *norma padrão*. Reconhece-se no domínio desta uma forma de acesso a um lugar socialmente privilegiado e uma ferramenta de luta por lugares socialmente privilegiados na sociedade. Verificamos que, quanto ao ensino da *norma padrão*, os desencontros se dão em relação ao modo de realizá-lo, mas as proposições sobre a realização desse ensino implicam o ensino do conteúdo veiculado pela gramática normativa. Há, basicamente, três posições quanto a modo de realização desse ensino: partir da fala do aluno; partir de diversos gêneros textuais; e partir apenas de gêneros textuais de escrita formal.

A defesa do ensino de *norma padrão* através de “análise lingüística”, que se coloca como um estudo dos elementos lingüísticos não-presos à gramática normativa, incorre também no ensino de teoria gramatical e de regras normativas, quando analisadas as sugestões de como realizá-lo apresentadas nos textos que formaram nosso *corpus* de pesquisa. No ensino de língua materna através da “análise lingüística”, a seleção do conteúdo gramatical a ser estudado não segue a ordem de conteúdos prescritos pelos compêndios de gramática normativa, mas esses conteúdos se colocam à medida que se fazem presentes no texto que serve de *corpus* para a realização da “análise lingüística”.

Por um lado, entende-se que o papel da escola é ensinar a norma oficialmente reconhecida pelas instâncias oficiais e que ela deve ser empregada em situações de escrita em nível formal, por outro, enfatiza-se a necessidade do respeito aos falares trazidos à escola, ou seja, o respeito à diversidade lingüística e a valorização dessas variantes. A escola, porém, é um lugar que visa à monoculturação lingüística, uma vez que os saberes lingüísticos por ela exigidos dos alunos e, também, pela sociedade, são aqueles das normas prestigiadas. Ela é o lugar de apropriação da cultura e dos valores socialmente prestigiados. Isso não exclui a possibilidade de respeito às diferenças, sejam culturais ou lingüísticas. Isso implica, porém, entender um saber (aquele que a escola deve ensinar aos que chegam a ela) mais valorizado/válido que outro. Nesse sentido, as aulas de Língua Portuguesa, na medida em que seu objetivo principal é o ensino da norma socialmente valorizada, endossam o entendimento de que as diferentes normas que formam nosso sistema lingüístico não gozam de mesmo estatuto.

É nesse paradoxo que a lingüística discute uma nova forma de ensinar a *norma padrão*, livre da gramática normativa, instrumento, no entanto, ao qual a *norma padrão* está vinculada. A manutenção, através dos séculos, de regras normativas, embora estas sejam sem consistência teórica e não-científicas, parece estar alicerçada no reconhecimento da necessidade de uma

normatização das línguas. Esse reconhecimento foi (e continua sendo) endossado pelo prestígio das aulas de Língua Portuguesa, que têm como ponto principal o ensino da norma lingüística padrão.

Se, por um lado, o ensino do conteúdo veiculado pela gramática normativa recebe críticas da Lingüística, por outro, essa Ciência reconhece nessas obras o veículo em que a *norma padrão* é descrita e prescrita. A Ciência reconhece também que o domínio dessa norma é um instrumento de luta por um lugar na sociedade no que diz respeito a um dos elementos de avaliação dos sujeitos sociais: o uso da língua. Cabe lembrar que as gramáticas normativas são compostas de dois tipos diferentes de conteúdo: um de nomenclatura técnica, outro de prescrição de uso. Cabe perguntar, assim, qual desses conteúdos não pode encontrar lugar – ou não ser objeto privilegiado – nas aulas de Língua Portuguesa frente aos conhecimentos produzidos pela Ciência Lingüística.

Com as reflexões desta tese, esperamos ter contribuído para os estudos sobre a *norma padrão* na contemporaneidade, sobre seu ensino e sobre seu lugar na sociedade. Esperamos que nossas proposições abram caminho para outros estudos sobre a configuração da *norma padrão* na contemporaneidade e seu ensino. Esperamos ter chamado atenção para o fato de a língua, antes de ser elemento de estudo da ciência, é elemento de avaliação social. Assim, entendemos necessário que se observem as diferenças entre os diversos níveis de registro da língua, quando se propõem estudos e quando se realizam proposições sobre o ensino de *norma padrão*. Entendemos que na observância às peculiaridades dos diversos gêneros textuais – e os respectivos níveis de registro – reside uma forma de respeito à diversidade lingüística. Esse é um dos grandes ensinamentos da Lingüística e uma de suas grandes contribuições ao ensino de língua materna.

REFERÊNCIAS

- AGUSTINI, Carmen L. H. *A estilística do discurso da gramática*. Campinas, SP: Pontes, São Paulo: Fapesp, 2004.
- ALÉONG, Stanley. Usos, julgamentos, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: BAGNO, Marcos (org.). *Norma lingüística*. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 145-174. 299 p.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 40. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.
- ANTÔNIO, Juliano Desiderato. O ensino de gramática na escola: uma nova embalagem para um antigo produto. In: *Estudos lingüísticos* (São Paulo) Vol. 25, 2006. p. 1052-1061.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 181 p. (Série Aula; 1).
- _____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 165 p. (Estratégias de ensino; 5).
- BACCEGA, Maria Aparecida. *Comunicação e linguagem: discursos e ciência*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1998.
- BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é como se faz*. São Paulo: Loyola, 1998a.
- _____. Autor discute o certo e errado da língua falada. *Jornal do Comércio*, Recife, 29 out. 1998b. Disponível em: <http://www.marcosbagnos.com.br/deu_jornal_do_comercio.htm> Acesso em: 19/06/2007.
- _____. *A língua de Eulália: novela sociolingüística*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2001a.
- _____. Introdução: Norma Lingüística & outras normas. In: BAGNO, Marcos (org.). *Norma lingüística*. São Paulo: Edições Loyola, 2001b . p. 09-21. 299p.
- _____. *Dramática de língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Loyola, 2001c. 327 p.
- _____. Norma lingüística e preconceito social. *Veredas – revista de estudos lingüísticos*, Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 71-83, jul./dez. 2001d.
- _____. Língua, história e sociedade. Breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, Marcos (org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002a. p.179-199.
- _____. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 19. ed. São Paulo, SP: Editora Loyola, 2002b.

_____. *Português ou brasileiro: convite à pesquisa*. 3. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2002c. 182 p.

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

_____. *Nada na língua é por acaso: variação, mudança & ensino*. Belo Horizonte: Ceale, 08 ago. 2006. Disponível em: <www.fae.ufmg.br:8082/.../ceale_debate_2006/documentos/apresentacoes/apresentacao_marco_s_bagno_09_05_06.ppt>. Acesso em: 19 jun. 2007.

_____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Educação lingüística; 1).

BALDINI, Lauro. A NGB e a autoria no discurso gramatical. In: *Línguas e instrumentos lingüísticos*. Universidade Estadual de Campinas: Editora Pontes, 1998. p. 97-107.

BARONAS, Roberto Leiser. A língua nas malhas do poder. In: GREGOLIN, Maria do Rosário (org.). *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz, 2003. p. 83-92. 135 p. (Coleção Olhares Oblíquos).

BARROS, Diana Luz Pessoa de. O discurso da norma na gramática de Fernão de Oliveira. In: *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, SP: Editora Pontes, 2001. p. 7-21.

BASSO, Renato; ILARI, Rodolfo. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006. 272 p.

BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro (orgs.). *História entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. 160 p.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação do livro didático: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.): *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 25 - 67.

BECHARA, Evanildo. O lingüístico e o pedagógico nos textos e leitura. In: KIRST, Marta; CLEMENTE, Elvo. (orgs.) *Lingüística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987. p. 33-50. 144 p. (Novas Perspectivas).

_____. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 8. ed. São Paulo: Ática, 1995. (Série Princípios).

_____. A correção idiomática e o conceito de exemplaridade. In: AZEREDO, José Carlos de. (org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 11-18.

_____. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. 14. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro, 2003. p. 37- 46.

BIZZOCCHI, Aldo. A roupagem da língua. *Revista Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Segmento, ano II, num. 25, 2007. p. 54-57.

BORTONI-RICARO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala*

de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 210 p. (Linguagem; 4).

_____. *Nós chegemu na escola, e agora?* : sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 263 p. (Língua[gem]; 11).

BORZOTTO, Valdir Heitor. Língua Portuguesa e prática docente: ouvindo vozes e tomando sustos. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *Língua portuguesa em calidoscópico*. São Paulo: EDUC, 2004. p. 239-245. (Série Eventos).

BRÄCKLING, Kátia Lomba. A gramática nos LDs de 5a. a 8a. séries: “que rio é este pelo qual corre o Gânges?”. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.): *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 211-252.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/CEF, 1988.

BRITTO, Luiz Percival. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: ALB : Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras do Brasil).

_____. *Contra o Consenso: cultura escrita, educação participativa*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. 216 p. (Coleção Idéias sobre Linguagem).

CÂMARA Jr, Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Variação dialetal e ensino institucionalizado*. In: Cadernos de estudos lingüísticos, 1, 1978. p. 13-20.

_____. A constituição da norma pedagógica do português. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. Publicação do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo. 1980. p. 9-18.

_____. (org.) *Gramática do português falado*. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996.

_____. *A língua falada no ensino de português*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. 158 p.

_____. *Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa*. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 27-36.

_____. O néo-gramático. *Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Segmento, ano 1, n. 10, p. 10-14, 2006.

CASTRO, Cláudio de Moura. *O velho que ficou novo, o novo que ficou velho*. Curadoria: Renato Janine Ribeiro. Espaço Cultura CPFL: TVCultura, 2005. 1 DVD (50 min.), son., color. (Série Café Filosófico).

CAVALIERE, R. *Fonologia e morfologia na gramática científica brasileira*. NITERÓI, RJ: EDUFF, 2000.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 30. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998.

_____. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 46. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CORACINI, Maria José R. Faria (org.): *Interpretação, autoria e legitimação do livro*

didático: língua materna e língua estrangeira. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria José R. Faria (org.). *Identidade e discurso: desconstruindo subjetividades*. Campinas: ed. Unicamp, 2003. p. 130-159.

CORREA, Margarita. *A escola e a norma-padrão do português*. Disponível em: http://mercurio.userworld.com/cgi/listagem_noticias_corpo.pl?50. Acesso em 11 de set. 2008, às 16h18min.

CUNHA, Celso. *A questão da norma culta brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985. (Coleção Diagrama, n. 10). 92 p.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. Atividades sobre os usos ou exercícios gramaticais? In: DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria A. (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 102-112.

COSERIU, Eugênio. *Teoria da linguagem e lingüística geral: cinco estudos*. Trad. de Agostinho D. Carneiro. Rio de Janeiro: Prestes Edições/Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. Fala, escrita e gramática. *Revista de estudos da linguagem*. Faculdade de Letras da UFMG. V. 1 - N. 2 - jul./dez. 2002. p. 83-105.

DESBORDES, Françoise. A pretensa confusão entre o escrito e o oral nas teorias da antiguidade. In: CATCH, Nina (org.). *Para uma teoria da lingüística escrita*. São Paulo: Ática, 1996. p. 23-29. (Coleções múltiplas escritas).

DILLINGER, Mike. O ensino gramatical: uma autópsia. In: *I Semana de estudos de Língua Portuguesa*. ANAIS. Faculdade de Letras UFMG. 08 a 12 de nov. de 1993. Vol. I. p. 31- 65.

DITTMAR, N. *Sociolinguistics: a critical survey of theory ad application*. Great Britain, E. Arnold, 1976.

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

FIORIN, Luís José. Vox populi, vox dei? In: SILVA, Fábio Lopes da; RAJAGOPALAN, Kanavillil [orgs.]. *A lingüística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 107-110. 231 p.

FLORES, Valdir do Nascimento, *et al.* O normativo e o não-normativo na gramática tradicional brasileira. In: GIERING, Maria Eduarda; TEIXEIRA, Marlene (Orgs.). *Investigando a linguagem em uso: estudos em Lingüística Aplicada*. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2004. p. 106-130.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual para normalização de produções técnico-científicas*. 7. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004. 242 p. (Aprender).

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Na ponta da língua; 15).

GENOUVRIR, E. *Quelle langue parler à l'école?* Propôs sur La norme Du français. *Langue Française*, 18, 1972. 34-71 p.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002a. p. 39-46.

(Coleção Na sala de aula).

_____. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderlei (org.) *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002b. p. 88-103. (Coleção Na sala de aula).

GIMÉNEZ, Enric Llorca. “Linguística Crítica” vs. “Linguística Midiática”. Reflexões sobre o poder da ciência, a experiência e a demagogia. In: SILVA, Fábio Lopes da; RAJAGOPALAN, Kanavillil [orgs.]. *A linguística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 75-78. 231 p.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Texto e linguagem).

GRAÇA, Júlia Leocádia das. *Regência verbal – uma intervenção no ensino: mídia ou gramática tradicional?* 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras de Minas Gerais: Fale/UFMG. Belo Horizonte, 2002.

GULLAR, Ferreira. O impulso de viver. *Revista Língua Portuguesa*, São Paulo, ano 1, n. 5, mar. 2006. p. 10-15.

HAUY, A. B. *Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1994.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem).

KOCH, Ingedore G. Villaça. A possibilidade de intercâmbio entre Linguística Textual e o ensino de língua materna. *Veredas – revista de estudos linguísticos*. Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 5, n. 2, jul./dez. 2001. p. 85-94.

LABOV, William. *Estágios na aquisição do inglês standart*. In: FONSECA, M. e NEVES, M. Sociolinguística. Rio, Eldorado, 1974. p. 49-85.

LEAL, Maria Auxiliadora da F. O ensino do português na escola atual: análise de alguns fenômenos de mudança. In: DELLÍSOLA, Regina Lúcia Péret; MENDES, Eliana A. De M. (Orgs.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 15-23. 177 p.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 15. ed. São Paulo: Ática, 2002. (Série Princípios, 104).

LEÃO, Ângela Vaz. A Língua Portuguesa Hoje. A Lusofonia: Usos e Lugares. In: PEREIRA, Maria Pereira G. (org.). *Língua e Linguagem em questão*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1997. p. 17-26.

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 Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2003.

LYONS, John. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge, Cambridge University Press, 1968.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). *Por uma*

lingüística aplicada multidisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107. (Língua[gem]; 19).

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

LUCCHESI, D.; LOBO, T. *Gramática e Ideologia*. Sitientibus, Feira de Santana, V(8), 1988. p. 73-81.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna*. 2ed. Reformulada e ampliada. São Paul: Ática, 1993.

MACAMBIRA, José Rebouças. *A estrutura morfo-sintática do português: aplicação do estruturalismo lingüístico*. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *A gramática e o ensino da língua no contexto da investigação lingüística*. São Paulo, 1998. Mimeografado.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Perspectivas no ensino de língua portuguesa nas trilhas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. In: BASTOS, Neusa Barbosa (orgs.). *Língua portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: EDUC, 2004. p. 260-282. (Série Eventos).

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro, 2003. p. 19-46.

MARTINET, André. *Elementos de lingüística geral*. Trad. de Jorge Morais Barbosa. 3. ed., Lisboa: Sá da Costa, 1971.

MENDONÇA, Márcia. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 197-226. (Estratégias de ensino; 2).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Nomenclatura Gramatical Brasileira. Portaria publicada no *Diário do Governo*, I. série, de 28 de abril de 1967.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Inep divulga os resultados do Enem 2006 por UF e escola*. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news07_02.htm Acesso em: 06 de mar. de 2008.

_____. Tabela 4 – 8ª série: *Proficiência de Português dos alunos de escolas urbanas, sem federais – 1995-2005*. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/tabelas_saeb2005.doc. Acesso em: 06 de mar. 2008.

_____. Tabela 6 – 3ª série do Ensino Médio: *Proficiência de Português dos alunos de escolas urbanas, sem federais – 1995-2005*. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/tabelas_saeb2005.doc. Acesso em: 06 de mar. 2008.

MURRIE, Zuleika de Felice (org.) *O ensino de português: do primeiro grau à universidade*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando o Ensino).

NARO, Anthony J.; SCHERRE, Maria Marta Pereira. Variação lingüística, expressividade e tradição gramatical. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (orgs.). *Sociolingüística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*.

Florianópolis: ed. Da UFSC, 2006. p. 235-245. 288 p.

NASCIMENTO, Jarbas Vargas. Norma e uso lingüísticos no Português do Brasil. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *Língua portuguesa em calidoscópico*. São Paulo: EDUC, 2004. p. 27-37. (Série Eventos).

NEVES, Maria Helena de M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, José Carlos de. (org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 52-73.

_____. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

NICOLA, Janaína. *No escuro do discurso: uma revisita a Emília e Eulália*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://www.cbc.ufms.br/tedesimplificado/tde_arquivos/13/TDE-2008-04-07T085203Z-186/Publico/Janaina%20CPTL.pdf>

NICOLAU, Eunice (org.). *Estudos sobre a estrutura gramatical da linguagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. (Estudos Lingüísticos; 6).

ORLANDI, Eni Puccinelli. O Estado, a gramática, a autoria. In: *Relatos. Publicação do Projeto "História das idéias lingüísticas: construção de um saber metalingüístico e a constituição da língua nacional"*. DL – IEL – UNICAMP, DL – FFLCH – USP, 1997.

_____. *Língua e conhecimento lingüísticos: para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002

ORLANDI, Eni Puccinelli; GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um espaço de produção lingüística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, Eni P. (org.). *História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat, 2001. p. 21-38.

PAULIUKONIS, Maria Aperecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do Português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002a.

_____. Para uma nova gramática do português. 10. ed. São Paulo: Ática, 2002b. 94 p. (Série Princípios, 18)

_____. *A língua do Brasil amanhã e outros mistérios*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 174 p.

_____. *Sofrendo a gramática*. 3. ed., São Paulo: Ática, 2005. (Série Princípios, 18).

PINTO, Edith Pimentel. *O português popular escrito*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando a língua portuguesa).

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção leituras no Brasil).

_____. Um programa mínimo. In: BAGNO, Marcos (org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002a. p. 317-332.

_____. Sobre o ensino da língua portuguesa. In: GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002b. p. 32-38. (Coleção Na sala de aula).

_____. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002c. p. 47-56. (Coleção Na sala de aula).

_____. Notas sobre a língua na imprensa. In: GREGOLIN, Maria do Rosário(org.). *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz, 2003. p. 67-82. 135 p. (Coleção Olhares Oblíquos).

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. *O ensino de gramática em uma perspectiva textual*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno02-03.html>> Acesso em: 16 de jun. de 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Linguagem 4).

_____. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a lingüística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo lingüístico no Brasil. In: SILVA, Fábio Lopes da; RAJAGOPALAN, Kanavillil [orgs.]. *A lingüística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a. p. 11-38. 231 p.

_____. Resposta a meus debatedores. In: SILVA, Fábio Lopes da; RAJAGOPALAN, Kanavillil [orgs.]. *A lingüística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004b. p. 166-231. 231 p.

_____. Repensar o papel da lingüística aplicada. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). *Por uma lingüística aplicada multidisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168. (Língua[gem]; 19).

RIBEIRO, Ormezinda Ribeiro. Ensinar ou não a gramática na escola: eis a questão. *Linguagem e Ensino*, Vol. 4, No. 1, 2001. p. 141-157.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Estruturas morfológicas do português*. Belo Horizonte: editora UFMG, 1998. 248 p. (Coleção Aprender).

_____. *Gramática: nunca mais – o ensino da língua padrão sem o ensino da gramática*. Belo Horizonte: editora UFMG, 2002a.

_____. Pelo letramento ameaçado. In: *Revista de estudos da linguagem*. Faculdade de Letras da UFMG. V. 10 – No. 2, jul./dez. 2002b. p. 7-61.

_____. *Como elaborar trabalhos acadêmicos*. 4. ed. rev. Belo Horizonte: Ed. do autor, 2004.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, Marcos (org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 11-25.

SANTOS, Emmanoel dos. *Certo ou errado?: atitudes e crenças no ensino de língua português*. Rio de Janeiro: Graphia, 1996. 117 p. (Série temas e reflexões; 3).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 23. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. A norma do imperativo e o imperativo da norma. Uma reflexão sociolinguística sobre o conceito de erro. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 217-251.
- _____. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 159 p. (Língua[gem]; 12).
- SENA, Wagner da Rocha. *Contribuição ao estudo da norma culta escrita do português*. 1986. 165 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Língua Portuguesa) – Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: PUC, 1986.
- SEUREN, Peter A. M. *Western Linguistics: an historical introduction*. Oxford: Blackwell (Tradução digitada de Roberto Macedo Gonçalves), 1998.
- SIGNORINI, Inês (org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.
- _____. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). *Por uma linguística aplicada multidisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 169-190. (Língua[gem]; 19).
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 1996. (Repensando a Língua portuguesa).
- _____. Variação, mudança e norma (Movimento no interior do português brasileiro). In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 291-316.
- _____. *Contradições no ensino de português*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003. (Repensando a Língua Portuguesa)
- _____. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 151 p. (Língua[gem]; 6).
- _____. “O português são dois”... ainda “em busca do tempo perdido”. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (orgs.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: ed. Da UFSC, 2006. p. 277-288. 288 p.
- SIMKA, Sérgio. *Ensino de língua portuguesa e dominação: por que não se aprende português?* São Paulo: Musa Editora, 2000.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola – uma perspectiva social*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1988. (Série Fundamentos).
- _____. Português na escola. História de uma disciplina curricular. BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.
- STAUB, A. Perguntas e afirmações que devem ser analisadas. In: Kirst, M. H. B. *Linguística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1992.
- TERRA, Ernani. *Linguagem, língua e fala*. São Paulo: Scipione, 1997. (Ponto de Apoio).
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: *o que fazem, o que pensam, o que almejam...* Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf> >

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 133p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas, SP: Papirus, 1991. 149 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WEENDWOOD, Bárbara. *História concisa da lingüística*. (Trad. Marcos Bagno). São Paulo: Parábola, 2002.

ZACCUR, Edwiges. Do ensino monológico ao dialógico: ser usuário pressupõe a condição de ser-leitor? In: AZEREDO, José Carlos de. (org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 118-134.

ANEXOS

Quadro 1: O quadro abaixo apresenta as citações aqui realizadas sobre a existência ou não do erro lingüístico.

Existe erro/acerto em língua	Não existe erro/acerto em língua
<p>“podemos até dizer que existem ‘erros de português’, só que nenhum falante nativo da língua os comete!” (BAGNO, 2002b, p. 125).</p> <p>“Nem mesmo essas pessoas [que freqüentaram longamente a escola] empregam corretamente esse pronome [cujo]” (BAGNO, 2007, p. 197).</p> <p>“a norma-padrão é, antes de tudo, um <i>cânon lingüístico</i>, um corpo de regras verdadeiras e válidas, cujo descumprimento induz ao erro” (BAGNO, 2001c, p. 152).</p> <p>“quando se trata de língua, só se pode qualificar de erro aquilo que comprometa <i>a comunicação entre os interlocutores</i>” (2002c, p. 26).</p> <p>“[...] quando um aluno, ou qualquer outra pessoa, pronunciar home, onte, garage, bagage, você vai poder corrigir com a consciência de que está tentando ensinar uma forma oficial, padrão, culta [...]” (2001a, p. 117).</p>	<p>“[...] simplesmente <i>não existe erro</i> em língua. Existem, sim, formas de uso da língua <i>diferentes</i> daquelas que são impostas pela tradição gramatical” (BAGNO, 2002c, p. 25s.).</p> <p>“simplesmente <i>não existe erro de português</i>” (BAGNO, 2001c, p. 65).</p> <p>“Do ponto de vista estritamente lingüístico, o erro não existe, o que existe são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na nossa língua” (BAGNO; apud BORTONI-RICARDO, 2004, p. 8).</p>
<p>Haveria dois tipos de erro:</p> <p>“[pela lingüística descritivista] só seria erro a ocorrência de formas ou construções que não fazem parte, de maneira <i>sistemática</i> de nenhuma das variantes da língua” (POSSENTI, 1996, p. 79).</p> <p>“[para a norma explícita] é tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem” (POSSENTI, 1996, p. 78).</p>	
<p>“nunca há um erro no português, haverá sempre um erro numa variedade da língua” (BECHARA, 2002, p. 15).</p> <p>“a mistura de normas também implica erro, a não ser</p>	

<p>que ela ocorra por motivações estilísticas” (BECHARA, 2002, p. 15).</p> <p>“o erro de português existe de fato, de acordo com a situação” (BECHARA, 2002, p. 15).</p>	
<p>“é somente no interior de cada variante que a noção de correto pode se estabelecer, e sempre a partir da consideração da situação de interlocução efetiva [...]” (BRITTO, 1997, p. 53).</p>	
<p>“é tão ‘errado’ falar <i>empreste-me os disquetes</i> quanto escrever <i>me empresta os disquetes</i> – a noção de ‘certo’ e ‘errado’ depende, crucialmente, do contexto e do meio a que nos referimos” (PERINI, 2004, p. 56).</p>	
<p>“é pedagogicamente incorreto usar a incidência do erro do educando como uma oportunidade de humilhá-lo” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 38).</p>	
<p>“Falar fora dos hábitos lingüísticos de um grupo significa marginalizar-se. E essa marginalização tanto se pode dar por uma linguagem incorreta gramaticalmente, quanto por uma linguagem excessivamente presa aos cânones gramaticais” (PRETI, 2004, p. 15).</p>	
<p>“identificar e corrigir, num texto dado, determinadas inadequações em relação a um padrão estabelecido” (BRASIL, 1998, p. 55).</p> <p>“na escola, a tarefa de corrigir, em geral, é do professor. É ele que assinala os erros de norma e estilo [...]. Mesmo quando se exige leitura, muitos alunos não identificam seus erros [...]” (BRASIL, 1998, p. 77).</p>	<p>“a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.” (BRASIL, 1998, p. 31).</p>
<p>“o erro de português existe de fato, de acordo com a situação” (ROCHA, 2002, p. 155).</p>	

Quadro 2: O quadro abaixo apresenta as citações realizadas sobre diferenças e semelhanças entre a modalidade falada e a escrita no que se refere à gramática.

Gramáticas distintas/diferenças	Gramáticas iguais/semelhanças
<p>“[...] ninguém escreve como fala, ainda que em certas circunstâncias se possa falar um texto previamente escrito [...] ou mesmo falar tendo por referência padrões próprios da escrita [...]” (BRASIL, 1998, p. 30).</p>	

<p>“[...] as diferenças gramaticais [entre fala e escrita] são relativamente profundas” (PERINI, 2004, p. 58).</p> <p>“dois mundos relacionados, mas distintos” (PERINI, 2004, p. 68).</p> <p>“a escrita não é uma simples representação da fala, porque cada uma delas utiliza uma variedade da língua nitidamente diferente, em sua estrutura gramatical, da outra” (PERINI, 2004, p. 63).</p>	
<p>“o certo é que a escrita não representa a fala, seja sob que ângulo for que a observemos [...], as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas” (MARCUSCHI, 2001, p. 46).</p>	
<p>“[a língua falada] tem uma gramática própria que os falantes aprendem no uso diário e cujas categorias de análise diferem da gramática da língua escrita” (PRETI, 2004, p. 125).</p>	
<p>“não se pode confundir fala com escrita, seja no plano de unidades gramaticais seja no plano de desempenho lingüístico” (SCHERRE, 2005, p. 100).</p>	
<p>“ninguém escreve como fala e ninguém fala como escreve. Objetivamente, a escrita organiza-se em bases diferentes das da fala, reorganizando-a e reinventando-a em todos os níveis” (BRITTO, 2003, p. 40).</p>	
<p>“[...] existe uma ‘gramática do falado’ que não coincide com a ‘gramática do escrito’” (BASSO; ILARI, 2006, p. 185).</p>	
<p>“<< ela [a língua escrita] é a roupagem da oral>>. Ela tem as suas leis próprias e tem um caminho próprio” (CÂMARA Jr., 1999, p. 20).</p>	

Quadro 3: O quadro abaixo apresenta as citações realizadas sobre os conceitos de *norma padrão/língua padrão/variante padrão*; *norma culta/língua culta/variante* e *língua legítima/língua oficial*.

Norma padrão/ língua padrão/ variante padrão	Norma culta/língua culta/variante culta	Língua legítima/língua oficial
<p>“[a língua padrão] é a língua usada pelos jornais, livros técnicos, revistas e a maior</p>		

<p>parte da literatura” (Perini 2004, p. 55).</p> <p>“existe um português-padrão altamente uniforme no País, e podemos encontrá-lo nos textos jornalísticos e técnicos” (PERINI, 2002b, p.87).</p> <p>“também encontramos obras literárias escritas estritamente segundo esse padrão; mas não podemos contar com isso <i>a priori</i>: muitas obras literárias fogem a ele, utilizando variedades coloquiais ou até mesmo pessoais” (PERINI, 2002b, p. 87).</p> <p>“a variedade padrão é própria da escrita” (PERINI, 2002, p. 24).</p> <p>“[<i>Língua padrão</i>] que alguns chamam ‘português certo’, é uma língua que aprendemos na escola, [...] que usamos (quando usamos) para escrever, mas nunca para conversar” (PERINI, 2004, p. 55).</p> <p>“português padrão escrito – variedade, aliás, que é estudada pelas gramáticas tradicionais” (PERINI, 2002, p. 25).</p>		
<p>“[<i>norma padrão</i>] reuniria as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas” (LUCCHESI e LOBO, 1988; apud LUCCHESI, 2002, p. 65).</p>	<p>“[<i>norma culta</i> seriam] as formas efetivamente apreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados” (LUCCHESI e LOBO, 1988; apud LUCCHESI, 2002, p. 65).</p>	
<p>“Para se designar os fatos de língua que este grupo social mais diretamente afeito às atividades de escrita usa correntemente em situações formais de fala e na escrita, costumamos, então, usar a expressão <i>norma culta</i> [...], não se confunde com <i>norma-padrão</i>” (FARACO, 2002, p. 39s.).</p> <p>“[<i>norma padrão</i>] é um complexo entrecruzamento de</p>	<p>“a expressão norma culta deve ser entendida como designando 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” (FARACO, 2002, p. 39s.).</p>	

<p>elementos léxico-gramaticais e outros tantos de natureza ideológica que, em seu conjunto, definem o fenômeno que designamos tecnicamente de norma-padrão” (FARACO, 2002, p. 41).</p> <p>“A cultura escrita, associada ao poder social, desencadeou [...], ao longo da história, um processo fortemente unificador (que vai alcançar basicamente as atividades verbais escritas), que visou e visa uma relativa estabilização lingüística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança. Ao resultado desse processo, a esta norma estabilizada, costumamos dar o nome de norma-padrão ou língua-padrão” (FARACO, 2002, p. 40).</p>		
<p>“[...] a norma padrão se dilui numa idealização imprecisa e ultrapassada” (SILVA, 2004, p. 107).</p> <p>“[<i>norma padrão</i>] de cariz lusitanizante e exigida em certas circunstâncias sociais (como as dos diversos tipos de concursos, seleções para conseguir algum lugar no mercado de trabalho, por exemplo)” (SILVA, 2006, p. 283).</p> <p>“[<i>norma padrão</i>] ainda se encontra, pelo menos parcialmente, na escrita e na fala formal das camadas cultas e superiores economicamente da sociedade e veiculada nas gramáticas prescritivo-pedagógicas [...]” (SILVA, 2003, p. 79).</p>		
<p>“[modalidade padrão] não é, de fato, a gramática dos compêndios, mas um modelo de língua bem menos preciso, mas muito bem identificável, que Bordieu identificou como</p>	<p>“[<i>norma culta</i>, na Lingüística contemporânea,] seria a expressão hegemônica. Esta variedade, identificada pelo Projeto NURC [...] corresponde à fala do segmento social</p>	<p>“[<i>norma canônica</i>] a concepção de língua transmitida pela escola (por isso também conhecido como norma pedagógica) e descrita em dicionários e gramáticas (norma</p>

<p><i>língua legítima</i> ou <i>língua oficial</i>” (BRITTO, 2002, p. 148).</p>	<p>objetivamente identificado [pelos critérios de seleção do projeto]” (BRITTO, 2003, p. 31).</p> <p>“[<i>norma culta</i> difere] tanto dos <i>padrões da escrita</i>, como da <i>norma canônica</i>” (BRITTO, 2003, p. 32).</p> <p>“<i>norma culta</i>, do jeito que é preconizada nas gramáticas, é apenas uma idealização, que funciona como uma espécie de lei, determinando usos orais e escritos e servindo de referência para a correção das formas lingüísticas” (BRITTO, 2002, p. 147).</p> <p>“[<i>norma culta</i>] é preconizada pela gramática” (BRITTO, 2002, p. 147).</p>	<p>gramatical ou norma prescritiva)” (BRITTO, 2003, p. 26).</p> <p>“[<i>norma canônica</i>] idealização dos usos lingüísticos de uma comunidade oficial, estabelecida no confronto histórico de construção de cultura nacional e funcionando como uma lei, que determinaria os padrões – orais e escritos – e a referência de avaliação e correção das formas lingüísticas” (BRITTO, 2003, p. 28s.).</p>
<p>“[norma padrão] corresponde exatamente àquela <i>norma culta ideal</i>” (ANTUNES, 2007, p. 94).</p>	<p>“o conceito de <i>norma culta</i> corresponde aos usos que se consideram mais adequados aos contextos (orais e escritos) de uso da língua formal, aceitando-se, ainda, que essa formalidade da língua pode admitir graus e variações diversos” (ANTUNES, 2007, p. 91).</p> <p>“[norma culta real empregada por] cientistas, escritores, repórteres, cronistas, editorialistas, comentaristas, articulistas, legistas e outros ‘istas’ da comunidade encarregada da comunicação pública formal” (ANTUNES, 2007, p. 93).</p> <p>“[<i>Norma culta ideal</i>] corresponde àquela norma concebida, pensada, prevista e proposta como a norma representativa dos usos da língua considerados cultos. Trata-se, portanto, de uma idealização [...]. Por isso, o parâmetro pelo qual se julga essa norma idealizada não são os usos comprováveis nos diferentes meios e suportes da comunicação falada e escrita</p>	

	[...]. O parâmetro são as regras dos compêndios gramaticais [...]” (ANTUNES, 2007, p. 92).	
<p>“a norma-padrão é, antes de tudo, um <i>cânon lingüístico</i>, um corpo de regras verdadeiras e válidas, cujo descumprimento induz ao erro” (BAGNO, 2001c, p. 152).</p> <p>“A norma-padrão brasileira, até há algum tempo, tentava seguir as normas do português-padrão de Portugal [...]” (BAGNO, 2001a, p. 120).</p> <p>“[<i>norma padrão</i>] o conjunto de prescrições tradicionais veiculadas pelas gramáticas tradicionais, pela prática pedagógica conservadora e pelos empreendimentos puristas da mídia” (BAGNO, 2001b, p. 11).</p> <p>“A norma-padrão é aquele <i>modelo ideal</i> de língua que deve ser usado pelas autoridades, pelos órgãos oficiais, pelas pessoas cultas, pelos escritores e jornalistas, aquele que deve ser ensinado na escola” (BAGNO, 2001a, p. 22).</p> <p>“Existe, portanto, um português-padrão [...], que é essa norma oficial, usada na literatura, nos meios de comunicação, nas leis e decretos do governo, ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas, definida nos dicionários.” (BAGNO, 2001a, p. 28)</p> <p>“Ela [a norma padrão] foi e continua sendo ensinada sistematicamente pelos livros didáticos, pelas gramáticas tradicionais, pelos dicionários, e, é claro, pela escola” (BAGNO, 2001a, p. 32).</p> <p>“O português padrão é a língua falada pelas pessoas que detêm o poder político e econômico e estão nas classes sociais mais</p>	<p>“[<i>norma culta</i>, para os lingüistas,] uso real da língua por parte dos falantes privilegiados da sociedade urbana” (BAGNO, 2007, p. 104).</p> <p>“a noção de <i>norma culta</i> que vem sendo empregada em diversos empreendimentos científicos como, por exemplo, o Projeto NURC” (BAGNO, 2001b, p. 10).</p> <p>Haveria dois conceitos de norma culta:</p> <p>O primeiro: “O primeiro conjunto de idéias que se esconde sob o rótulo norma culta: uma língua ideal, baseada (supostamente) no uso dos grandes escritores (do passado, de preferência), um modelo abstrato [...]”.</p> <p>O segundo: “[compreende] linguagem concretamente empregada pelos cidadãos que pertencem aos segmentos mais favorecidos da nossa população. Essa é a noção de norma culta que vem sendo empregada nos diversos empreendimentos científicos como, por exemplo, o projeto NURC [...]” (BAGNO, 2001d, p. 74).</p>	

privilegiadas, que nós sabemos que são uma pequena minoria na população do Brasil, país que detém o triste recorde mundial de pior distribuição de riqueza nacional entre as camadas sociais” (BAGNO, 1998b, p. 1).

“Ela representa *uma seleção arbitrária de regras, feita num determinado lugar, numa determinada época*, para uso de um *grupo restrito de falantes/escreventes*” (BAGNO, 2002c, p. 49).

“a norma padrão é uma camisa de força, uma tentativa de controlar, de coibir, de domesticar os usos da língua” (BAGNO, 2002c, p. 50).

“De um lado, coloco a norma-padrão, que não existe concretamente, que não é falada nem escrita por ninguém em sua integralidade: é só um conjunto de regras, de preceitos, que servem de modelo. Do outro lado, coloco as variedades cultas da língua, que existem de verdade, que são faladas pelas pessoas cultas do Brasil” (BAGNO, 2002c, p. 40s.).

“Não existe uma ‘variedade-padrão’. [...] Ora, quando falamos em padrão não estamos falando de uma variedade de língua viva, concreta, palpável, que a gente possa gravar em fita ou coletar em textos escritos. O padrão é sempre um modelo, uma referência, uma medida, um critério de avaliação” (BAGNO, 2001a, p. 158s.).

“a norma-padrão, que nunca conseguiu transpor os limites de uma restrita parcela da elite intelectual mais conservadora no tocante à língua, vê seu uso cada vez mais reduzido e limitado a manifestações sociais extremamente formalizadas, quase rituais – é o código

<p>criptografado da doxa” (BAGNO, 2002a, p.193).</p> <p>“Algumas pessoas costumam alegar que a norma-padrão deve ser preservada, inclusive na escola, porque ela representaria um modelo lingüístico para os usos da escrita mais monitorada. Só que isso também já deixou de ser verdade” (BAGNO, 2001d, p.81).</p> <p>“A norma-padrão, a língua exemplar, a norma-culta, toda norma, enfim, constitui um corpo estranho dentro do universo da língua, constitui um padrão-ouro, uma medida oficial, que ninguém possui, mas que serve de parâmetro para julgar, pesar, avaliar e, conforme o caso, condenar [...]” (BAGNO, 2001c, p. 298).</p> <p>“[norma padrão, para os lingüistas] o modelo idealizado de língua ‘certa’ cristalizado nas gramáticas normativas” (BAGNO, 2007, p. 104).</p>		
	<p>“pode-se dizer que a norma culta da escrita do português do Brasil [...] denomina-se também norma literária brasileira” (SENA, 1986, p. 74).</p>	
	<p>“[<i>português culto</i>] padronizado nas gramáticas e dicionários e cultivado na Literatura e nos mais diversos domínios institucionais da sociedade [...]” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14).</p>	<p>“chamamos de língua oficial a descrita na gramática normativa. Do fato de se basear em escritores não contemporâneos resulta o seu distanciamento, em muitos pontos, da realidade lingüística oral e literária no Brasil” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 35).</p>