



NORMA E POLÍTICA LINGUÍSTICAS BRASILEIRAS

<https://doi.org/10.32988/rep.v2n9.1214>

Ana Carolina de Aguiar Gonçalves Timóteo¹
Universidade Federal de Ouro Preto
(anac.dea.goncalves@gmail.com)

Resumo: Na caminhada acadêmica, as questões, muitas vezes, são mais importantes do que suas próprias respostas. Formular uma questão precisa, que abarque a prática e fomente o estudo permite que a trajetória seja tão significativa quanto o ponto de chegada. É este o movimento neste estudo: a questão da norma linguística e a institucionalização de políticas linguísticas. Partindo da descrição histórica da institucionalização da Língua Portuguesa no Brasil, perpassamos também os caminhos da fixação dessa língua como disciplina a ser ensinada nas escolas. Discorremos sobre a legislação brasileira no que se refere às prescrições curriculares (PCN e BNCC) para ensino de Língua Portuguesa no Brasil, e procuramos mostrar como essas prescrições nos parecem imprecisas no que concerne à ideia de norma linguística. Analisamos, então, as ideias de norma para alguns teóricos, partindo dos preceitos estruturalistas de Saussure e atingindo linguistas brasileiros que investigam a questão da norma linguística da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Norma linguística; Ensino de Língua Portuguesa; Política linguística.

STANDARD AND BRAZILIAN LINGUISTICS POLITICS

Abstract: In the academic path, the questions are more important than the answers. Elaborate a question that encompasses practice and encourages study, allows that trajectory to be as significant as first step. This is the movement that means this study: the norms and standard linguistic and the institutionalization of linguistics politics in Brazil. We discuss Brazilian legislation with regard to curricular prescriptions for teaching Portuguese in Brazil, and we try to show how imprecise these prescriptions seem with regard to the idea of a linguistic standard. We then analyzed ideas of a norm for some theorists, starting from Saussure's structuralism precepts and reaching Brazilian linguists who investigate the issue of the Portuguese language's linguistic norm.

Keywords: Linguistic standard; Portuguese language teaching; Linguistics politics.

NORMA Y POLITICA LINGÜÍSTICA EN BRASIL

Resumen: En el recorrido académico, las preguntas son a menudo más importantes que sus propias respuestas. Formular una pregunta exacta, que abarque la práctica y promueva el estudio permite que la trayectoria sea tan importante como el punto de llegada. Este es el movimiento en este estudio: la cuestión de la norma lingüística y la institucionalización de las políticas lingüísticas. A partir de la descripción histórica de la institucionalización de la lengua portuguesa en Brasil, también revisamos las formas de fijar esa lengua como una disciplina que se enseñará en las escuelas. Discutimos la legislación brasileña con respecto a las prescripciones curriculares (PCN y BNCC) para enseñar La lengua portuguesa en Brasil, y tratamos de mostrar cómo estas prescripciones parecen imprecisas con respecto a la idea de una norma lingüística. Luego, analizamos las ideas normativas

¹ Mestra em Estudos da Linguagem: Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Ouro Preto, licenciada em Letras pela mesma universidade e professora de língua portuguesa em instituições públicas e privadas de ensino.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7757621051672314>



para algunos teóricos, comenzando por los preceptos estructuralistas de Saussure y llegando a los lingüistas brasileños que investigan la cuestión de la norma lingüística de la lengua portuguesa.

Palabras Clave: Estándar lingüístico; Enseñanza del idioma portugués; política lingüística

1. INTRODUÇÃO

Muitas questões se fazem e se refazem enquanto os estudos são desenvolvidos. Apresentamos neste artigo nossas inquietações iniciais que motivaram nossa pesquisa de mestrado²: o conceito de política linguística e como as prescrições oficiais para o ensino de língua portuguesa leem os conceitos de norma linguística a serem trabalhados em sala de aula.

O objetivo deste trabalho é discorrer acerca do conceito de política linguística, perfazendo um caminho histórico que aponte para uma discussão das inconstâncias nos documentos que regulam o ensino de língua portuguesa no Brasil, principalmente no que se refere ao conceito de norma linguística. A hipótese que subjaz neste percurso é a de que as políticas linguísticas – PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998) e BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2018) não esclarecem de que se trata especificamente norma linguística, conceito esse que norteia os trabalhos do docente de língua portuguesa na educação básica.

Primeiramente, faremos uma delimitação conceitual do conceito de política linguística, analisando seus impactos nas prescrições documentais que determinam os currículos da educação básica. Em seguida, apresentamos um breve retrospecto das políticas linguísticas implantadas no Brasil para ensino de Língua Portuguesa, salientando o caráter prescritivo da institucionalização dessa língua como nacional e suas implicações no processo ensino-aprendizagem. Por fim, discutimos os conceitos de norma linguística, tendo como ponto de partida os preceitos estruturalistas.

2. POLÍTICA LINGUÍSTICA: EM BUSCA DE UM CONCEITO

² Dissertação defendida no dia 4/08/2020 na Universidade Federal de Ouro Preto, intitulada: Representações de norma linguística para professores de língua portuguesa do ensino fundamental II.



O trabalho do professor de língua portuguesa, assim como em todas as disciplinas, é regido pela legislatura educacional. A partir da prerrogativa da Constituição Federal que coloca a língua portuguesa como idioma oficial e o projeto que determina o ensino de língua portuguesa nas escolas, as políticas linguísticas para o ensino de língua portuguesa no Brasil orientam, desde o ideal educacional, até os conteúdos a serem promovidos em sala de aula.

Para nos atentarmos à questão das políticas linguísticas, antes é necessário esclarecer a que se refere esse termo – políticas linguísticas. Para isso, trazemos estudos feitos por Maciel (2013) e Garcez (2013). Maciel analisa documentos oficiais para a educação em vários estados, colocando esses documentos como os regentes e padronizadores da prática, mas sua tese gira em torno, justamente, do movimento que deveria ser contrário a este. Vejamos: segundo o autor, enquanto a elaboração de políticas linguísticas parte de lideranças políticas em forma de documentos oficiais para aplicação das práticas, quem detém o conhecimento local do meio ao qual está inserido não participa da produção desses documentos.

Para Shahomy (2006, *apud* MACIEL, 2013) “a política linguística é um fenômeno muito complexo em que múltiplas agendas são surgidas, apresentadas, discutidas, negociadas e combatidas de maneira complexa e não previsível.” (p. 241). Os adjetivos “complexa e não previsível”, utilizados para determinar como os documentos são elaborados, soam escusos e obscuros, o que pode sugerir a necessidade de investigar como esse processo ocorre.

Para a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, as proposições de uma política linguística são um percurso a ser feito, um desenvolvimento de habilidades a fim de que o sujeito atue socialmente.

(...) competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)



Nesse ponto, tal proposta vai ao encontro do que afirmam McCarty (2011, *apud* GARCEZ, 2013, p. 241) e Hornberger e Johnson (2011, *apud* GARCEZ, 2013, p. 241-2), de acordo com os quais políticas linguísticas são “processos dinâmicos em andamento” e devem ser tratadas como pontos de chegada e de partida.

As políticas educacionais são propostas partindo de lei inscrita na Constituição de 1988, ao determinar que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Cap. III, Seção I).

Já com relação à língua portuguesa, sua garantia também é mencionada na Constituição, não só como idioma oficial, como já mencionado, mas como uma das condições para que se reivindique a cidadania brasileira, no caso de pessoa nativa de país lusófono.

Art. 12. São brasileiros: [...]

II - naturalizados:

a) os que, na forma da lei, adquiram a nacionalidade brasileira, exigidas aos originários de países de língua portuguesa apenas residência por um ano ininterrupto e idoneidade moral; (BRASIL, 1988, Cap. III, Art. 12)

No que se refere à determinação de uma disciplina que trate de aspectos de língua, a proposição de uma área educacional colocou-a no patamar de disciplina. Assim, a educação, como dever do Estado, inclui a língua portuguesa como componente curricular.

Para delimitação dos conteúdos e sobre o que deverá ser abordado não só em Língua Portuguesa, mas também em todas as disciplinas, a Carta Constitucional observa que há necessidade de se institucionalizar e padronizar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, de maneira a assegurar a formação básica com a fixação de conteúdos mínimos necessários (BRASIL, art. 210. 1988).



Com relação às diretrizes do ensino, estão garantidas e afixadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sob o inciso IV do art. 9:

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996)

A seguir, valendo-nos de aspectos históricos, faremos um apanhado sobre o caminho das políticas linguísticas no Brasil.

2.1. POLÍTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Há perguntas não respondidas sobre a língua portuguesa desde 1500. A invasão portuguesa nos territórios brasileiros fez com que nem Portugal e nem Brasil se mantivessem os mesmos. A junção dessas duas culturas e de variadas outras deixou aspectos indefinidos – também no que se refere à língua.

A constituição da nação brasileira perpassa os aspectos linguísticos e é difícil perceber onde começam os fatores linguísticos e se iniciam os termos do que, hoje, consideramos Brasil. O projeto de uma língua dada como unificada, pura e que promova a união dos povos brasileiros nunca deixou de ser um ideário, que faz parte de uma noção atomística não só da língua, mas da cultura em geral do povo brasileiro e que, de certa forma, incentiva preconceitos na medida em que categoriza sujeitos e condutas, criando expectativas acerca desses.

A formação do povo mistura-se com a constituição de uma língua, portanto. Os fatores históricos notam que a língua portuguesa convivia com línguas indígenas nativas brasileiras até meados do século XVIII. A chamada língua geral permitia as negociações comerciais e o convívio entre indígenas, portugueses e africanos que, nesse contexto, eram escravizados. Em 1757, um Diretório criado por Marquês de Pombal obrigou exclusivamente o uso da língua portuguesa nas



transações comerciais; inicialmente, imposta ao Maranhão e ao Pará; posteriormente, implantada em todo o Brasil em 1758.

Outro aspecto fundamental da imposição da língua portuguesa como idioma oficial deve-se à expulsão dos Jesuítas em 1759 pois,

Apesar dos elementos que se poderiam considerar negativos na pedagogia dos jesuítas, como por exemplo, a sua subordinação à escolástica, contrária à moderna filosofia cartesiana e às novas ciências físico-naturais, a ação da Companhia de Jesus consolidou a resistência à hegemonia do Estado na educação por meio de uma organização escolar fora do seu controle. A relação entre autonomia institucional e ação educacional caracteriza bem a força da resistência do ensino privado frente ao flerte estatizante desde os tempos do Brasil Colônia. Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, a escola pública estatal nasce pela alocação de recursos financeiros e de pessoal para este fim. A intenção de Pombal era, por meio dos agentes educativos pagos e controlados pelo Estado, formar os quadros administrativos e políticos ao seu restrito serviço. Ele procura fortalecer o centralismo, próprio do despotismo que visa a instalar, ranço que parece perdurar até os nossos dias. (ALVES, 2009. P. 72-3)

Os Jesuítas eram os principais defensores da língua geral, de modo que fora por eles descrita gramaticalmente, seguindo os modelos latinos, e instituída (TEYSSIER, 2014). Dentre as principais descrições, destacamos: *Gramáticas do Tupi: a Arte de grammatica da Lingoa mais usada na costa do Brasil*, de 1595, pelo Padre Anchieta; *Arte de grammatica da lingua brasílica* de 1621, por Luiz Figueira; *Gramática da língua Quiriri: a Arte de grammatica da linguabrasilica da naçãamKiriri* de 1699, pelo padre Luís VincencioMamiani; *Gramática da língua africana Quimbundu: a Arte da Língua de Angola*, de 1697, por Pedro Dias; e *Sistematização da língua geral de Mina: A obra nova da língua geral de Mina*, nos anos de 1731-1741, por Antônio da Costa Peixoto.

Assim, falar língua portuguesa obrigatoriamente nas discussões comerciais criou um dos primeiros aspectos normativos da língua, de cunho político. Entretanto, o uso tomou duas vertentes: ora excludente, já que muitos brasileiros não tinham conhecimento da língua; ora conflituoso, pois, aqueles que falavam



português inegavelmente tinham seus aspectos e modos de dizer particulares, frutos da interação da língua portuguesa com os demais idiomas em vigência.

Em 1822, quando Dom Pedro saiu da cidade fluminense como herdeiro da coroa portuguesa e chegou a São Paulo como Dom Pedro I do Brasil, a independência político-administrativa de Portugal criou a necessidade de se institucionalizar uma nação. O projeto-nação convocou artistas de todas as áreas para a construção de uma identidade genuinamente brasileira. É nesse cenário, em 1829, que nasceu José de Alencar. Após terminar seus estudos em Direito, publicou sua trilogia: *O Guarani* (1857), *Iracema* (1865), *Ubirajara* (1874). As três obras, tratadas como indigenistas, exaltam as origens do povo brasileiro e valem-se de uma língua considerada incorreta por muitos da época (CHAVES DE MELO, 1972). Embora julgada incorreta, fazia parte da escolha de Alencar projetar heróis nacionais, no caso, figuras indígenas de contato direto com o invasor, mas que estabelecessem relações com esse, fosse conflituosa ou amorosa, sob o uso de uma língua que retratasse aquela usada pelo povo.

O famoso problema da colocação dos pronomes átonos irritava sobremaneira esses rigoristas acerbos. A defesa de Alencar ficou célebre. Sem jamais pretender escrever numa língua diferente do português europeu, ele reivindica o direito a uma certa originalidade. O que recusa é o purismo mesquinho e estéril; o que procura é uma expressão nova, autêntica e viva. (TEYSSIER, 2014. P. 72)

A ideia de uma norma pura e definida já assombrava os escritores brasileiros no que foi o chamado “projeto de nação”, já que, de acordo com Bauer (2000), a relação com a nação se estabelece quando reconhecemos suas especificidades em nossa própria natureza, isto é, a partir do processo de autoidentificação, e nisso inclui o uso da língua.

Em 1922, a Semana de Arte Moderna em São Paulo consagrou-se como movimento nacionalista, em busca de um fazer artístico genuinamente brasileiro. Um século após a independência político-econômica, reivindicou-se a independência cultural. No que concerne à noção normativa da língua, Mário de Andrade engatou



no projeto “Gramatiquinha da Fala Brasileira”, logo abortado pelas próprias questões que o motivaram: a qual fala retratar como uma, então, fala brasileira?

Hoje, a língua portuguesa está assegurada através de um excerto na Constituição Federal de 1988, art. 13, num trecho que trata dos símbolos nacionais; assim, junto ao hino, à bandeira e às cores está a língua.

Art. 13. A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.

§ 1º São símbolos da República Federativa do Brasil a bandeira, o hino, as armas e o selo nacionais. (BRASIL, 1988, Art. 13)

Depois desse brevíssimo histórico, nos atentaremos aos aspectos do ensino de língua portuguesa no Brasil.

Com a ascensão de comerciantes, traficantes de pessoas, de minerais e pedras, a preocupação em atingir a burguesia passou a exigir esforços não só no que se refere à vestimenta, às moradias e aos hábitos, mas também houve a preocupação com a educação. Essa passou a ser uma prioridade num Brasil que, sob grande processo de povoamento por imigrantes (não ignoremos que a população indígena já povoava o território), tomava forma. Enviar os filhos para que estudassem na Europa ou, antes, contratar tutores para ensiná-los “bons modos” foi considerado prioridade pela então elite brasileira.

A noção de que a literatura tem aspectos pedagógicos é aprendida com os gregos, quando se referem a ela como orientadora e deleitável. Isto é, a literatura é inserida nos currículos escolares como estratégia educacional no século XVII. Como estavam inseridos em uma então colônia de Portugal, as literaturas as quais se tem acesso são em língua portuguesa. A intenção era a reprodução dos conhecimentos acumulados pela comunidade ao longo do tempo e a literatura parecia a melhor forma de “transmitir” esses “apanhados científicos”. Colocava-se a norma linguística utilizada nos textos adotados como padrão e, a partir deles, era ensinada a língua pela repetição de modelos considerados aprováveis e admiráveis. O ensino de língua e literatura, nesse momento, é separado formalmente, mas relacionado no ponto em que ambas são modelos a serem seguidos (VENTURI, 2004).



O padrão de língua portuguesa, em princípio, “foi construído, já na origem, de forma excessivamente artificial” (FARACO, 2015, p. 80), tendo como modelo os registros de escritores portugueses do romantismo. Sendo assim, fora extraído não do uso corrente e plural, mas de ocorrências inaplicáveis no dia a dia. Tendo esse como o primeiro padrão de língua portuguesa, considera-se que os indivíduos portugueses, quando em terras brasileiras chegaram, não utilizavam o que eles próprios consideravam a regra gramatical da língua. A partir daí, o que houve foi a miscigenação não só da população, como também da forma de se comunicar. E o que já não era norma gramatical se fundiu com as demais línguas vigentes no Brasil: “A ideia de uma variedade cultivada da língua resultou sempre do esforço das elites para criar símbolos que pudessem distingui-las das camadas populares”. (FARACO, 2015, p. 62).

Dentre as intervenções do já mencionado Marquês de Pombal, quando obrigou o uso exclusivo da língua portuguesa em negociações comerciais, estava a preocupação com o vernáculo, isto é, com a manutenção da língua portuguesa. Refletindo a tendência artística do fim do século XIX, o ensino de língua teve como objetivo a tentativa de outorgar uma língua e um fazer artístico genuinamente nacionais. O trabalho com língua e literatura nas escolas estava incumbido de formar a nacionalidade emergente dos brasileiros. Aqui, tem-se o ensino de língua portuguesa pautado nos estudos de gramática e leitura.

No século XX, em seus anos 40, o ensino de língua portuguesa se apoiou em manuais de gramática e antologias de poesia tendo, ainda, a ideia de que o ensino de língua deveria se valer de estudo da norma e leitura de textos consagrados; entre os anos 50 e 60, o manual e antologia fundiram-se em um único volume, dividido em duas partes: antologia e gramática. Na prática, isso pouco modificou o trabalho da disciplina que, desde o período colonial, estava em voga (VENTURI, 2004).

Com a democratização do ensino nos anos 60, o ingresso de uma população que não dominava a norma padrão dita culta fez com que o trabalho com a língua portuguesa em sala de aula ganhasse tons reflexivos, buscando possíveis



proposições de mudanças. Eram as primeiras tentativas de equacionar os conhecimentos trazidos pelo novo público da educação com as prescrições de ensino e aquilo que se acreditava ser o papel da escola. Mas ainda tínhamos a literatura como aparato para o ensino de uma língua que é modelo a ser seguida numa disciplina chamada “Português”. O ensino da gramática normativa estava atrelado à ideia de que haviam bons exemplos a serem seguidos. Essa tendência, provavelmente, reiterava a “concepção de que ensinar normas de bom comportamento linguístico, saber a língua, equivale a deter o conhecimento de suas regras e exceções” (LOUZADA, 1997, p. 47).

Nos anos 70, a disciplina passou a se chamar “Comunicação em Língua Portuguesa”, tendo como embasamento a lei nº 5692/71. Essa política teve como objetivo a valorização e o incentivo do sentimento patriótico, colocando a língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira.

É importante destacar que “foi somente a partir da Constituição Federal de 1988 que o Estado brasileiro passou a contar com definição constitucional de uma língua oficial, ou seja, a portuguesa, prevista no art. 13.” (SOUZA, s/d). Nas Constituições anteriores, é recorrente o termo “língua nacional”, a saber:

- 1934: art. 150, acerca do Plano Nacional de Educação;
- 1946: art. 35: instituição da comissão para estudar o nome a ser dado ao idioma falado no Brasil;
- 1967: art. 168, §3º, I: ensino ministrado em língua nacional, sem determinar de qual língua se trata;
- 1969: Emenda Constitucional nº 1, proibição do alistamento de eleitores que não soubessem a língua nacional; art. 147, §3º, I, também sobre o ensino ministrado em língua nacional;
- 1988: art. 13 da Constituição Federal, acerca dos símbolos nacionais, dentre eles, a língua portuguesa como idioma oficial.

Ressalta-se, entretanto, que até a Constituição Federal de 1988, não há referência a uma definição do que era chamado de “língua nacional”.



2.2. POLÍTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Com relação ao ensino, nos anos 80, o objeto de estudo da linguagem passou a ser o texto e, a partir daí, qualquer produção linguística, oral ou escrita, de qualquer extensão, desde que concebesse sentido ao seu interlocutor, tratava-se de um texto. No fim dos anos 80 e início dos anos 90, a tendência era a da valorização da língua em sua relação com o falante, a língua passou a ser observada como discurso, embebido dos valores, crenças, representações e ideários do sujeito. No que se refere ao sujeito aluno, nesse momento, é considerado como um factual sujeito do processo de produção linguística, de modo que seus saberes passaram a ser considerados ao se analisarem os aspectos de língua. É nesse contexto que os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, são redigidos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, para ensino de Língua Portuguesa nos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, prescrevem como deve ser a abordagem do fenômeno da variação linguística. Incorporado à cartilha, são expostos e discutidos em pouco mais de duas páginas e divididos em seis objetivos específicos, os aspectos que devem ser observados e quais habilidades o sujeito precisa desenvolver no que concerne à produção e percepção da manifestação linguística em uma situação comunicativa.

A proposição pressupõe que o aluno, no 6º ano do ciclo fundamental, já percebe e diferencia as variações, já que foi inserido em uma “comunidade de falantes” (BRASIL, 1998, p.81). E ainda cuida da questão do preconceito linguístico, ao pressupor que o aluno “saiba, inclusive, que certos falares são discriminados e, eventualmente, até ter vivido essa experiência.” (BRASIL, 1998, p. 82). Há, ainda, uma recomendação de que a escola não deverá admitir que situações discriminatórias tenham espaço.

A discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e



energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. (BRASIL, 1998, p. 82)

Ou seja: há uma preocupação com o estudo de variação, pautado nos conhecimentos prévios do aluno, atentando para os aspectos da valorização e da própria variação que o aluno utiliza em sua comunidade de fala.

Além disso, os PCN, em sua curta prescrição sobre o ensino de variação, sugere algumas atividades que “permitem explorar mais intensamente questões de variação linguística” (BRASIL, 1998, p. 82), em que as ações predominantes são “análise”, “elaboração”, “levantamento” e “comparação”.

Em suma, a proposta do PCN é atenciosa à questão da variação, mas parece não discutir devidamente os aspectos fundamentais desse assunto tão abrangente. Concentra suas propostas de trabalho em coleta, estudo e produção, o que já era feito antes com os estudos normativos da língua, salvaguardando uma variedade prestigiada em detrimento de outras.

São essas lacunas (como discutidas acima: a ausência de discussão acerca da norma linguística) que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2018) tenta preencher. Justificada sob a menção da relação entre competências e habilidades na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e sob a alteração de seu texto com a Lei nº 13.415/2017, destaca-se o objetivo da BNCC

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2018, p. 12).

Os termos-chave são, então, os objetivos da aprendizagem e a organização das competências e habilidades a serem desenvolvidas. No que se refere ao texto da BNCC, a língua portuguesa é sistematizada em quatro campos:



jornalístico midiático, atuação na vida pública, práticas investigativas de estudo e pesquisa e artístico-literário. Todas as colocações prevêm um trabalho pautado em texto e habilidades que desenvolvam as capacidades em produção textuais, tanto orais quanto escritas.

Quanto à relação com os aspectos normativos da língua, a BNCC traz a nomenclatura “norma padrão”.

Também, como já mencionado, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade. Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos. (BRASIL, 2018. p. 139)

Embora trate de norma padrão, a recomendação de ensino, como visto, está relacionada às práticas sociais, ao uso cotidiano em suas variadas situações. Pode ser percebida, ainda, a preocupação com o conhecimento de aspectos como “ortografia, pontuação e acentuação” (BRASIL, 2018. p. 139).

Ainda sobre a BNCC, as práticas de linguagem são divididas em três tópicos: leitura, análise linguística/semiótica e produção de textos.

Com isso, vemos que ambas as políticas linguísticas oficiais, PCN e BNCC, relacionam e determinam sob quais óticas o ensino de língua portuguesa

deve atuar. Os dois textos, embora separados temporalmente por vinte anos, ressoam o termo “norma padrão”, mas associam-na ao uso, o que, atualmente, podem ser considerados termos inconciliáveis.

3. NORMA LINGUÍSTICA: UMA QUESTÃO

3.1. A TRADIÇÃO NORMATIVA

A chamada Gramática Tradicional, de que se valem muitos estudiosos, professores e até mesmo leigos ao defender a *norma*, advém da tradição grega da descrição da língua. Tradição essa, inclusive, que serviu como embasamento para as primeiras gramáticas da língua falada no Brasil, como já elucidadas anteriormente. A partir dessa tradição, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, no século XIX, foi realizado de maneira prescritiva, com técnicas de como falar e escrever bem – impressões essas que, até hoje, estão no imaginário popular e no PCN, quando propõe o professor como “vigilante da norma”:

Na escola, a tarefa de corrigir, em geral, é do professor. É ele quem assinala os erros de norma e de estilo, anotando, às margens, comentários nem sempre compreendidos pelos alunos. (BRASIL, 1998, p. 77).

Existe ainda hoje, para muitas pessoas, a tradição de haver uma prescrição gramatical, uma entidade linguística que é considerada a *língua* e tudo aquilo que difere dessa “língua” são desvios. Em sala de aula, são constantes perguntas como: “mas, qual é o certo?” quando dizemos sobre a questão de se pensar no contexto comunicativo. Esses desvios, ainda analisando o imaginário popular, podem ser retrato de pouco conhecimento e falta de domínio de sua língua e que caberia ao professor a correção desses equívocos.

Embora tenhamos vários avanços científicos para os estudos de uma língua, impasses entre linguistas e gramáticos (que, nem sempre, coincidem) podem ser observados: de um lado, gramáticos que se valem da tradição prescritivista, ligados à concepções de “certo” e “errado”, de que há uma língua e há, também,

desvios dela; de outro, linguistas, apoiados em instrumentos científicos de pesquisa, na tentativa de, ao menos, descrever os questionamentos feitos acerca da língua, tentando perceber as dissonâncias entre a gramática tradicional e o dia a dia das pessoas. Mesmo dentro dos grupos daqueles que se dizem tradicionalistas ou cientistas há opiniões diversas.

E, ainda, é importante mencionar a tradição escolar. As gramáticas e guias didáticos são pautados numa gramática tradicionalista, que aponta para uma língua excludente, que, por vezes, desconsidera as variações e preza por um certo purismo. Embora o discurso nesses mesmos livros seja de respeito, a mensagem que, finalmente, sugerem é a de que o sujeito deve conhecer a língua e suas variedades, para que escolha a que melhor lhe representa, evitando, assim, julgamentos por causa da modalidade escolhida. A prerrogativa do ensino de língua portuguesa abordado nos PCN é de que o aluno deve conhecer todas as modalidades e optar por aquela que melhor lhe represente, mas deve preferir a norma dita culta ou padrão – conceitos esses dissonantes.

Os avanços científicos na área da linguística proveram à língua novas concepções que, não necessariamente compitam com a GT, mas, antes, dialogam e propõem revisões e reconsiderações que incluem o falante, o uso e o contexto interacional. Contudo, embora já caminhemos há 50 anos sob essas perspectivas, a opinião pública continua relutante e pouco consciente das rotas já trilhadas por essa ciência, o que gera indignação por parte dos estudiosos da linguística. A indignação orbita em torno dos posicionamentos que pessoas não especialistas da área assumiram midiaticamente, e que os linguistas, mesmo, mal foram ouvidos em oportunidades em que polêmicas acerca da língua surgem. Foi o que Garcez (2013) chamou de “circuito canhestro”.

O dicionário Aurélio define canhestro como “sem habilidade, desajeitado”. Esse tal circuito canhestro remete às falas que não se legitimam devido à falta de informação na área. Garcez procura apontar os culpados e distribui-los às suas tarefas para sanar esses problemas: enquanto a mídia se movimenta num diagnóstico “canhestro”, na busca por condenações em relação às polêmicas, o

meio acadêmico procura justificativas. Nessa linha, o que pode ser feito é tarefa do meio acadêmico: conseguir tratar dessas polêmicas em meios midiáticos como “ocasião única para disseminar a conquista dos estudos linguísticos do século passado” (...) e “pôr no mapa do debate público a necessidade de a educação linguística dar acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (GARCEZ. 2013, p. 88)

3.2. O ESTRUTURALISMO E SEU LEGADO NA TRADIÇÃO NORMATIVA

Neste tópico, nos ateremos a uma breve incursão acerca do estruturalismo, já que, como descreveremos a seguir, essa vertente nos estudos linguísticos, quando superficialmente analisada, pode ter fomentado percepções mais tradicionalmente normativas.

Ferdinand de Saussure (1857-1913) instaura uma corrente nos estudos da linguagem bebendo de fontes da Filosofia e da própria Linguística. Seu famoso recorte teórico se dá na separação entre língua (*langue*) e fala (*parole*) em que o estudioso diz que seu campo de atuação estará na língua: um sistema abstrato, passível de ser observado. Isso porque, de acordo com Saussure, a fala é inconstante, variável e passível de mudanças, o que, para ele, a torna impossível de ser analisada sob suas perspectivas (observar padrões e mudanças).

A análise metafórica que Saussure faz para ilustrar seu recorte metodológico é a de um tabuleiro de xadrez: a posição das peças em um determinado momento representa o estado sincrônico da língua, enquanto a mudança de uma peça (ou de várias), observando a origem do movimento, seria análogo às análises diacrônicas. Desse modo, Saussure inaugura um método de análise que observa o sincronismo da língua, isto é, as estruturas que estão em voga em determinado momento.

Saussure propõe separar a língua (estrutura) da manifestação concreta (fala), desconsiderando, por exemplo, (e, ainda, valendo-nos da metáfora do tabuleiro de xadrez) de onde cada peça partiu, os movimentos feitos até que chegasse a essa posição e, mais: não considerando as demais outras opções de

movimentos disponíveis para aquela jogada. Ou seja: a dicotomia de Saussure entre *langue* e *parole* e sua opção pela *langue* desconsideraria a questão social que contextualizaria a manifestação linguística, embora o próprio autor nunca descarte a questão social, leituras superficiais de seu recorte metodológico depreendem essa acepção.

Além dessa, há, ainda, outra crítica às postulações saussureanas: a de que o Estruturalismo colaborou, de certa forma, para a crença de que há uma estrutura fixa, já que, sincronicamente, o falante (usuário) não percebe as mudanças da língua enquanto elas ocorrem. Isso pode ter resultado no fortalecimento da ideia de que há uma norma e tudo o que se afasta dela é considerado um desvio.

Críticas à parte, as definições que nos proporcionou o Estruturalismo foram – e ainda são – fundamentais para o ensino de língua portuguesa. Como vimos nos apanhados históricos anteriores, o trabalho do professor de português na escola orbita em torno do ensino de uma norma linguística e, como ainda discorreremos, é disso que se trata o Estruturalismo: do estudo das recorrências e termos constantes, constituintes do conjunto de regras que formam uma língua.

3.3. O FALANTE E SEU CONTEXTO SOCIAL COMO PONTO DE PARTIDA

Ao levantarmos as questões relativas à norma linguística, o faremos à luz de alguns teóricos; iniciaremos as discussões com Eugênio Coseriu, já que esse é um dos primeiros a discutir a questão da norma à luz do Estruturalismo. Observando a definição de linguística que Saussure fez, quando divide a ciência entre *langue* e *parole*, Coseriu encontra conflitos nesses postulados, os quais se referem à relação entre a *langue*, aspectos extraindividuais e a *parole*, aspecto individual.

Eugênio Coseriu, no capítulo Sistema, Norma e Fala de seu livro Teoria da linguagem e linguística geral de 1979, aborda as proposições dos pesquisadores Hjelmslev e Lotz, na Conferência de Semântica, de março de 1951, em Nice. Subdivididos em sete tópicos, o autor vai, sumariamente, tratar da ideia de uma tripartição teórica dos estudos da linguagem.

Coseriu trata da importância e utilidade da distinção tripartida, a partir dos conceitos já abordados em norma, sistema e fala, já que, para ele, a distinção entre norma e sistema parece importante para compreensão do mecanismo de alteração linguística. À posteriori, Coseriu constata que o falante é o ponto de partida da alteração do sistema, “que começa pelo desconhecimento ou não-aceitação da norma” (COSERIU, 1979, p. 81). Assim, a distinção é levada a cabo pela ideia que o autor tem de que a função classificadora pode ser comprovada: “como possibilidade, no sistema; como tradição e realização determinada, na norma; e como movimento dialético entre criação e repetição, (...) no falar concreto” (COSERIU, 1979, p. 81-2). Coseriu abordou a possibilidade de uma conceituação tríplice da realidade da linguagem, em que as ideias de esquema, norma estabelecida e parole foram desenvolvidas e analisadas de maneira a atingir, na verdade, uma conceituação tetra: sistema, norma, norma individual e falar concreto; isto é: 1) sistema é o conjunto de estruturas que uma língua permite formar a partir de seus mecanismos; 2) norma é a regulamentação que faz com que se opte por uma ou outra estrutura possível através do sistema; 3) norma individual trata da escolha que o indivíduo faz a partir das ofertas do sistema, levando em consideração uma norma (coletiva, por assim dizer); 4) falar concreto é, assim, a manifestação do indivíduo em seu uso, considerando o sistema, selecionando possibilidades que a norma e a norma individual possibilitam (COSERIU, 1979.).

Assim, a discussão que Coseriu propõe tem como origem a distinção dicotômica de Saussure entre langue e parole. Entretanto, diferenciar somente elementos extraindividuais de materialização linguística individual não lhe pareceu suficiente. Isso quer dizer que pensar numa descrição para os estudos deve incluir não só as possibilidades e o produto, mas, também, fatores extralinguísticos que orientam a escolha do falante. Quando Coseriu propõe a divisão entre sistema, norma e fala, propõe que o sistema, enquanto conjunto de possibilidades é regulado por uma norma. Por sua vez, a constituição da norma, como dito, não inclui somente fatores linguísticos, mas aspectos sociais que se relacionam intimamente com os grupos com os quais os sujeitos se identificam ou não, ou seja: a fala, produto,

materialização, é a realização prática da língua após o sujeito observar as possibilidades do sistema, reguladas pela norma.

Passando para o caso do português brasileiro, se, então, a norma pode ser constituída por aspectos não só linguísticos, mas também sociais, devido à constituição da sociedade brasileira, heterogênea e em constante reestruturação, a norma, também por ser pautada por mecanismos sociais e, justamente por isso, pode ter nuances quando utilizada em variados contextos. A materialização da norma, a fala, portanto, é produzida a partir não só de aspectos sistêmicos permitidos pela língua, mas, principalmente, por aspectos sociais.

O autor ainda considera que, a partir da norma, cada sujeito constitui seus aspectos individuais: preferências, identificações, julgamentos e representações. É nesse ponto que a conceituação de Coseriu atinge o termo norma individual. As escolhas do falante são fruto de, por assim dizer, escolhas mesmo. A norma utilizada por cada sujeito traz em si aspectos coletivos, já que a língua tem como objetivo a interação através da comunicação, infere-se que seja necessário manifestar-se de acordo com o que determinada comunidade de fala identifique e atribua significação ao que está sendo dito. Mas, ainda, há também os aspectos individuais, como as escolhas lexicais, a prosódia e estilo, e a essas escolhas individuais que se materializam na fala, Coseriu chamou de falar concreto.

Dadas as variedades socio-econômico-culturais do Brasil, como mapear, descrever e identificar uma única norma? Como observar usos recorrentes, visto que a materialidade linguística é individual? São questões que podem ser levantadas, mas que não só Coseriu discutiu. Veremos, a seguir, percepções que os estudos linguísticos brasileiros trataram acerca da noção de norma.

3.4. A IDEIA QUE O SUJEITO FAZ ACERCA DA NORMA

As discussões de Dante Lucchesi (2002) acerca da indissolúvel relação entre uso de norma e a realidade social apontam para disparidade entre a “heterogeneidade real do comportamento linguístico dos indivíduos” e “a

homogeneidade artificial do padrão normativo ideal” (2002, p. 63). Lucchesi critica a polarização dos padrões linguísticos contrapostos à realidade múltipla de usos na sociedade. O autor mostra que a realidade linguística no Brasil é heterogênea e polarizada, e que, neste cenário, podemos observar dois sistemas: a norma culta e a norma vernácula ou popular.

Antes de chegar a essas conceituações de culto em oposição ao vernáculo, Lucchesi faz uma subcategorização entre norma objetiva e norma subjetiva, em que ressalta a ambiguidade da palavra norma: 1) normal: comum, usual, compartilhada entre membros; 2) normativo: sistema de regras impostas a uma comunidade. Embora essas acepções de norma sejam pertinentes e dicionarizadas, quando se referem à língua, o termo norma é frequentemente associado à segunda significação. Aqui, citando Coseriu, Lucchesi define a norma objetiva como relativa a padrões observáveis e norma subjetiva correspondente a um sistema de valores comuns a um grupo.

Essas análises de Lucchesi fazem-nos observar que parece haver uma relação entre essas ideias de norma objetiva e norma subjetiva a uma criação do sujeito, isto é, uma ideia que o indivíduo constrói acerca da norma, e que isso pode (ou não) interferir na conduta e no posicionamento adotado pelo professor de língua portuguesa.

O autor ainda constrói a distinção entre norma padrão e norma culta, elaborada em outra obra sua em coautoria com Lobo (2002):

NORMA-PADRÃO e NORMA CULTA; a primeira reuniria as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas, enquanto a segunda conteria as formas efetivamente depreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados, ou seja, dos falantes com curso superior completo, de acordo com a já clássica definição do Projeto de Estudo da Norma Culta. (p.65)

Nesta proposição, Dante Lucchesi traz uma questão: no Brasil, em se tratando de nossa realidade educacional, podemos considerar os falantes de curso superior completo sujeitos plenamente escolarizados e hábeis quanto ao uso da língua? Ao que tudo indica, parece que não.

Recorrendo, então, aos preceitos do estruturalismo, Lucchesi faz uma conceituação que se subdivide em Sistema, Norma e Fala, em que, partindo da antinomia de Saussure de língua *versus* fala, sistemático *versus* assistemático, social *versus* individual, passa pela ideia com que Coseriu atinge os conceitos de sistema funcional e sistema normal, ou seja, sistema e norma, e amplia a concepção que esse último apresentou para essas três categorias: 1) sistema: conjunto de estruturas possíveis em uma língua; 2) norma: conjunto de estruturas permissíveis em uma língua; 3) fala: uso individual que o sujeito constrói a partir das possibilidades que o sistema oferece, regulados pela norma.

3.5. PADRÕES ARTIFICIALMENTE CONSTRUÍDOS

Faraco (2008, p. 40) trata da norma como relacionada ao “modo como normalmente falam as pessoas”. Para o autor, portanto, está imediatamente relacionada ao uso que determinado grupo social faz da língua. Se considerarmos o que nos diz Faraco, a chamada “norma padrão”, mencionada nos documentos oficiais, mais se refere a esses aspectos do que a termos padronizados de maneira artificial.

Em se tratando do termo “norma”, Faraco (2008) proporciona reflexões acerca dos aspectos sociolinguísticos; discussões já levantadas outrora por Coseriu, mas que, sob a ótica de Faraco, ganham tons de crítica social e reflexão acerca do papel da escola enquanto não só instituição de manutenção de culturas, mas como reprodutora de preconceitos e definições problemáticas da sociedade. Faraco nos apresenta reflexões sobre aspectos da realidade e da história sociolinguística brasileira.

A ideia de uma variedade cultivada da língua resultou sempre do esforço das elites para criar símbolos que pudessem distingui-las das camadas populares. (FARACO, 2008, p. 62).

O padrão de língua portuguesa, em princípio, “foi construído, já na origem, de forma excessivamente artificial” (FARACO, 2008, p. 80), tendo como



modelo os registros de escritores portugueses do romantismo. Pode-se dizer, então, que fora extraído não do uso corrente e plural, mas de ocorrências inaplicáveis no dia a dia. A partir daí, o que houve foi a miscigenação não só da população, como também da forma de se comunicar. E o que já não era norma gramatical, se fundiu com as demais línguas e normas vigentes no Brasil.

Com o tempo, utilizar o que já não era a norma gramatical padrão da língua se tornou inviável, por causa da variedade e do dinamismo da própria língua, que tem as variações inerentes à sua constituição. Foi o que “fez os nossos melhores gramáticos da segunda metade do século XX, flexibilizar os juízos normativos, quebrando, pelo menos em parte, a rigidez da tradição excessivamente conservadora” (FARACO, 2008. P. 83).

Ou seja: a ideia de norma culta parece ter surgido como forma de, ainda assim, manter um padrão de uso da língua considerada prestigiada, mas que não mais está em consonância com os padrões gramaticais normativos. Isso quer dizer que os usuários de uma modalidade culta não mais usam a modalidade formatada e prescritiva, mas, sim, uma variedade da língua que é aceita e considerada reflexo de certo grau de instrução, formação e cultura valorizadas. A questão é que, com essa quebra de rigidez, há variadas modalidades que podem ser igualmente consideradas cultas, apesar de diferentes entre si.

Faraco trata como norma curta a ideia da norma que encurta e reduz a língua à cultura do erro. Segundo ele, a língua reflete aspectos sociais e culturais igualmente valiosos, quaisquer sejam as culturas. A norma curta traz afirmações categóricas em detrimento da discussão e da ponderação a que os “bons gramáticos” (FARACO, 2008, p. 94) se atêm, além de classificar como “erro” estruturas em funcionamento e consolidadas pelo uso.

A noção de que a manifestação linguística reflete aspectos culturais é pertinente; o problema é construído quando uma cultura é posta em detrimento de outra. Da noção de cultura, trata Marcos Bagno, como veremos a seguir.

3.6. CULTURAS EM CONFLITO: UMA ACULTURA QUE ORIGINA O INCULTO

Marcos Bagno (2003) procura definir norma, observando que é um conceito bastante complicado que sempre vem com algum complemento para especificá-lo, sugerindo, definitivamente, que não há uma única norma, mas várias.

Para o autor, o hábito de tratar determinada variedade como culta é um reflexo do preconceito linguístico. O modelo culto, para ele, é correspondente ao que se considera elegante, correto e civilizado. Bagno também lembra que o aspecto culto da língua vem desde os gregos, quando se considerava a leitura como cultura, o que permite associar que a norma culta era aquela mais próxima da modalidade escrita, já que representa o aspecto de imitação de um modelo considerado artístico em contrário da fala, considerada caótica.

Ao que parece, Bagno (2003) sugere que a ideia de *culto* remonta a uma época em que a leitura, a escrita e, claro, o registro, tinham força incalculável e legitimam a visão problemática de que, como quem tinha acesso à modalidade de registro eram estratos mais elevados da sociedade, a população menos favorecida era excluída desse grupo. Com isso, essa tendência de considerar que o culto está associado à modalidade escrita se perpetuou até a atualidade.

As pessoas que usam a expressão norma culta como um pré-conceito tentam encontrar em todas as manifestações linguísticas faladas e escritas esse ideal de língua, esse padrão pré-estabelecido como uma espécie de lei, todos têm obrigação de conhecer e respeitar (BAGNO, 2003, p. 75).

De acordo com o autor, portanto, a norma culta se refere a uma modalidade da língua utilizada pelas classes sociais favorecidas, detentoras de poder político e econômico. Curiosamente, remontando à análise proposta por Faraco (2008), no que diz respeito ao fato de que todos os indivíduos são dotados de cultura, o que torna modalidades da língua diferentes é o julgamento de valor que as sociedades atribuem a cada cultura.



3.7. A LÍNGUA REAL VERSUS A LÍNGUA IDEAL

Podemos dizer que há duas formas de perceber a estrutura linguística: a forma ideal e a forma real. Se, por um lado, existem as manifestações cotidianas, socialmente contextualizadas e determinadas por aspectos pessoais, por outro, existem as idealizações dessas mesmas manifestações. Ou seja: enquanto nos valem da língua, elaboramos estruturas que estão em constante comparação com um ideal – uma outra estrutura, a qual pretendíamos utilizar.

Esse *ideal* é fruto do imaginário das pessoas, de suas expectativas em relação à comunicação por meio da língua. Esse mesmo *ideal* costuma estar associado a situações de monitoramento, em que nos preocupamos não só com a mensagem a que pretendemos transmitir, mas, antes, com o modo como essa mensagem foi estruturada e linguisticamente organizada.

Essa dualidade é cotidiana em nossas manifestações e nas discussões acerca da norma. Para a população em geral, é o ideal que deve prevalecer, mesmo que não se saiba, exatamente, que ideal é este. A batalha que ora nós, linguistas aplicados, travamos é a de que uma versão normativa da língua é só mais uma das formas, dentre todas as outras em uso, e que não se sobrepõe ou se inferioriza: é só mais uma norma. A existência de mais de uma norma em momento algum foi negada; a dificuldade está no trabalho docente, ao não permitir que se faça julgamento de valor entre as mais variadas normas em voga, sem ser acusado de displicente, relapso ou permissivo com relação aos “erros” dos alunos.

3.8. OS ASPECTOS PRESCRITIVOS E DESCRITIVOS DA NORMA

A(s) forma(s) como o professor encara a norma linguística determinam o proceder de seu trabalho. Talvez, seja este o ponto central das discussões acerca do fazer docente do professor de língua portuguesa: a postura que se tem diante da língua e de seus fatos.



Perceber a norma linguística sob a ótica tradicionalista imprime uma noção de que há uma língua pura, incólume, uma norma idealizada e que tudo que fuja desse ideal seria um desvio. Cria um cenário por vezes excludente, já que restringe e segrega de acordo com o domínio – ou não – dessa norma. A visão prescritiva da língua é, por vezes, elitista, ao imaginar que se trata de um sistema pronto, finalizado e fixo e que é tarefa dos falantes caminhar em direção ao seu total conhecimento e domínio. É distante, até mesmo, daquilo que se costuma tratar por *culto*, por se tratar de uma norma ideal.

O posicionamento descritivo em relação ao estudo da língua tem como postulações a manifestação linguística considerada conjuntamente com suas implicações sociais. Como o próprio nome diz, tem como anseio descrever as manifestações linguísticas em busca daquilo que a sociedade tem considerado como *culto* ou aceitável, como reflexo de instrução e orientação intelectual, sintomas de uma cultura prestigiada e valorizada.

A gramática, segundo o que nos ensinaram na escola, é composta de duas seções, cada qual mais repelente: na primeira seção aprendemos (ou, mais precisamente, não aprendemos) uma nomenclatura complicada e confusa, uma selva de sujeitos, adjuntos, advérbios, orações subordinadas reduzidas ou não, coordenações sindéticas e assindéticas, enfim, um palavrório que parece inventado de propósito para esconder a falta de conteúdo da disciplina; e na segunda seção somos submetidos a uma série de ordens e recomendações do tipo “nunca diga nem escreva isto, porque o certo é aquilo”; E, por cima de tudo, paira a ideia geral de que a gramática já está pronta: obra de cérebros há muito extintos, não muda, nem pode mudar. Como falar em “pesquisa” nessa área? (PERINI, 2004, P. 77).

As duas perspectivas de estudo da língua têm seus méritos: a prescritiva, por analisar aquilo que o ideal nos parece, fornecendo dados para que o estudo tenha um ponto de partida e que as análises possam ser feitas a partir dessas estruturas; enquanto a visão descritiva nos permite perceber as mudanças, as novas demandas e aquilo que a inteligência humana tem provido de recursos para a comunicação entre as pessoas, favorecendo a interação social. Além disso, embora

já caminhamos há 60 anos sob a ótica dos estudos linguísticos, muitos professores veem dificuldades em aplicar esses avanços científicos em suas práticas cotidianas, recaindo sobre a tradição e restringindo o trabalho à prescrição.

3.9. A QUESTÃO, ENFIM

Perini (2003) defende que há uma demanda por melhores gramáticas; melhores, no sentido de que sejam mais próximas do contexto atual, focadas em aspectos descritivos que a ciência linguística permite, e “não com receitas de como as pessoas devem falar e escrever” (2003, p. 56)

A questão da norma linguística é construída de modo que vários autores tenham se debruçado sobre ela e, embora tenham opiniões convergentes em alguns aspectos, são unânimes em outros pontos, como, por exemplo, de que não há uma norma, mas várias. Outro ponto para o qual as teorias convergem é no sentido de que a eleição por determinada norma linguística em relação a outras tem aspectos sociais, de modo que as escolhas, embora por vezes ingênuas por parte dos sujeitos, não são arbitrárias.

As contribuições da Linguística e as contribuições das correntes estruturalistas repensaram a forma de ensinar língua portuguesa no Brasil, principalmente após os anos 60, quando, como vimos, foi a época em que a democratização e popularização do ensino básico tomaram forma. O público frequente aos bancos escolares, com demandas linguísticas diferenciadas e, antes disso, com conhecimentos de mundo, valores, crenças, representações diferentes daqueles que, até aquele momento, tinha acesso ao ensino, fez com que linguistas e especialistas em assuntos educacionais repensassem o fazer docente em geral, para que a nova demanda fosse eficazmente atendida. Assim, o trabalho do professor de língua portuguesa de até então não foi suficiente, já que a nova clientela da escola tinha outras preocupações. As estratégias pautadas em repetições e uso de modelos de “bem escrever e bem falar”, embora fossem



aplicadas, geraram desconforto e reforçaram a instituição a qual somente a educação pode sanar: o preconceito.

A democratização do ensino no Brasil, aparentemente, abalou as estruturas da tradição gramatical. Porém, ainda há muito a ser feito e, constantemente, acaba-se, por questões pragmáticas do ensino, optando por modelos mais tradicionalistas que privilegiam uma norma em detrimento de outras, sendo abordada de maneira prescritiva e de modo a ignorar as demais normas – inclusive aquela usada pelo aluno em seus ambientes familiares.

Diante desse cenário, tratar do que já anteriormente fora construído “de modo essencialmente artificial” (FARACO, 2008, p. 80) com um público que não estava inserido em cenários privilegiados, ou, menos ainda, marginalizados e excluídos, criou um distanciamento entre o que se tratava por língua portuguesa na escola e o que se usava como meio de comunicação cotidiano. A criação de cursos profissionalizantes tentou dar à disciplina de Língua Portuguesa o tal aspecto de ferramenta. Chegou-se a adotar, inclusive, em alguns cursos, o nome da disciplina como “Português instrumental”, o que deu o tom de algo que poderia ser utilizado de modo a viabilizar um trabalho, uma profissão. Entretanto, atrelar o caráter normativo, que já era frágil, aos contextos profissionais ao qual o sujeito ainda seria inserido (tratava de alunos, então, ainda não inseridos no mercado de trabalho, em princípio) pareceu difícil e, aparentemente território sem lei, já que a norma padrão faz recomendações algumas que parecem inaplicáveis no dia a dia.

4. CONCLUSÃO

Nossa hipótese neste artigo era a de que nem os textos teóricos e nem mesmo os documentos oficiais apresentam uma clareza quanto à distinção entre as normas linguísticas e o que discutimos foi essa imprecisão conceitual.

Para tal estudo, percorremos aspectos teóricos desde a institucionalização da língua portuguesa como idioma oficial do Brasil, sendo mencionado como tal pela primeira vez somente na Constituição Federal de 1988.



Observamos, através desse apanhado histórico, que, até o século XVIII a chamada língua geral permitiu o convívio entre indígenas, portugueses e africanos (que, a esta altura, eram escravizados). Entretanto, a partir de postulados institucionais e prerrogativas legais de lideranças, houve a determinação da língua portuguesa como exclusiva em transações comerciais. Embora sob defesa dos jesuítas que descreveram gramaticalmente as línguas faladas no Brasil, a língua geral logo foi substituída pela língua portuguesa, sendo esse o primeiro aspecto normativo da língua.

A partir desse primeiro aspecto normativo, a instituição dos estudos de língua portuguesa nas escolas é abordada, e então mostramos como o ensino de língua era tratado nas Constituições anteriores à de 1988: inicialmente, sem sequer mencionar qual era a “língua nacional” e, por último, determinando a língua portuguesa como a oficial do Brasil.

Em seguida, discutimos como as determinações para o ensino de língua portuguesa no Brasil ocorreram e ainda ocorrem. Sob análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), apontamos as preocupações acerca do combate ao preconceito linguístico e a valorização das variações de uma língua, tendo como base os conhecimentos prévios do aluno, entretanto, não detalha o procedimento de trabalho no que se refere às normas linguísticas, priorizando uma variedade prestigiada em detrimento de outras. São essas lacunas que a Base Nacional Comum Curricular (2018) tenta preencher, vinte anos após a instauração dos PCN. Na BNCC temos a menção ao termo “norma padrão” e, como descrito no capítulo 1, com aspectos voltados ao uso social e cotidiano, que destoam da condição do “padrão”. Vimos, assim, como as políticas de ensino de língua portuguesa foram instituídas que, embora pautadas hoje sob dois documentos vigentes acerca das metas e atribuições do ensino nos PCN redigidos em 1998 e da BNCC de 2018, ainda nos esclarecem pouco acerca da concepção de norma como referência nos trabalhos do docente de LP.

Em nossas reflexões acerca da norma linguística, discorreremos a partir dos preceitos estruturalistas e abordamos como leituras equivocadas desses



preceitos podem ter corroborado uma noção mais purista da língua, numa tradição normativa que elege uma norma em detrimento de outras. Analisamos, também, as discussões teóricas acerca de norma, em que observamos que o falante e os aspectos sociais nos quais se insere são determinantes na escolha por uma concepção de norma para si. Discutimos, ainda, as dificuldades (ou impossibilidade) em se precisar um grupo que nos sirva como “modelo de fala” e como essa tentativa sucumbiu em padrões artificialmente construídos. Nessas reflexões, concluímos, então, que, de acordo com a teoria analisada, temos três percepções difusas de norma: aquela que prescreve, a culta e a padrão.

Perante esses incômodos do fazer docente no ministério de Língua Portuguesa, o trabalho orbita, muitas vezes – sejamos honestos – em torno de especulações, já que as políticas linguísticas, como dissemos, evocam o conceito de norma padrão, mas, ao descrevê-la, versam aspectos que remetem ao uso como o regente na escolha por uma modalidade da língua. Essa pode ser uma pista que aponte para inconsistências documentais acerca do ensino de língua portuguesa no âmbito da norma linguística, suscitando a necessidade de investigações e pesquisas nesse cerne.



Referências

ALVES, Manoel. **A histórica contribuição do ensino privado no Brasil**. Educação. v. 32, n. 1, p. 71-78, 2009.

BAGNO, M. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAUER, Otto. **A nação**. In: _____. **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão homologada. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, _____. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: fev. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CHAVES DE MELO, Gladistone. **Alencar e a “língua brasileira”**. In: ALENCAR, José de. **Senhora. Perfil de mulher**. Rio de Janeiro: José Olympio. 1953. P. 17-88.

COSERIU, Eugênio. **Sistema, Norma e Fala**. In: _____. **Teoria da linguagem e linguística Geral**. SP: Presença/USP, 1979, p. 13-85.

FARACO, Carlos A. **Norma culta brasileira: construção e ensino**. In: ZILLES, A. M.; FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. SP: Parábola, 2015.

_____. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

GARCEZ, P. **Observatório de políticas linguísticas no Brasil: Metas para a linguística aplicada**. In: NICOLAIDES, C.; et al. **Política e políticas linguísticas**. p. 79-92. Campinas: Pontes, 2013.

LOUZADA, M. S. O. **A interação Língua e Literatura na perspectiva dos currículos**. In: GREGOLIN, M. R. V.; LEONEL, M. C. M. (orgs.) **Araraquara-SP: UNESP**. 1997.



LUCCHESI, Dante. **Norma linguística e realidade social**. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 63-91.

MACIEL, R. **Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores**. In: NICOLAIDES, C.; et al. **Política e políticas linguísticas**. p. 237-261. Campinas: Pontes, 2013.

PERINI, Mário A. **A língua do Brasil amanhã e outros mistérios**. São Paulo: Ed. Parábola, 2004.

_____. **Sofrendo a Gramática: ensaios sobre a linguagem**. São Paulo: Ed. Ática, 2003.

SOUZA, Mércia Cardoso de. **O direito fundamental de se expressar na própria língua: realidade ou utopia?** Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?Cod=500d2e6424f6fe03>. S/ data. Acesso em 24/06/2019.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. São Paulo: Martins, 2014.

VENTURI, I. V. G.; JÚNIOR, D. G. **A construção histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil**. Cadernos de História da Educação, v. 3, 2004.

Recebido em 30/09/2020

Aceito em 20/10/2020