

INTRODUÇÃO

A AUTORIDADE SOBRE A DEFINIÇÃO DA NORMA

A discussão em torno da *norma* traz para a sociedade o debate sobre quem tem a competência, ou o direito, de determinar o que é certo ou errado na língua nacional e quem tem a responsabilidade de definir o que deve ser ensinado nas escolas. Enfim, o que devemos considerar como sendo a língua portuguesa do Brasil? Ou, para evitar o estranhamento que tal pergunta possa oferecer, qual é a língua brasileira?

O que parece estar em jogo no discurso sobre a *norma* no Brasil é a legitimidade de quem tem a competência para definir o que é o português brasileiro. De um lado estão os gramáticos, ligados a uma tradição fortemente estabelecida na cultura do país, e que é a base da constituição da língua portuguesa no Brasil. De outro estão os lingüistas, fundamentados pela ciência, que vêem a língua através de pesquisas e reflexões baseadas na realidade lingüística social atual. Ambos defendem a normatização da língua. Os primeiros associam a *norma* a uma cultura do “certo” e “errado”, da “arte que é escrever corretamente”, sempre tendo como referência os clássicos literários da língua. Essa maneira de encarar os fatos lingüísticos, organizá-los, e determinar o padrão da língua a ser usado é a base das críticas realizadas pelos lingüistas para a determinação de uma *norma lingüística*. A primeira crítica percebe um problema na distância entre o que a gramática tradicional (a partir de agora, GT) determina e o dia-a-dia real da língua. A segunda contesta a própria *norma* da GT que, segundo muitos lingüistas, é originada de idéias infundadas sobre o funcionamento das línguas humanas. E, por fim, a sistematização que muitas gramáticas fazem dos conteúdos lingüísticos é vista como aleatória e sem seqüência lógica. Dessa forma, essa sistematização traria para a sala de aula a impossibilidade de o aluno compreender a relação entre esses conteúdos, bem como organizá-los numa visão geral da língua.

O simples manuseio de alguns livros didáticos, ou de materiais alternativos produzidos para substituí-los, nos mostra que a seqüência em que são trabalhados tais conteúdos gramaticais dificilmente permitirá, ao final de oito anos de estudos, que o aluno tenha um quadro sinóptico de ao menos uma proposta gramatical. O conteúdo é distribuído, nas diferentes séries, de uma forma tão irracional que a uma lição sobre o plural de substantivos compostos pode seguir uma lição de análise sintática. (GERALDI, 1996, p. 129-130).

Para os lingüistas, a gramática do português contemporâneo precisa ser organizada a partir dos estudos realizados pela Lingüística na descrição e análise da língua real, e não ideal. A organização dessa gramática respeitaria a realidade do contexto atual, e seria fundamentada por teorias que possuem embasamento científico: “Finalmente, é claro 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. E, acima de tudo, precisamos de gramáticas que façam sentido, isto é, que tenham lógica. Que as definições sejam compreensíveis e que sejam respeitadas em todo o trabalho” (PERINI, 2003, p.56).

Apesar disso, os usuários da língua vêem os gramáticos como aqueles que conseguem descrever a língua “correta”, “mais clara”, livre de interferências causadas pelos “erros” cometidos no uso da língua. A escola, os dicionários, as gramáticas escolares (embasadas na GT) divulgam uma concepção de língua que exclui, mas que ao mesmo tempo traz o respeito por aqueles que conseguem dominar a *norma* da língua. E a realidade lingüística vivida por muitos é dividida em duas *normas*:

Em outras palavras, há duas línguas no Brasil: uma que se escreve (e que recebe o nome de “português”); e outra que se fala (e que é tão desprezada que nem tem nome). E é esta última que é a língua materna dos brasileiros; a outra (o “português”) tem de ser aprendida na escola, e a maior parte da população nunca chega a dominá-la adequadamente (PERINI, 2003, p. 36).

Os lingüistas possuem hoje recursos e argumentos para contestar a concepção tradicional imposta pela GT. O desenvolvimento da Lingüística como ciência oferece condições para que uma outra concepção de língua comece a competir com a GT. Na

verdade, essa concepção já existe faz, pelo menos, 40 anos. No entanto, por falta de material, espaço de discussão, reconhecimento social e dos órgãos oficiais, ela ainda luta para aparecer com força pública maior. O fato é que hoje as duas concepções estão presentes nas discussões sobre a realidade e o aprendizado da língua nacional. E, para muitos, a visão tradicional ainda prevalece.

A *norma* sobre o uso da língua portuguesa faz parte da sua história. E essa história traz as marcas de uma concepção que é tão forte quanto antiga. Ela está na base da constituição das línguas nacionais, que por sua vez foram beber na tradição gramatical grega, origem da GT¹. Portanto, a gramática tradicional possui socialmente enorme força sobre a normatização da língua. Ela é, no imaginário das pessoas, a língua, e todas as formas que dela diferem são desvios causados pela falta de domínio dos usuários e pela complexidade que uma língua encerra em seu conjunto de regras.

No entanto, a idéia de uma língua fora da realidade, que está pronta, com suas regras sedimentadas, já encontra em alguns setores sociais uma certa resistência. As pesquisas lingüísticas sobre a variação que uma língua possui e a descrição dessas variedades, assim como a explicação para sua existência, são divulgadas no meio escolar, acadêmico e em publicações que tratam sobre a realidade da língua portuguesa (inclusive já aparecem, ainda que de forma simples, em muitos materiais didáticos). Apesar de os próprios usuários da língua não perceberem a língua como heterogênea, os estudos lingüísticos são hoje um contraponto que não podem ser ignorados, principalmente pelos profissionais que trabalham com o ensino de português. Pelo menos para eles (ao menos assim deveria ser), a noção de “certo” e “errado” acaba por sofrer alterações, já que a GT deixa de ser o único referencial para a normatização da língua. Aliás, seus critérios para determinar a *norma* são colocados em xeque. Segundo a Lingüística, a normatização não existe por razões apenas lingüísticas (o que a GT de uma certa forma deixa transparecer), mas também culturais, econômicas, sociais. Ou seja, segundo a Lingüística, a *norma* na língua

¹ No capítulo 2 (2.1: ORIGEM DA TRADIÇÃO GRAMATICAL E SUA PERPETUAÇÃO) esse tópico será melhor explorado no trabalho.

origina-se de fatores que envolvem diferença de classes, poder, acesso à educação escrita, e não da qualidade dessa ou daquela forma da língua:

Os estudos lingüísticos sobre as variedades mostraram, fundamentalmente, a complexidade de cada um dos dialetos (regionais, sociais), suas diferenças e suas semelhanças. Com isso, mostrou-se que a noção de erro não é uma questão lingüística estrita, mas deriva da eleição social de uma das variedades como a certa. Não por acaso, esta variedade é aquela falada pelo grupo social que detém o poder (econômico, político, social). E esta variedade foi a base para a construção da escrita, porque na história, somente aqueles que tiveram tempo disponível para refletir puderam debruçar-se sobre suas formas de falar e num longo processo histórico foram construindo a modalidade escrita. (GERALDI, 1996, p. 69).

Os lingüistas trazem uma concepção de língua que pretende esclarecer de que forma ocorre o processo de normatização em uma língua, quais são os fatores que interferem nesse processo, assim como realizá-lo esclarecendo os critérios utilizados e descrevendo a realidade lingüística encontrada. Na verdade, é a falta de contato da GT com essa realidade, e da complexidade de formas que ela envolve, que faz com que sua visão de uma língua pétrea, sedimentada, una, seja contestada. Segundo a Lingüística, a democratização da escola, o processo de urbanização, a interinfluência entre as *normas lingüísticas*, os meios de comunicação de massa (em especial a televisão), entre outros fatores, acabam por determinar uma nova realidade lingüística. “Em sociedades complexas como as contemporâneas, a circulação de influências é, no entanto, uma constante. Em consequência, tanto a variedade culta quanto as variedades não-cultas estão continuamente se modificando, quer por influências mútuas, quer pelo simples fato de serem variedades faladas” (GERALDI, 1996, p. 59).

Essa realidade social e da língua portuguesa que se apresenta no Brasil – descrita pelos estudos lingüísticos – favorece o surgimento de uma visão renovadora sobre a normatização do português. No entanto, isso não basta para que o embate entre a visão tradicional e a dos lingüistas seja resolvido. Até porque, esse embate é

constante dentro da sociedade, assim como com as demais *normas* sociais². A posição dos gramáticos defende uma história e uma tradição que não pretende ser superada simplesmente porque se diz que ela envelheceu. Até porque ela se reconhece como fazendo parte da história dos estudos lingüísticos e vê em seus fundamentos o ideal de língua para uma nação. Aos lingüistas, cabe o momento em que a ciência recebe a confiança da sociedade por ser ela a responsável pelos avanços e melhorias na vida das pessoas. A falta de método e o apego à tradição por parte dos gramáticos são fatores que favorecem os lingüistas. No fundo, a própria Lingüística se coloca como relevante ciência para a sociedade. A língua é um dos elementos constituintes da sociedade responsáveis por seu desenvolvimento: e ela deve atender a todos. O ideal de democracia exige também que todos possam participar da vida social e possam ter as mesmas oportunidades. Sem querer encarar essa idéia de forma ingênua, e sabendo que esse ideal depende muito mais do que somente o acesso à *norma* considerada padrão de uma língua, o caráter excludente da GT não corresponde mais aos interesses de diversas camadas da sociedade³. E é essa luta de interesses, envolvendo vários setores sociais, assim como os próprios órgãos oficiais, responsáveis em última instância pela legitimação da *norma* (pelo menos na forma legal e oficial), que define a realidade da *norma* de uma língua, assim como a de seu ensino.

O trabalho que aqui se apresenta tem como objetivo contribuir com o debate que discute o conceito de *norma lingüística* e o ensino de língua materna. Essa contribuição será realizada através de uma leitura crítica desse debate. Apenas como forma introdutória e para que a seqüência da leitura do texto já carregue uma das contribuições centrais dessa dissertação, a idéia que será desenvolvida é a de que a preocupação em se determinar um referencial normativo para a língua materna deixa

² O livro *O processo civilizador: uma história dos costumes* (vol.1), de Norbert Elias, oferece uma interessante discussão sobre o estabelecimento de normas numa sociedade, o processo de construção, suas razões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas.

³ O texto "Língua, escola e modernidade", de Carlos Alberto Faraco, publicado em *Infância, escola e modernidade*, conjunto de textos organizados por Paulo Ghiraldelli Jr. (São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade federal do Paraná, 1997), oferece uma boa reflexão sobre a realidade do ensino de língua portuguesa atual e o ideal democrático de educação.

de lado a sua realidade social múltipla. Dessa maneira, a forma como muitos lingüistas discutem o conceito de *norma* e o processo de normatização lingüística acaba recaindo na mesma concepção de língua que fundamenta as *normas* que constituem a GT. Esse olhar sobre o texto, desde já, auxilia o leitor a compreender os objetivos do que a seguir será exposto.

Assim, como continuidade da introdução da pesquisa realizada, há uma breve contextualização da discussão apresentada e a forma como o trabalho está organizado.

CONTEXTUALIZANDO A DISCUSSÃO PROPOSTA

A partir da década de oitenta a discussão em torno do conceito de *norma* ganha corpo entre alguns lingüistas, principalmente entre os que discutem também o ensino de português. Isso resulta da crescente preocupação com o ensino de língua materna. As discussões realizadas, entre outros objetivos, visam (re) definir o objeto de estudo e, conseqüentemente, de ensino nas escolas. Sobre o contexto de produção da época, Virmond (2004) faz um bom e breve resgate de importantes nomes e obras que instauraram a revisão do ensino de língua portuguesa nas escolas:

Dentre os vários autores, podemos citar João Wanderley Geraldi que, ao organizar o livro “O texto na sala de aula” (1984), onde, apresentando textos que enfocam o trabalho do professor na sala de aula, inaugura no Paraná uma discussão sobre o ensino de língua centrado nas práticas de leitura, de produção e de reflexão sobre a língua, que irá dar suporte ao currículo básico do Estado do Paraná, nas suas versões de 85 e de 90; Maurizzio Gnerre que, com o seu texto “Linguagem, escrita e poder” (1985), nos fornece uma reflexão sobre a gramática normativa para, então, articular essa questão à discriminação lingüística; Alcir Pécora que, em “Problemas de Redação” (1983), faz um completo diagnóstico sobre os problemas de escrita mais freqüentes dos vestibulandos, estabelece parâmetros para analisar os textos (problemas de oração, problemas de coesão textual e problemas de argumentação) e, ao didatizar tais questões, acaba por nos fornecer uma chave metodológica no enfrentamento dos problemas relativos ao domínio da língua escrita. (VIRMOND, 2004, p. 52-53).

O período apresentado a partir da década de 80 é rico em produções que têm como principal objetivo rever as principais práticas realizadas na escola no ensino de língua portuguesa. O trabalho centrado na GT, na classificação das palavras, na análise sintática, no respeito às suas *normas* é contraposto à necessidade de se colocar o texto como unidade de ensino da língua. Juntamente com essa mudança, existia, obviamente, a necessidade de justificá-la, fosse pela realidade do ensino que exigia alterações, fosse pelas contribuições dos estudos lingüísticos sobre a realidade da língua. Houve, por parte de alguns lingüistas, preocupados com o ensino de língua portuguesa, a divulgação de propostas de novas práticas para esse ensino. Essas propostas, integradas com as Secretarias de Educação de alguns estados (a de São

Paulo, por exemplo), tinham a intenção de estabelecer novos fundamentos para o trabalho dos professores de português em sala de aula.

Outro bom resgate dessa produção nesse período é realizado por Marina Célia Mendonça, em *Língua e Ensino: políticas de fechamento* (2003). Segundo a autora, “em 1977, foram publicados artigos de Lemos, Osakabe, Pécora, entre outros, sobre a produção de textos em vestibulares. Esses estudos contribuíram com uma reflexão sobre estratégias de preenchimento do papel em branco (...) argumentação, clichês, coerência e coesão em textos escolares” (p.260). A autora ainda cita Soares (1985), Kato (1985), Orlandi (1988), e Kleiman (1989), autores que discutiam as contribuições de diversas áreas da Lingüística para a leitura nas escolas. Sobre o ensino de língua e gramática, a autora destaca Ilari (1985), Luft (1985, Perini (1985, e Franchi (1988), que criticavam a forma como o ensino de gramática era realizado nas escolas. Para finalizar, Mendonça afirma que “na década de 1980, houve um *boom* da relação entre Lingüística e ensino, que culminou em publicações oficiais de subsídios a professores com textos produzidos no interior da Lingüística, cujo exemplo, em São Paulo, são os *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*” (1988, p. 261-262).

Nesse período, portanto, a Lingüística leva para a escola, não sem problemas, contribuições de seus estudos que visam mudar o olhar dos professores diante dos fatos da língua que ensinam em sala de aula. Segundo Vrmond (2004), uma das leituras possíveis desse período é a de que houve forte preocupação com a mudança nas práticas e metodologias realizadas no ensino de português. No entanto, uma reflexão teórica sobre concepção de língua e, conseqüentemente, de língua materna, ficou em segundo plano. Talvez, diante dessa realidade, é que se possa verificar que

É preciso reconhecer que a aplicação da Lingüística ao ensino do Português deu margem a inúmeras distorções e equívocos. Mas também é preciso admitir sem reservas que o ensino da língua materna mudou, tanto nas Universidades como nas escolas secundárias. Nas primeiras, o espaço aberto ao estudo descritivo da língua aparece ampliado; nas escolas secundárias deixou-se de encarar como uma afronta a eventual utilização, por parte do professor, de

expressões pertencentes a variantes da língua socialmente desprestigiadas, ou se ele se aventura por formas não cultas de interação verbal. (ILARI, 1997, p. 03).

Essa abertura nas relações com a língua no meio escolar resulta de uma atitude diferenciada diante dos fatos lingüísticos. Ela envolve o reconhecimento do caráter heterogêneo da língua e, assim, da necessária discussão em torno da *norma* considerada padrão. Esse debate em torno da normatização da língua envolve diversos setores da sociedade. Podemos citar como exemplo a universidade, a mídia, o governo, os gramáticos, a escola (professores, pais, alunos, editoras...).

Um breve apanhado desse debate e dos olhares que existem sobre a *norma* da língua portuguesa pode ser encontrado no texto “O Discurso sobre a Língua e a Lingüística na boca de brasileiros ilustres”, de Castro, professor da Universidade Federal do Paraná⁴. Em seu texto aparecem referências de diferentes publicações sobre a língua portuguesa. O texto discute a forma como a sociedade percebe a realidade da língua. Essa percepção contém, na maioria das vezes, também os discursos que circulam socialmente de professores de português e gramáticos (pessoas que têm autoridade social para falar sobre o assunto).

Segundo Castro, esses discursos contribuem para a formação do imaginário das pessoas sobre a língua e sua normatização – e nesse caso a idéia que prepondera é a do normativismo-tradicional, ou seja, a *norma* da língua centrada na GT. Assim, uma conclusão que se pode tirar da leitura do texto é a de que, no geral, a idéia presente é a de que a língua não é bem tratada por seus usuários e que o gramático é uma das poucas figuras que defende a integridade da língua e o respeito às *normas* gramaticais.

Como exemplo, logo no início do texto temos referência à revista *Cult* 58, de junho de 2002. O título da matéria é o *Crepúsculo dos gramáticos*. Há a descrição da capa da revista, que traz “um acadêmico em traje típico, com um livro grande na mão, sentado sobre numa daquelas lixeiras enormes, envolto em um pano (uma lona) de

⁴ CASTRO, Gilberto. “O Discurso sobre a Língua e a Lingüística na boca de brasileiros ilustres”. In: SANTOS, João Bosco Cabral dos & FERNANDES, Cleudemar Alves (Org.). *Análise do Discurso: objetos literários e midiáticos*. Trilhas Urbanas.

fundo, roto e cheio de remendos”. E a pergunta: “*Aonde vai a língua portuguesa?*”. Esse exemplo pode ser transferido aos demais apresentados por Castro em seu texto. A idéia preponderante é a de que a língua se deteriora a partir do momento em que a escola não ensina adequadamente e os falantes em geral não se preocupam em aprendê-la e preservá-la dos erros e desvios do dia-a-dia. Essa idéia está presente no “cotidiano” da língua portuguesa.

Na verdade, para o brasileiro, sua língua é um eterno desafio, e dominá-la uma missão difícil e vencida por poucos. Quanto à baixa auto-estima dos usuários da língua portuguesa, e outros exemplos similares aos encontrados no texto de Castro, Sírio Possenti, em seu livro *A cor da língua e outras crônicas de lingüista*, traz também textos que relatam algumas idéias que se divulgam sobre o português. No livro encontramos discussões sobre reforma ortográfica e suas conseqüências para a língua (*Reforma da escrita não é reforma da língua*), a realidade da língua e as normas da gramática tradicional (*Dize-me quem consultas...*), preconceito lingüístico na mídia (*O que é pior?* e *A cor da língua*), o trabalho com a gramática nas escolas (*É um adjunto, e daí?*), definição de Lingüística (*Estudo científico das línguas?*), e todo e qualquer fato que diariamente aparece na escola, nas colunas gramaticais, sobre questões que envolvem a *norma* da língua. Em seus textos, Possenti contrapõe a visão normativa da gramática tradicional com um olhar investigativo sobre a realidade e as *normas* da língua.

Essa postura de Possenti pode ser estendida a outros lingüistas também preocupados com o ensino de língua materna. Como exemplos, temos, entre outros, Bagno (1999, 2002, 2004), Geraldi (1996), Gnerre (1998), Ilari (1997), Pécora (1997), Perini (2003, 2004). Os exemplos descritos e os lingüistas citados permitem, de certa forma, ver em que chão caminham as discussões sobre *norma* e língua portuguesa: a preocupação com o “certo” e o “errado”, a definição do que realmente desejamos quando pensamos na nossa língua materna, seu uso e seu ensino.

Portanto, o conceito de *norma* no interior desse debate é essencial, já que, através dele, se define de que maneira o ensino de língua portuguesa será encarado. Isso porque, associada ao conceito de *norma-padrão*, está a concepção de língua a ser adotada. Na verdade, é esta concepção que irá fundamentar o trabalho de revisão do ensino de português. A postura diante da língua e de seu ensino depende do modo como ela é concebida. Atitudes puristas, normativas, ou descritivas, investigativas irão traçar caminhos bastante diferentes (ou não?) no trabalho realizado nas escolas. A concepção de língua adotada e, por consequência, o conceito de *norma* definirão o objeto de estudo valorizado no ensino: a descrição da língua – restrita à frase e fora de seu contexto de uso –, ou o texto, a “linguagem viva”, contextualizada – isso para citar dois pólos sempre presentes no debate sobre o ensino de uma língua. Sendo assim, compreender de que forma tem se desenvolvido o estudo sobre a *norma lingüística* pode trazer indicativos sobre a pertinência do próprio debate e quais caminhos podem surgir dele para o ensino de língua portuguesa.

O objetivo primeiro desse estudo, portanto, é realizar um panorama das questões que envolvem esse debate e verificar de que forma as discussões desenvolvidas por alguns lingüistas brasileiros têm tratado o tema da *norma lingüística*. O tema está presente no meio acadêmico, e sua importância pode ser percebida na seguinte pergunta: “Por que nas últimas décadas a discussão e o questionamento da natureza e da própria existência de uma norma lingüística veio a ser tema tão freqüente para os lingüistas e os educadores?”. (GNERRE, 1998, p. 24).

O segundo objetivo é realizar uma leitura desse debate, através da teoria sobre linguagem desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, com o propósito de confrontar as idéias principais sobre *norma* relacionadas ao ensino de língua portuguesa e sua pertinência para uma mudança significativa desse ensino. A hipótese que aqui se apresenta é a de que as contribuições dos estudos lingüísticos para o ensino de língua materna nestas últimas décadas foram e são essenciais para a melhoria dos trabalhos realizados nas escolas. Houve avanços e uma busca pelo respeito à diversidade social

e cultural existente em nosso país. No entanto (e como já foi explicitado na primeira parte da introdução), o debate proposto parece ainda estar fortemente influenciado por uma concepção de língua que não dimensiona o social no nível em que deveria, por aquilo que Volochínov⁵ chamou de objetivismo abstrato: a língua como sistema pronto, fora da sociedade, que é utilizada pelas pessoas socialmente para se comunicarem. A verificação dessa realidade e sua análise através das idéias do Círculo de Bakhtin têm o objetivo de contribuir com o debate em torno da *norma* e o ensino de língua materna.

Sobre o primeiro objetivo proposto, na leitura dos textos teóricos sobre língua, língua materna, e seu ensino, o conceito de *norma lingüística* é recorrente e acompanha as discussões desenvolvidas. Por isso a opção pelo trabalhado de pesquisa sobre esse objeto de estudo. A contribuição desse estudo está em perceber de que forma na discussão sobre língua e seu ensino o conceito de *norma* aparece, de que forma ele é colocado e definido, quais os seus propósitos, quem são seus interlocutores e, no interior desse debate, verificar ou interpretar de que forma isso ecoa no ensino de português.

A análise do contexto citado acima será um aspecto fundamental na realização do trabalho. Isso porque será através dela que se realizará a segunda proposta dessa pesquisa: a de verificar, partindo de uma leitura do Círculo de Bakhtin sobre linguagem, os pontos positivos e problemáticos da discussão sobre *norma* para a concepção de língua portuguesa e seu ensino.

Para a primeira parte foi privilegiada a leitura de livros sobre Lingüística e ensino de português, assim como de coletâneas de artigos organizadas em encontros acadêmicos e/ou com o objetivo de divulgar estudos publicados sobre o tema. Como exemplo do trabalho realizado na divulgação de alguns desses estudos, estão duas obras organizadas pelo lingüista Marcos Bagno, *Norma lingüística* (Edições Loyola,

⁵ Sobre o debate da autoria das obras que compõem as idéias divulgadas pelo Círculo de Bakhtin, os dois textos utilizados nesse trabalho, *Marxismo e filosofia da linguagem* e *Estética da Criação Verbal* (“Os Gêneros do Discurso”) serão tratados da seguinte forma: O primeiro terá como referência Bakhtin/Volochínov (no texto a referência será feita a Volochínov), e o segundo (obra em que se tem clara a autoria), Bakhtin.

2001) e *Lingüística da Norma* (Edições Loyola, 2002). Elas são ponto de referência para a discussão do tema. A segunda é uma versão brasileira, como afirma o autor.

Quando me veio a idéia de selecionar e traduzir alguns dos ensaios da importante coletânea *La Norme linguistique*, publicada no Quebec em 1983 – projeto que levei a cabo com a publicação do volume *Norma lingüística* (Edições Loyola, 2001) -, também me ocorreu que seria igualmente oportuno oferecer ao leitor uma amostra das fecundas reflexões que os pesquisadores e teóricos brasileiros têm feito acerca da problemática da norma em suas múltiplas dimensões. Foi essa a origem deste livro, que constitui, digamos assim, a “versão brasileira” daquela primeira antologia de textos de autores estrangeiros, sobretudo de língua francesa. (BAGNO, 2002, p. 09).

A importância das duas obras está em realizar um interessante panorama com respeito ao que se tem discutido sobre *norma* na lingüística. Elas reúnem autores que trazem diferentes olhares sobre o assunto, buscando, cada um dentro da sua área de pesquisa, compreender os diferentes modos de se perceber o problema da *norma lingüística*. O livro *Norma lingüística* reúne dez artigos, escolhidos da obra original *La Norme linguistique*, publicada em 1983 pelo Conselho da Língua Francesa do Governo do Quebec, de acordo com as palavras do organizador:

Por ser uma obra de 850 páginas e conter muitos artigos sobre a realidade lingüística de países ou línguas específicas, decidi selecionar os textos que tivessem abrangência teórica mais geral e pudessem auxiliar na reflexão sobre a problemática lingüística brasileira. Além disso, fiz questão de incluir também na coletânea dois artigos que já se tornaram referências obrigatórias quando se trata de discutir a padronização lingüística e seus efeitos: “Dialeto, língua, nação”, de Einar Haugen (1906-1904), publicado originalmente em 1966, e “Usos, julgamentos e prescrições lingüísticas”, de Alain Rey, publicado em 1972. (BAGNO, 2001, p. 9-8).

A obra *Lingüística da norma* reúne 17 lingüistas, incluindo Bagno, que refletem sobre a “problemática da norma em suas múltiplas dimensões”. Muito do que nela aparece é reflexo da discussão instaurada por lingüistas já renomados, entre eles, Pécora, Possenti, Geraldi, Faraco, Ilari e Gnerre (alguns participam da coletânea, e outros compõem a bibliografia de alguns artigos).

Para finalizar essa primeira parte, a proposta de pesquisa, portanto, é: primeiramente, verificar os diversos olhares sobre o conceito de *norma* e suas implicações para a compreensão da língua materna e seu ensino. Depois, num segundo e final momento, a partir da concepção de linguagem desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, realizar uma leitura crítica desse contexto de discussão.

E, para atingir esses objetivos, o texto será organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo resgata, de forma breve, o surgimento da Lingüística e sua relação com o ensino de língua portuguesa. A partir desse breve contexto, é realizada uma análise de alguns programas de avaliação educacional (PISA e ENEM) que refletem de certa forma as mudanças ocorridas no ensino de português e o conceito que eles têm de *norma lingüística*. Por último, a análise das principais diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Língua Portuguesa (que são referência para os exames realizados pelo governo federal para avaliar o ensino nas escolas) tem o objetivo de demonstrar a importância do tema proposto para estudo, já que seu objetivo é o ensino nas escolas, assim como reforçar as contribuições dos estudos lingüísticos para o trabalho com a língua materna nas escolas. O segundo capítulo divide o problema proposto em diversas perspectivas. Diante das diferentes formas que o conceito de *norma* é abordado, o texto procura dividi-las e explorar a discussão sobre o problema levantado no interior de cada um delas. O terceiro capítulo tem o objetivo de analisar as diferentes formas como a *norma lingüística* foi abordada e verificar a pertinência e relevância de cada uma delas, além das relações existentes entre elas e os caminhos apontados para o ensino de língua materna. Tudo isso a partir das idéias desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin sobre linguagem.

1. MUDANÇA DE PERSPECTIVA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

1.1. A LINGÜÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As discussões em torno da realidade da língua portuguesa e de seu ensino geram um dilema que tem se mostrado resistente às expectativas que delas surgem. A escola, depois de, pelo menos, três décadas de estudos lingüísticos nos centros de referência, e de projetos educacionais criados por diferentes governos federais, estaduais e municipais, ainda não possui um programa para o ensino de português que consiga trabalhar de forma consistente questões teóricas importantes que perpassam a realidade de qualquer língua. Diante disso, o fato é que ainda coexistem concepções sobre a língua e seu ensino que muitas vezes são antagônicas (VIRMOND,2004). E, neste contexto, a definição da *norma-padrão* é um dos problemas que precisa e vem sendo estudado para que o ensino de língua portuguesa possa estabelecer parte de seus objetivos e atendê-los com eficiência.

O dilema levantado acima pode ser, de certa forma, esclarecido através do resgate do surgimento da Lingüística no Brasil, das expectativas criadas em torno da nova ciência, e de seu desenvolvimento e relação com o ensino de língua materna. Sobre seu surgimento e as primeiras impressões que trouxe para os estudiosos da língua (entre elas, sobre o ensino de português nas escolas), Ilari afirma:

Há cerca de dez anos, a discussão do tema “Lingüística e Ensino” seria uma ocasião de propaganda da Lingüística. No final da década de 60 era muito maior entre nossos estudiosos o consenso sobre o que fosse Lingüística, valendo incondicionalmente o prestígio de algumas “autoridades” como Jakobson, Martinet ou Pottier; e a tese de que a Lingüística se substituiria rápida e eficazmente à Gramática e à Filologia, constituindo um fator de renovação do ensino da língua materna, era defendida com entusiasmo incondicional, (...). (ILARI, 1997, p. 93).

No entanto, as primeiras impressões se desfizeram conforme a Lingüística foi se desenvolvendo e expandindo suas áreas de estudo e referenciais teóricos. Os

próprios limites hoje da área são discutidos, já que, no diálogo com outras ciências, os estudos sobre a língua encontraram contribuições para desenvolverem suas pesquisas. Segundo Ilari, essa diversificação tem início na apropriação inicial por parte dos centros lingüísticos do país das teorias lingüísticas de centros de pesquisas estrangeiros. De forma resumida, temos, primeiramente, a tendência estruturalista (Saussure, Troubetzkoi, Martinet, Mounin, Jakobson, Buysens e Prieto...). Logo após, a corrente ligada aos estudos realizados por N. Chomsky, e, por fim, através da interlocução com a gramática gerativa-transformacional, das “críticas à orientação chomskiana resultam entre nós grupos de estudo em Sociolingüística, Psicolingüística e Pragmática” (ILARI, 1997, p. 97).

A partir dessas tendências se desenvolveram os estudos lingüísticos no país. Uns mais voltados para a estrutura da língua como sistema, outros incluindo a dimensão social da linguagem como fator determinante para os estudos lingüísticos. Dessas diferentes orientações surgiram estudos que contribuíram para o ensino de língua materna. Podemos citar também a Lingüística Textual e a Sociolingüística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004). Sobre essas diversas tendências, é importante também salientar que elas “compartilham uma postura de compromisso com a verdade empírica de suas afirmações, rejeitando qualquer abordagem valorativa ou prescritiva da língua. Ainda assim, são radicalmente distintas, no sentido que ilustram teorias científicas antagônicas e desembocam em metodologias incompatíveis” (ILARI, 1997, p. 97).

Portanto, pelo que foi exposto acima, e sem deixar de lado a diversidade que compõe os estudos lingüísticos, pode-se afirmar que o desenvolvimento da Lingüística teve, desde seu início, um diálogo com o ensino e seu contexto de desenvolvimento. A partir da proliferação dos estudos lingüísticos pelas universidades do país, uma tentativa de renovação do olhar para o ensino da língua materna passou a existir. Entretanto, pode-se dizer que essa renovação não ocorreu “naturalmente”, como era esperado por alguns:

Hoje, qualquer avaliação dos resultados da aplicação de Lingüística no ensino revela-se bastante delicada para os lingüistas. De um lado, a própria noção de lingüística se tornou extremamente vaga, por abranger uma série muito grande de disciplinas e orientações metodológicas; de outro lado, deve-se lembrar que a aplicação ao ensino não foi suficientemente ampla, nem suficientemente eficaz, para surtir os resultados espetaculares que se esperavam (ILARI, 1997, p. 94).

Diante desse contexto de relação, o que prevaleceu de forma clara foi a postura de se abandonar o olhar prescritivo dogmático da Gramática Tradicional e se valorizar a descrição científica e real da língua e dos fatos lingüísticos. Essa postura é que tem sido bastante valorizada e desejada por parte dos lingüistas como comportamento adequado aos professores de português. Nesse sentido, em 1969, o Projeto NURC (Norma Urbana Culta)⁶ surge com a intenção, entre outros objetivos, de aproximar a realidade lingüística do português brasileiro do padrão de língua ensinado pela escola. Na verdade, através da análise da *variedade culta*⁷ em cinco principais capitais brasileiras, o projeto busca desvendar a realidade lingüística do português contemporâneo. O Projeto NURC, desde que foi criado, ainda caminha para atingir seus objetivos pedagógicos. Um deles é o de “fornecer as bases para novas gramáticas pedagógicas fundadas nos usos reais variáveis de falantes de nível máximo de escolaridade, sem que se desconsiderem as especificidades da escrita, para que se supere a defasagem da tradição normativo-prescritiva e para que os professores disponham de instrumentos de trabalho de maior eficácia” (MATTOS e SILVA, 1997, p. 43).

Vale lembrar que o Projeto NURC se desenvolve justamente porque a Lingüística (com suas diversas áreas de pesquisa) desenvolveu estudos sobre a língua portuguesa que até então não eram possíveis – seja pela falta de pessoal, ou pela falta

⁶ Sobre o Projeto NURC, no capítulo 2.3.3 há uma descrição mais detalhada do projeto e de seus objetivos.

⁷ Na discussão sobre *norma* não há uniformidade nem preocupação por parte de todos os lingüistas com os termos utilizados. Neste trabalho, será utilizada a expressão “processo de normatização” para a definição de uma *norma lingüística* (seja ela fundamentada na tradição gramatical ou nos estudos lingüísticos recentes); “norma-padrão” para a *norma* determinada pela GT; “norma culta”, ou, “variedade culta” para a *norma* originada dos estudos lingüísticos recentes.

de teoria e método. Bagno, em seu prefácio para o livro *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*⁸, de Stella Maris Bortoni-Ricardo, descreve um pouco dessa realidade:

Há mais de três décadas, os linguistas brasileiros vêm se empenhando em pesquisas e em elaborações teóricas com o objetivo de compor um retrato o mais fiel possível da nossa realidade linguística, com especial interesse na descrição do português brasileiro, língua materna da quase totalidade dos habitantes deste país. Os resultados desse grande esforço científico se acumulam nos centros de pesquisa, na forma de volumosos acervos de língua falada e escrita que deram origem a centenas de dissertações, teses, monografias e artigos, publicados em periódicos especializados. Só bem recentemente é que se iniciou um movimento, ainda tímido, de divulgação desses resultados para um público maior e, sobretudo, um movimento de transformação desses resultados em instrumental pedagógico capaz de interferir nas práticas de educação linguística, isto é, nas formas de ensinar a língua portuguesa nas escolas. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 7).

Assim, o que muitos previam já no surgimento da Linguística ainda hoje está em processo de implementação. E esse processo é basicamente “alimentado” pela necessidade que a escola tem de lidar com a realidade linguística dos alunos. Ela vê a universidade como o espaço que desenvolve novos métodos de ensino da língua materna e explica como enfrentar a heterogeneidade linguística originada, entre outros fatores, pela democratização dos bancos escolares.

As faculdades de Letras, por sua vez, precisaram rever seu trabalho com a língua portuguesa e a concepção de língua adotada, pensando, principalmente, na formação dos futuros professores de português.

É sabido que as faculdades de letras desenvolviam até poucos anos atrás programas de língua portuguesa muito distantes da realidade: a formação que elas proporcionavam era em alguns casos histórico-filológica, centrada em disciplinas como a Filologia Portuguesa ou a Literatura Medieval; outras vezes, tratava-se de um reforço da gramática normativa dos cursos secundários. É fácil imaginar que, dessa maneira, a Universidade não capacitava o professor de Português nem para desempenhar um papel ativo como professor secundário, nem para compreender a fundo a situação linguística das classes sob sua direção; era esse o clima que prevalecia entre nós quando foram implantadas as primeiras disciplinas de Linguística nos cursos de Letras, e é explicável que muitos se tenham voltado então para a

⁸ BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

nova ciência com a esperança de que propiciasse uma tomada de consciência menos limitada da realidade lingüística em que a escola se insere e fornecesse os roteiros de análise e as estratégias com base nos quais o ensino se reorientaria. (ILARI, 1989, p. 2).

Essa mudança nos cursos de Letras tornou-se fundamental para que o ensino de língua portuguesa pudesse continuar seu processo de renovação. Se por um lado há a necessidade de formar profissionais com uma visão sobre a língua mais ampla, há também a necessidade de se olhar para os professores que já atuam em sala de aula. Segundo Possenti,

Pode-se dizer que, em muitos domínios em que se cultiva a língua, até mesmo profissionalmente, especialmente, talvez, entre os professores de português (mas isso, infelizmente, não é privilégio deles), é como se não tivesse havido a revolução copernicana nos estudos de linguagem. Continuamos a nos escorar nas gramáticas, freqüentemente sofríveis, e nos dicionários, que não são a melhor coisa que já se produziu. Pior ainda: com o advento dos cursinhos, as apostilas se transformaram na única fonte de muitos. Atualmente, estamos vivendo a era das colunas jornalísticas, mas elas têm a cara exata das apostilas dos cursinhos. (POSSENTI, 2001, p. 07).

Assim, também podemos concluir que a relação entre os estudos realizados no meio acadêmico e a sociedade (e, nesse caso, em especial a escola) depende de um espaço contínuo e amplo de formação e interlocução. Esse é um ponto essencial na relação da Lingüística com o ensino de língua portuguesa. Talvez a falta de um espaço de troca mais amplo e consistente seja um dos fatores fortemente responsáveis pela manutenção de práticas que desconsideram esses anos de estudos lingüísticos. Segundo Ilari,

Indagar por que a Lingüística contribuiu tão pouco para alterar os hábitos do ensino equivale em grande parte a constatar a ineficiência dos mecanismos que têm assegurado a mediação entre a pesquisa lingüística, a cargo da Universidade, e o Ensino Secundário⁹. Os mecanismos mais importantes têm sido, infelizmente, mecanismos que atingem o professor secundário não durante seu período de formação, mas durante seu exercício profissional, e ainda assim o fazem de maneira eventual. (ILARI, 1997, p. 103).

⁹ Pode-se dizer hoje do ensino infantil ao ensino médio.

Ainda que os cursos de Letras possuam já, na sua maioria, um currículo que contemple os estudos lingüísticos, a contínua formação dos professores que já estão em sala é deficiente. Houve melhoras, como uma maior publicação e divulgação de trabalhos, já citado acima. Cursos são oferecidos, ainda que de “maneira eventual”, e os próprios Parâmetros servem hoje, de certa forma, como meio de divulgação dos estudos lingüísticos. Talvez um meio que possa melhorar esse processo de interlocução sejam os livros didáticos (até porque eles são bastante utilizados nas escolas). Não é objetivo deste trabalho aprofundar-se neste tema, até porque só ele oferece campo de estudo para inúmeras dissertações e teses, mas, de forma breve, serão analisados alguns elementos atuais que exemplificam o processo de interlocução entre os centros lingüísticos e o ensino de língua materna.

Desde 1996 temos o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e, desde 2004, o PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio). Na página do Ministério da Educação, na Web, pode-se encontrar as principais diretrizes dos dois programas (as gerais e as do ano mais recente de cada um). A importância aqui é ressaltar que, em consonância com os Parâmetros Curriculares, esses dois programas também servem hoje como meio de divulgação de alguns estudos lingüísticos. Um bom exemplo está na apresentação do Guia de Livros Didáticos: PNLD 2008. Entre os critérios que embasam a seleção dos livros, estão:

O desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação lingüística e no convívio com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e a valorizar as diferentes possibilidades de expressão lingüística;
O domínio das normas urbanas de prestígio¹⁰, especialmente em sua modalidade escrita monitorada, mas também nas situações orais públicas formais em que seu uso é socialmente requerido;

¹⁰

Em substituição à expressão “norma culta”, *normas urbanas de prestígio* é um termo técnico recente, introduzido para designar os falares urbanos que, numa comunidade lingüística como a dos falantes de português do Brasil, desfrutam de maior prestígio político, social e cultural e, por isso mesmo, estão mais associados à escrita, à tradição literária e a instituições como o Estado, a Escola, as Igrejas e a Imprensa. (Nota do PNLD 2008).

A prática de análise e reflexão sobre a língua e a linguagem, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, em compreensão e produção de textos. (PNLD, 2008, p. 12).

Nesses três tópicos pode-se perceber a preocupação com a variedade lingüística, a “prática de análise e reflexão” sobre a língua e a preocupação com a normatização lingüística. Esses três critérios são contribuições da Lingüística. E, sobre a *norma*, há ainda a preocupação com a terminologia utilizada: *normas urbanas de prestígio* (o que leva a crer que suas implicações teóricas sobre a normatização da língua também tenham sido contempladas pelos livros selecionados). Pelo menos nos critérios de escolha dos livros (se isso ocorre realmente é outra conversa) há uma mudança no ensino de língua portuguesa. E, além disso, aquilo que aqui nos interessa: um processo de interlocução entre a Lingüística e a escola. O que se pode perceber, portanto, é que aquilo que Bagno afirma em seu prefácio ao livro de Bortoni-Ricardo, na prática, encontra mais um caminho para se concretizar. A ressalva fica por conta dos interesses das editoras e do trabalho com os professores. Segundo Ilari, “o livro didático é um meio potencial de renovação do ensino e um espelho bastante fiel da prática corrente” (ILARI, 1997, p. 105). Mas, segundo ele, muitas vezes, o livro incorpora as inovações teóricas como uma espécie de “moda do momento” e não muda na verdade o modo de trabalhar com a língua portuguesa. O que significaria, neste caso, continuar com o objetivo principal centrado na nomenclatura gramatical da GT.

Para reforçar essa idéia de interlocução, Ilari propõe algumas iniciativas que as universidades podem tomar para possibilitar a relação entre a Lingüística e o ensino de português. Segundo ele, a mais importante é a oferta constante de cursos de aperfeiçoamento para professores. Outra iniciativa é a inclusão de experimentos didáticos entre os temas de dissertação de mestrado. E, por fim, propõe algo que também pode ser visto como uma realidade em muitas instituições: “Acredito também que a Universidade deveria voltar a responsabilizar-se pelos vestibulares, definindo a

competência lingüística que se exige dos vestibulandos em bases novas, e evitando identificá-la com o conhecimento da nomenclatura gramatical e o domínio da análise sintática” (ILARI, 1997, p. 108/109). Quanto aos experimentos didáticos, os programas de livros do governo podem ser um caminho motivador e de abertura para os trabalhos desenvolvidos.

Fica assim um breve panorama de uma relação que é a base dessa pesquisa. É claro que esse panorama trouxe uma reflexão sobre apenas algumas formas como os estudos lingüísticos ecoam no ensino de língua materna. No entanto, compreender que a relação entre a Lingüística e o ensino de língua portuguesa não é direta, e que essa interlocução é um processo (e não um caminho direto entre as duas instituições), favorece entender que este trabalho é mais uma contribuição para esse processo, o que justifica seu desenvolvimento no contexto apresentado.

1.2. A *NORMA* NOS EXAMES DE AVALIAÇÃO E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Como já foi, em parte, demonstrado anteriormente, a literatura que trata do assunto – realidade e ensino de língua portuguesa – busca na história e implementação da língua no país, e no desenvolvimento de alguns ramos da Lingüística, explicações para a situação do ensino atual. Na verdade, é como se houvesse a busca da língua (o problema da *norma lingüística*) que deve ser ensinada nas escolas, e de que forma ela deve ser ensinada.

Diante disso, alguns lingüistas, sistematicamente, tentam refletir sobre um novo caminho para o ensino de língua materna no país. Isso porque, no decorrer dos anos, entre outros elementos de análise, exames e pesquisas realizadas demonstraram que a escola não está conseguindo cumprir de forma satisfatória seu papel. Alguns

exames atuais, nacionais e internacionais, ajudam a verificar que o ensino de língua portuguesa ainda não consegue atingir o resultado esperado¹¹.

Um exemplo é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA): “um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países” (Inep, 2006).

O programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Para cada país, há um coordenador nacional. No Brasil, o programa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep). A cada três anos o PISA prioriza uma área em suas pesquisas: Leitura, Matemática e Ciências. As pesquisas são realizadas em escolas públicas e particulares. A primeira avaliação foi realizada no ano 2000 e priorizou a Leitura. O programa considera que “O letramento em Leitura é a compreensão, o uso e a reflexão sobre textos escritos para alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais e participar plenamente na vida em sociedade” (PISA 2000: Relatório Nacional *in* Inep, 2006, p. 21-22).

Participaram da avaliação 32 países, entre eles Brasil, Alemanha, Espanha, Estados Unidos, França, Portugal e Suécia, Federação Russa, Polônia, México e Letônia (estes quatro últimos apresentam índices econômicos e sociais próximos do Brasil). O relatório da pesquisa oferece a descrição dos objetivos do programa, seus critérios sócio-econômicos, os conceitos utilizados, as questões propostas e a análise de seus resultados. Entre os 32 participantes, o Brasil acabou tendo o pior resultado na pesquisa, vindo logo após o México. O próprio relatório relativiza o resultado,

¹¹ Uma boa fonte de consulta é o endereço eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep), www.inep.gov.br, que disponibiliza informações sobre os programas de avaliação sobre educação no país e traz dados da realidade educacional e sócio-econômica do Brasil e de outros países.

levando em consideração o contexto de cada país, assim como dos alunos que participaram da avaliação. No Brasil, assim como nos demais países participantes, é considerado, por exemplo, que

É importante recordar que os resultados médios (...) não levam em consideração a série cursada pelos alunos. Em muitos países da OCDE, praticamente a totalidade dos jovens de 15 anos concluiu o nível de ensino equivalente ao ensino fundamental brasileiro e já está cursando o equivalente à 1ª ou 2ª série do ensino médio.

Em outros países, como o Brasil e o México, cerca de metade da população de referência para a amostra do Pisa cursava o ensino médio enquanto cerca da outra metade cursava o ensino fundamental (PISA 2000: Relatório Nacional *in* Inep, 2006, p. 21-22).

Apesar desse e de outros problemas originados das diferenças econômicas e sociais entre os que participaram da pesquisa, não deixa de ser um resultado desastroso e preocupante. Vale ressaltar que, apesar de haver a preocupação do programa em descrever detalhadamente seus objetivos, conteúdo das provas, critérios de correção e resultados, não há uma definição específica de concepção de língua, ou de *norma lingüística*. Pressupõe-se que, ao definir a leitura pela “compreensão, o uso e a reflexão sobre textos escritos para alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais e participar plenamente na vida em sociedade”, esteja implícita a idéia do domínio da leitura de textos que respeitam o que se considera ser a *norma-padrão* (GT) da língua portuguesa. E essa impressão é reforçada pelo fato de ser ela ainda o principal referencial para a normatização da língua no país. Outro dado que valida essa hipótese é o fato de os exames de avaliação realizados pelo governo também trabalharem, ainda que de forma confusa, com esse conceito de *norma*. De qualquer forma, o resultado apresentado é prova de que, além de uma política que priorize a educação e reduza a desigualdade social no país (entre outras questões importantes) na educação, o ensino de língua portuguesa precisa ainda encontrar um caminho que garanta no final do ensino médio cidadãos que realmente dominem a linguagem escrita. Mas para que isso aconteça, é necessário também que

se compreenda o que vem a ser a *norma* numa língua e qual seu papel na realidade lingüística de uma comunidade e em seu aprendizado.

Outros bons exemplos sobre a dificuldade existente no ensino de português podem ser vistos nos exames de avaliação do ensino criados pelo governo federal. Além do PISA, existem exames para avaliar o desempenho da escola: o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), e o Saeb, Sistema de Avaliação da Educação Básica. O ENEM, instituído em 1998, é realizado anualmente e tem como objetivo avaliar o aluno ao término da escolaridade básica. Os resultados também são divulgados pelo Inep.

No ENEM de 1998, os resultados são divididos em faixas de desempenho: ***insuficiente a regular***, que corresponde à faixa de 0 a 40% de acertos – considerados aí os cerca de 20% de “chute” ou “acaso”; ***regular a bom***, que corresponde à faixa de 41% a 70% de acertos, e de ***bom a excelente***, que corresponde à faixa de 71% a 100% de acertos. Há a prova de conhecimentos gerais e a prova de redação. A prova de conhecimentos gerais envolve, entre outras competências e habilidades, leitura e interpretação, assim como questões sobre a *norma* da língua. A redação possui um tema único e tem como proposta o desenvolvimento de um texto dissertativo. Uma das competências descritas pelo exame é a de “demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, entre outras” (ENEM, 1998, P. 10). Sobre as exigências da redação, um dos pontos abordados é “utilizar as convenções (escrita correta das palavras, acentuação, paragrafação, pontuação, maiúsculas e minúsculas, recursos gráficos), as regras da concordância, regência e colocação pronominal e as regras de emprego de formas gramaticais, como tempo/modo verbais, pronomes e advérbios” (ENEM, 1998, p. 15).

Antes de verificarmos de forma geral os resultados do ENEM, vejamos o primeiro ano. O desempenho em 1998 em redação foi o seguinte: ***bom/excelente***: 24,60%; ***regular/bom***: 37,56%; ***insuficiente/regular***: 37,84%. Segundo a análise do próprio exame, “a valorização maior do critério coesão/coerência e menor do domínio

da gramática permitiu aferir a adequação da estrutura de expressão e comunicação dos participantes e valorizá-la de acordo com as diretrizes da Matriz de Competências, embora não se tenha abandonado o compromisso com a norma culta da Língua Portuguesa”. (ENEM, 1998, p. 75).

De forma breve, podemos perceber que o resultado não é visto como ruim, mas, ao mesmo tempo, são considerados alguns “facilitadores” que permitiram o razoável desempenho dos alunos na prova de redação, já que boa parcela ficou acima do regular. No entanto, o domínio da *gramática* é visto como um fator que complica o desempenho dos alunos se cobrado de forma rigorosa, ou se for o ponto principal da correção. A adequação ao gênero pedido, a estrutura do texto e a relação entre os conteúdos desenvolvidos são vistos como centrais, e isso possibilita um olhar que valoriza melhor a produção feita pelo aluno. Agora, o que significa “não abandonar o compromisso com a *norma culta*”, e qual seu papel no desempenho lingüístico dos alunos no exame, isso não fica claro. Isso pode ser observado também quando o relatório do exame inclusive faz uma ressalva em relação ao aparente bom desempenho dos alunos na redação ao afirmar que

Esse resultado é apenas aparentemente melhor do que o da prova de conhecimentos gerais, na medida em que o que foi avaliado na redação corresponde ao domínio mais elementar da Língua Portuguesa, pois como se observou nas tabelas de acertos das questões em cada habilidade, os menores percentuais de acerto foram em torno das questões referidas às habilidades que pressupunham domínio maior não só da Língua Portuguesa, mas de outras linguagens conforme será abordado mais adiante na análise do desempenho em cada competência. (ENEM, 1998, p. 75)

Na prova de conhecimentos gerais o resultado foi inferior ao da redação, ficando o nível *insuficiente/regular* com 58,70% e o *regular/bom* com 36,68%. E, nessa prova, a competência 1, como foi descrita acima, não foi bem desenvolvida pelos alunos, já que então não foi avaliado o “domínio mais elementar da Língua Portuguesa”.

No exame de 2005 essa diferença também ocorreu: “entre os participantes que fizeram a redação, apenas 10,9% tiveram desempenho insuficiente a regular (contra 60,2% na parte objetiva da prova), 75,7% tiveram desempenho regular a bom (contra 34,9% na parte objetiva da prova) e 13% tiveram desempenho bom a excelente (contra somente 4,9% na parte objetiva da prova)”. (ENEM, 2005, p. 48).

Ou seja, nos dois casos, e levando em consideração o espaço de tempo, há um descompasso entre a prova de redação e a prova objetiva. Os alunos sabem desenvolver um texto regular e bom, porém não dominam a leitura de forma satisfatória. Em um momento dominam a língua escrita e, mesmo que não sendo muito cobrada, a *norma* da língua, e em outro têm dificuldades em trabalhar com essa mesma *norma*, só que com uma cobrança um pouco mais “valorizada”.

Não é o objetivo fazer um histórico dos resultados do ENEM desde o seu surgimento. O que vale salientar é que desde o primeiro exame até o de 2006, os níveis *insuficiente*, *regular* e *bom* prevaleceram. E ano após ano, um dos critérios levados em consideração para a avaliação da prova de língua portuguesa foi o domínio da *norma*. A preocupação com o texto e sua estrutura também permaneceu e, até certo ponto, prevaleceu na correção das redações. No entanto, é como se isso fosse também mais uma *norma* a ser apreendida pelos alunos, inclusive a estrutura do gênero textual dissertativo, que também se manteve durante esses anos. Nos últimos anos (a partir de 2001) a preocupação em se descrever os critérios de elaboração e correção das provas e da prova de redação aumentou, assim como a análise dos resultados obtidos. Há um esforço em se delimitar os objetivos do exame em cada uma das suas partes. No entanto, o que se entende por *norma* (*norma culta*, *norma gramatical*, *convenções da escrita*) ainda se mistura com concepções de língua e objetivos com o ensino da língua que não são claros. O que é claro é que a *norma* e o seu aprendizado parecem sempre ser ponto fundamental, apesar de se querer valorizar o texto.

Diante desse contexto, os resultados e índices demonstrados pelos exames citados contribuem e alimentam a discussão sobre a renovação do ensino de língua

portuguesa. É claro que fatores políticos, econômicos e sociais são também determinantes para os resultados das avaliações. No entanto, e atendendo ao objetivo deste trabalho, as práticas sugeridas e os critérios de avaliação apresentados também são elementos que compõem a renovação do trabalho com o português. Por isso mesmo, a preocupação teórica e prática nesses exames deve existir. Isso porque seu formato, a maneira como eles concebem a língua portuguesa, terá influência no ensino de língua materna nas escolas. E isso retoma mais uma vez o fato de que as mudanças que vêm ocorrendo nesse ensino (a partir de 80, com mais intensidade), ainda estão no processo de desfazer o nó górdio da questão: qual o melhor caminho a ser tomado, que concepção de língua deve ser adotada, o que deve ser ensinado em relação a realidade lingüística de um país ?

Boa parte dos lingüistas, por exemplo, critica a concepção normativa (que tem como base a gramática tradicional) ainda adotada em muitas escolas. Essa concepção traz para a sala de aula atividades descontextualizadas que têm como objetivo principal “dissecar” a frase, e nada mais.

Na prática escolar típica, tanto os ensinamentos quanto os exercícios e as avaliações param, freqüentemente, na identificação de objetos e funções. É comum que se solicite a alunos ou vestibulandos que respondam se tal palavra é um adjetivo ou um substantivo, se um certo “que” é uma conjunção integrante ou um pronome etc. A minha pergunta, que tenho feito a professores em palestras, e que repito aqui, é a seguinte: depois que você achou um advérbio, o que é que você faz com ele? (POSSENTI, 2001, p. 22).

Essa questão levantada por Possenti está fortemente marcada no interior da discussão sobre a *norma* e, conseqüentemente, tem aparecido (ainda que com problemas) nos exames realizados pelo governo federal. Outro espaço já citado anteriormente, mas não desenvolvido, é o documento que serve de base para a realização desses exames.

Em 1998, foram publicados, pelo Ministério da Educação e do Desporto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs são divididos por ciclos. Os ciclos representam as séries iniciais, 1ª a 4ª série, o ensino fundamental, 5ª a 8ª série, e

ensino médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita que o ensino médio é a "etapa final da educação básica" (Art.36). A Lei nº 9.394/96 determina a construção dos currículos, no ensino fundamental e médio, "com uma Base Nacional Comum". Sem entrar na discussão da constituição do documento e sua repercussão de maneira geral, os textos que servem como introdução para a área de Língua Portuguesa não diferem muito quanto à concepção de língua adotada, nem quanto aos objetivos a serem alcançados. Para os primeiros ciclos, há um resgate do contexto de produção e das dificuldades encontradas na educação.

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no país. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série (BRASIL, 1998, p.19).

O que aparece para as séries iniciais, também pode ser lido para as séries finais do ensino fundamental. O texto não é o mesmo, mas o conteúdo e a estrutura de apresentação do trabalho são semelhantes.

O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois pontos em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir (BRASIL, 1998, p. 17).

E, diante disso, os PCNs, através da participação de professores, lingüistas e profissionais de diversas áreas do conhecimento, após anos de estudo, buscam reorientar o ensino de português.

Nos últimos dez anos, a quase totalidade das redes de educação pública desenvolveu, sob a forma de reorientação curricular ou de projetos de formação de professores em serviço (em geral os dois), um grande esforço de revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial e de ensino da Língua Portuguesa. Seja porque a demanda quantitativa já estava praticamente satisfeita — e isso abria espaço para a questão da qualidade da educação —, seja porque a produção científica na área tornou possível repensar sobre as questões envolvidas no ensino e na aprendizagem da língua, o fato é que a discussão da qualidade do ensino avançou bastante. Daí estes Parâmetros Curriculares Nacionais soarem como uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década, em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração, em sua dimensão política, também no que diz respeito aos aspectos intra-escolares (BRASIL, 1998, p. 19-20).

O que é recorrente, por exemplo, nos PCNs é a crítica ao chamado ensino tradicional de português – seja nos primeiros anos de alfabetização, ou no uso exclusivo da gramática tradicional no ensino fundamental e médio. Essa crítica tem origem nos estudos realizados no interior da Lingüística e divulgados com maior consistência a partir da década de 80.

A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabeleceria mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma lingüística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação lingüística e psicolingüística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Este novo quadro permitiu a emergência de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna (BRASIL, 1998, p. 17-18).

Ao revisar o ensino de língua portuguesa, os PCNs incorporaram reflexões realizadas pela Lingüística que, como já vimos, não foram absorvidas tranquilamente pela escola. Dessa forma, podemos reforçar que, apesar de não ter o objetivo de definir quais são os conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula, os PCNs levaram para o ensino de língua portuguesa uma discussão que não é simples. Ao rever o ensino de português, e procurar novos caminhos metodológicos e fundamentação teórica para esses caminhos, os Parâmetros Curriculares Nacionais tiraram o “chão” de muitos professores. Em troca, ofereceram conceitos como *língua-*

padrão, norma culta, variantes lingüísticas, gramática e gramática tradicional, que não garantem mudança alguma no ensino.

Um fato importante que também deve ser observado é o de que esses conceitos saídos da Lingüística não foram trabalhados nas universidades exclusivamente com objetivos educacionais. Na verdade, o ensino de língua portuguesa é apenas um dos reflexos desses estudos. E não é a preocupação primeira de muitos lingüistas. Assim, apesar dos cursos disponibilizados pelas secretarias de educação, muitos professores não conseguem definir qual caminho metodológico tomar.

Diante disso, através da leitura de lingüistas que se firmaram como referência no debate sobre língua materna e seu ensino no país, o objetivo dessa pesquisa é o de contribuir com esse quadro de reflexão. E, nesse caso, o propósito é buscar de que forma o conceito de *norma* é tratado. Além disso, esse trabalho pode ser visto também como uma forma de reflexão sobre o processo de interlocução entre os estudos lingüísticos e a escola. Quanto a isso, vale observar que esses lingüistas servem de referência não só para os documentos oficiais e cursos de formação de professores (muitos inclusive oferecem palestras e são convidados pelas secretarias de educação para ministrarem curso de formação de professores), como para livros didáticos e apostilas que serão utilizados, muitas vezes, em toda rede de ensino de um município, ou estado. Como afirmou Ilari anteriormente, um dos meios para se qualificar o ensino de português é melhorar o diálogo entre os estudos lingüísticos e os professores:

Freqüentemente, pesquisadores são chamados para falar a professores, na esperança de que aqueles apresentem a estes um programa de ensino que funcione. Em certas circunstâncias, espera-se que tal programa funcione sem qualquer outra mudança na escola e nos professores. Espera-se que os especialistas tragam propostas “práticas”. Em geral, um pesquisador não fornece tais programas. Nem adiantaria fazê-lo. É que, para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. É necessário uma revolução. No caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja discursos novos em uma prática antiga). (POSSENTI, 2004, p. 16).

Essa compreensão dos estudos desenvolvidos pela Lingüística (e mudança na concepção de língua) é essencial, portanto, nos trabalhos realizados pelas escolas. Possenti ressalta, por exemplo, a necessidade de se mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola. Sobre isso, podemos pensar : segundo os Parâmetros, o texto deve ser o objeto preferencial de trabalho em sala de aula. Isso, porque, segundo o documento, eles refletem o uso real da língua (e isso não é tão simples assim)¹². Dessa forma, seria através da leitura e escrita de textos que a normatização da língua seria assimilada pelos alunos. Isso porque a oralidade é aprendida pelos falantes sem a necessidade de um ensino escolar. Dessa forma, o acesso à escrita é responsabilidade da escola. A língua materna é aprendida naturalmente.

E, se a criança aprende a falar sem nenhum cuidado especial, a não ser o de colocá-la em contato com falantes, o mesmo não acontece em relação à escrita, que resiste vigorosamente a qualquer desabrochar espontâneo, e, não raro, não desabrocha jamais. Quer dizer, para começar a traçar as diferenças: entre a criança e a escrita existe a escola. Entre a capacidade de linguagem mais geral e o desempenho efetivo de um sujeito na escrita existe um processo escolar de aprendizado dessa modalidade. (PÉCORÁ, 1999, p. 25).

Diante disso, a concepção de língua adotada (que está associada ao conceito de *norma*) irá refletir diretamente no trabalho realizado com o ensino de língua portuguesa. Isso porque, essa concepção determinará de que forma a língua considerada padrão será vista e como o falante se relacionará com ela.

¹² O “uso real da língua” irá envolver conceitos como *variedade culta* e *norma-padrão*, assim como *real x ideal, normal e normativo* que serão desenvolvidos no decorrer do trabalho.

2. DIVIDINDO O PROBLEMA EM DIFERENTES PERSPECTIVAS

A leitura das obras que tratam sobre a *norma* da língua fez com que surgisse uma necessidade de divisão do tema proposto. Isso porque, ao tratar da *norma*, os lingüistas acabam discutindo sua existência sob diferentes aspectos. Isso também reflete a complexidade que envolve tal discussão. Dessa forma, o texto a seguir procurará dividir a discussão em algumas diferentes perspectivas. Elas estão relacionadas e, na medida do possível, no final o objetivo será o de realizar uma síntese dessas perspectivas e demonstrar a relação entre elas, assim como a pertinência do debate e dos novos olhares sobre a língua por elas instaurados.

A seguir está explicitada a forma como o texto prosseguirá e se organizará. Esta parte será dividida em capítulos menores que representarão a perspectiva adotada, ou o aspecto relevante, no interior da discussão da *norma*:

- 2.1. Origem da tradição gramatical e sua perpetuação.
- 2.2. A concepção científica de língua.
- 2.3. Refletindo sobre os conceitos que envolvem a *norma*.
 - 2.3.1. A Sociolingüística e o conceito de *norma*.
 - 2.3.2. O real e o ideal.
 - 2.3.3. O projeto NURC.
- 2.4. Escrita e Oralidade.
- 2.5. O conceito de *norma* e a escola.

2.1. ORIGEM DA TRADIÇÃO GRAMATICAL E SUA PERPETUAÇÃO

A questão da *norma* passa diretamente pela tradição gramatical. Os lingüistas dialogam principalmente com a tradição, segundo eles, dogmática da GT. Nesse diálogo, procuram resgatar a origem da gramática normativa e demonstrar, através

desse histórico, de que forma as idéias difundidas pela concepção normativa-tradicional da língua não podem mais ser aceitas.

A tradição gramatical normativo-prescritiva nasceu da percepção da unidade do grego, apesar de sua diversidade, e se desenvolveu em um esforço pedagógico para fixar a língua em um certo “estado de pureza”, para permitir os estudos dos escritores clássicos gregos e para que eles servissem de modelo a ser seguido. Define-se desse modo uma vertente na compreensão das línguas que se tornou hegemônica por mais de vinte séculos: a da tradição gramatical, com o suporte da crítica textual, que se concentra no estudo da língua escrita, conforme a variante privilegiada pela sociedade, que, nas sociedades letradas, coincide com a dos escritores legitimados por ela, ignorando-se as variantes faladas que constituem a realidade, menos ou mais hegemônica, de qualquer língua histórica. (MATTOS e SILVA, 1996 in Bagno, 2002, p. 294).

É na origem grega da GT que os lingüistas irão buscar as idéias iniciais que perpassam a concepção normativa da língua: a necessidade de se estabelecer um padrão e, ao mesmo tempo, de se “frear” a mudança da língua. O padrão nasce da escolha dos textos dos grandes autores literários, e a escrita passa a ser a *norma*, deixando a oralidade em segundo plano.

Por um lado, o mundo grego helenístico é muito extenso: “Falou-se grego na época helenística desde a Sicília até as fronteiras da Índia, desde o Egito até as margens setentrionais do mar Negro”. Por outro lado, os falantes já não são somente gregos, mas também numerosos estrangeiros. Assim aparece a necessidade de fixar uma língua que não pára de se difundir modificando-se. Duas tendências se opõem: a norma de uma língua correta a ser observada (a ser descrita e conservada), a língua dos oradores e escritores “clássicos”, tal como é ensinada nas escolas e tal como é escrita e, tendência contrária, a evolução da língua falada, simplificadora e unificadora. Daí data a separação entre a língua escrita (mesmo que contenha numerosos traços de inovação) e a língua falada, de conseqüências tão funestas. (CASEVITZ; CHARPIN, 19-- in BAGNO, 2001, p.31).

Um fato lembrado pelos lingüistas, e que a própria tradição gramatical ajudou a apagar, é o de que, na sua origem, a gramática nasce da diversidade, dos usuários da língua grega da época: “A gramática, tal como a entendemos hoje, nasceu por volta de 200 a.C., não exatamente na Grécia, mas entre pessoas que falavam grego” (PERINI, 2004, p. 149). Em outras palavras, ela nasce da necessidade de uma *norma* diante da diversidade da língua grega. Essa *norma* como forma de regulamentação da língua e

também da sua conservação num estado puro, livre das alterações impostas pelas mudanças culturais, sociais, políticas e econômicas que acompanham uma sociedade. E isso foi garantido e perpetuado principalmente pela dissociação entre a oralidade e a escrita. Fato que é conhecido pelos lingüistas como sendo o “erro clássico” da GT.

Segundo o lingüista inglês John Lyons (1968:9), a abordagem dos fenômenos lingüísticos proposta pelos gramáticos alexandrinos incorreu no que ele chama de “dois equívocos fatais”: o primeiro, na separação rígida entre língua escrita e língua falada; o segundo, na forma de encarar a mudança das línguas (que é simplesmente mudança, e não “corrupção”, “ruína” ou “decadência”, como eles acreditavam – e muita gente até hoje acredita). Para Lyons, esses dois equívocos se uniram para formar o “erro clássico” no estudo da linguagem, erro que se perpetuou durante dois milênios e somente no final do século XIX e início do XX começou a ser criticado e revisto. (BAGNO, 2004, p. 15).

A escolha dos escritores clássicos nasce do contexto cultural e social da época, que os considerava como os representantes da arte do bem falar e escrever. Afinal, algo precisava servir de base e, para a sociedade da época, os escritores eram tidos como as pessoas cultas que serviriam de exemplo no bom uso da língua: “A tarefa da gramática, portanto, é ‘preservar o uso de ser corrompido pela ignorância’, e daí decorre que ‘o uso dos sábios deve sempre preponderar’” (PADLEY, 1976 *in* BAGNO, 2001, p. 58). Outra razão está na importância de algumas obras, entre elas as de Homero (talvez a mais importante), e na necessidade de sua conservação. Isso porque também eram elas as depositárias dos costumes, tradições e valores da época.

O que levou os gregos ao estudo da gramática foi, inicialmente, a necessidade de preservar, entender e comentar o texto dos poemas de Homero (a *Ilíada* e a *Odisséia*). Esses poemas tinham, na cultura da época, uma importância muito maior do que a de simples obras literárias. Eram considerados códigos de conduta, uma espécie de arquivo do conhecimento básico que todo grego culto devia dominar, e que o tornava membro de sua comunidade. Os poemas homéricos eram uma das bases do sistema educacional grego, principalmente para aqueles que viviam em pequenas comunidades fora da Grécia, pois ali estavam expostos a influências estrangeiras a que era preciso resistir. (PERINI, 2004, p. 150).

E é dessa forma que nasce a concepção que conseguiu perpassar por inúmeras revoluções do conhecimento durante a história. E é justamente esse o ponto de maior

interesse dos lingüistas. O fato de a tradição gramatical ter ficado de fora do questionamento científico do homem sobre a realidade que o cerca. Tanto é que, geralmente, associada à leitura da origem da GT, vêm observações sobre a falta de cientificidade para a descrição dos fatos lingüísticos (sendo considerado sempre o contexto do surgimento da tradição gramatical), assim como sobre a dissociação entre a fala e a escrita e a prevalência desta sobre aquela. Outra preocupação dos lingüistas está em definir a concepção de língua presente como pano de fundo da concepção tradicional. Neste ponto a contribuição teórica é bem mais recente, e reflete justamente o nascimento da Lingüística como ciência.

Hoje em dia, chamamos de Lingüística todos os estudos contemporâneos e antigos sobre a linguagem, incluindo aí a Gramática Tradicional. Mas, de maneira mais restrita e precisa, é costume datar o nascimento da Lingüística moderna no ano de 1916, quando foi publicado, em francês, o livro *Curso de Lingüística Geral*, do suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913). O livro foi publicado três anos depois da morte de Saussure por dois de seus alunos, Charles Bally e Albert Sècheyne, que reuniram as anotações que tomaram durante as aulas. (Mas é sempre prudente não imaginar que a Lingüística surgiu assim, com data marcada, como fruto do trabalho individual de um único pensador: na realidade, as bases da moderna ciência da linguagem já tinham sido lançadas durante o século XIX pelo trabalho investigativo de muitos pesquisadores, sobretudo dos que se ocupavam com os estudos de comparação entre diferentes línguas, estudo aos quais se dedicava o próprio Saussure). (BAGNO, 2004, p. 23).

O estruturalismo fundado por Saussure considera a língua um sistema abstrato. Para definir seu objeto de estudo, Saussure dissociou a fala – variável e em constante mudança – da língua – um sistema possível de ser analisado. Isso porque “sem essa operação elementar, uma ciência é incapaz de estabelecer um método para si própria” (SAUSSURE, 1995, p. 10).

É conhecida a associação que Saussure estabelece entre a língua e o jogo de xadrez para explicar a diferença entre a sua realidade sincrônica e a realidade diacrônica. A posição das peças em um determinado momento representaria o estado sincrônico da língua. A origem desta posição, ou seja, a mudança de uma peça, ou das peças, até aquele momento representaria o estado diacrônico da língua. Para a Lingüística interessaria o estado sincrônico, já que ele seria possível de ser descrito e

analisado. Além disso, é este estado que existe para o falante (assim com para o lingüista), que não percebe a constante mudança da língua. De forma resumida, é essa concepção que acaba ajudando a perpetuar a tradição gramatical, já que separa a língua do social: concebe a língua como um sistema que é utilizado pelos falantes para a comunicação. É como se nos servíssemos desse sistema quando necessário e, logo após o deixássemos guardado. É o que Volochínov irá chamar de objetivismo abstrato. Segundo ele, “a separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato” (BAKHTIN-VOLOCHÍNOV, 1999, p. 96).¹³

Alguns lingüistas, com o objetivo de demonstrar o equívoco, ou, talvez, trabalhar com uma visão da língua que reflita melhor sua complexidade e ajude a melhor compreender sua realidade social, encontram nas reflexões de M. Bakhtin e V. Volochínov um suporte para realizar um contraponto à visão tradicional da língua. Nessa tarefa, buscam demonstrar os pilares que sustentam a visão tradicional e, dessa forma, explicar a necessidade de repensar sua existência como reguladora da língua. Entre esses pilares, “a língua como sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta” (GNERRE, 1998, p. 9) garantiria a longevidade da visão tradicional. E um dos pontos mais criticados é o que considera que “as ligações lingüísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). Não se encontra, na base dos fatos lingüísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico” (GNERRE, 1998, p. 9).

Dessa forma, a origem da GT e sua concepção de língua são vistas como um paradigma que precisa ser superado na Lingüística. O seu próprio desenvolvimento como ciência proporciona essa mudança. No entanto, o peso da tradição e das vozes sociais que ainda percebem a língua sob a ótica da GT fazem com que esse processo

¹³ Uma leitura mais aprofundada dessa questão e de outras idéias que envolvem o problema proposto será realizada na última parte do trabalho.

seja lento. E, entre essas vozes, está a escola, que dialoga com a história da disciplina de ensino da língua portuguesa, com suas mudanças culturais e sociais, e os avanços dos estudos lingüísticos.

2.2. A CONCEPÇÃO CIENTÍFICA DE LÍNGUA

Talvez um dos fatos que mais chame a atenção dos lingüistas na discussão em torno da *norma-padrão* seja a maneira como a língua foi e é encarada na sociedade. A resistência da GT a todas as mudanças sociais, culturais por que passou o homem é algo que intriga e traz questionamentos a muitos deles. Mesmo hoje, a língua portuguesa é encarada por muitos da mesma forma que era encarada na constituição de suas primeiras gramáticas. Não que eles não vejam méritos na tradição greco-latina. Até porque a atitude daqueles gramáticos foi a de pensar sobre a realidade da língua e perceber o seu funcionamento. No entanto, já houve tempo suficiente, e a Lingüística como ciência é a prova disso, para que houvesse avanços significativos na forma como percebemos a língua. Só que os avanços parecem ser muito menores do que eles desejariam.

Duas coisas me impressionam quando leio o pouco que nos restou desses gramáticos de dois mil anos atrás. Uma é como eles progrediram rapidamente, da posição dos filósofos dos séculos V e IV (Platão, Heráclito e Aristóteles), para uma atitude verdadeiramente lingüística, focalizada na estrutura da linguagem e não em seus usos na filosofia. A outra coisa que me impressiona é como houve pouco progresso nos vinte séculos que se seguiram. Em alguns casos, não temos nada a acrescentar ao que eles disseram (...); em outros, estamos até hoje repetindo muitos dos erros que eles cometeram, aceitando suas conclusões sem o mínimo espírito crítico. (PERINI, 2004, p. 156).

Diante disso, a cientificidade sobre o que se afirma a respeito da língua e seu funcionamento é algo que tem aparecido como necessário: mais na universidade e menos na escola. Ao invés da determinação do “certo” e do “errado”,

independentemente do contexto e da realidade, a investigação e observação dos fatos é que tem sido valorizada no meio acadêmico. Esta seria a atitude esperada do professor de língua, do gramático, do lingüista. E seria ela semelhante à postura que pesquisadores das ciências naturais possuem e aplicam em seus trabalhos de pesquisa.

Essa postura científica diante da realidade lingüística é contraposta à atitude dogmática dos gramáticos sobre os fatos lingüísticos. Isso significa que suas afirmações não correspondem, em certa medida, à realidade observada:

Mas, tal como um professor de biologia nunca determina como deve ser a natureza, o professor de gramática terá de deixar de lado a pretensão de determinar como deve ser a língua. Um biólogo não diz que “os insetos devem ter seis pernas (e o que tiver cinco ou sete está errado)”; ele diz, simplesmente, que os insetos têm seis pernas, e pronto. Para ele, simplesmente não faz sentido perguntar o que é “certo”: insetos com seis pernas ou com oito? A natureza é como é, não como os biólogos mandam.

Da mesma forma, o gramático vai precisar aprender a dizer o que a língua é, não o que (segundo ele) deveria ser. Em vez de dizer, por exemplo, que o “certo” é chimpanzé, e que chipanzé é errado, terá de procurar primeiro qual é a forma efetivamente usada. No máximo, poderá dizer que a forma chimpanzé se encontra ainda em alguns textos escritos (do tipo mais conservador), mas que, para a maioria dos falantes (e escreventes), a forma é chipanzé. O que ele vai precisar aprender pode ser colocado em uma única frase: a língua é como é, não como deveria ser (PERINI, 2003, p. 56).

Essa atitude, portanto, procura retirar do trabalho com a língua o caráter doutrinário. Para a falta de explicação para muitos fatos lingüísticos, já que pela GT o “certo é assim porque a gramática prescreve o uso como sendo o melhor, mais claro, elegante...”, teríamos a observação do uso real.

O professor diz que o futuro do subjuntivo do verbo ver é quando eu vir etc.: assim, “devemos” (ou “deveríamos”) dizer quando eu te vir amanhã... O aluno sabe muito bem que ninguém fala assim; todos dizemos quando eu te ver... Em outras palavras, o que o professor está ensinando não bate com o que se observa na realidade. Se um aluno perguntar por que o professor está dizendo que a forma é quando eu vir, a resposta (se houver resposta) será que é assim que é o certo. Note-se: não se deu nenhum motivo racional, deu-se uma ordem: faça assim, senão vai ser pior para você.

Será que um professor de história poderia dizer a um aluno que havia índios no Brasil porque assim é que é o certo? Será que, na aula de física, se pode dizer que os corpos se dilatam com o calor porque é assim que está no livro? (PERINI, 2003, p. 51).

A mudança de atitude esperada pelos lingüistas que trabalham com a preocupação do ensino da língua portuguesa leva em consideração as transformações que ela causaria no trabalho em sala de aula. Além disso, o debate sobre *norma-padrão* que leva em consideração os estudos realizados pela Lingüística é vantajoso porque trabalha com o real e não com um ideal, longe dos diversos contextos de uso. No entanto, nesse debate entram profissionais que trabalham com a língua no dia-a-dia, mas estão longe das pesquisas realizadas nos centros acadêmicos. A própria Secretaria de Educação convive com esses diferentes olhares sobre a língua e seu ensino. E, nesse ponto, a regulamentação sobre de que forma esse ensino deve ser realizado acaba recebendo a mesma indeterminação que o debate apresenta.

Assim, pode-se afirmar que o debate é necessário e a regulamentação por parte da Secretaria de Educação também. Porém, o que inviabiliza o debate é o fato de que as pesquisas realizadas nas universidades – o projeto NURC – por exemplo, assim como outras pesquisas que visam perceber o uso real do português contemporâneo nas suas diversas formas, e na chamada variedade culta (Bagno, 2002), não têm repercussão “extramuros”. Muitos dos dados obtidos começam, parcialmente, a ser divulgados em publicações que têm por interesse debater o conceito de *norma* dentro da língua.

A maioria dos autores citados neste trabalho traz em suas obras reflexões e dados sobre o uso *real* do português contemporâneo na *variedade culta* da língua. Porém, seu alcance prático ainda é diminuto, mesmo entre aqueles interessados em participar do debate. É fato também que, querendo ou não, tratando o assunto dessa forma, aqueles que participam diretamente das pesquisas realizadas, fundamentadas em princípios científicos, acabam por ter autoridade maior no debate. E, nesse sentido, pode-se afirmar que, na totalidade dos textos sobre o debate da *norma lingüística*, os interlocutores mais próximos são aqueles que até então representavam a autoridade para falar sobre a língua – os gramáticos.

No fundo, está em questão uma mudança de contexto dentro do panorama nacional no debate sobre língua. O avanço dos estudos lingüísticos teve como conseqüência o surgimento de vozes que até então estavam na busca de dados para poderem falar. Se no início os lingüistas não concordavam com muitas afirmações sobre a língua, mas não possuíam forma para rebatê-las, sob pena de cair no mesmo discurso pretensamente fundamentado dos gramáticos (segundo os próprios lingüistas), hoje os resultados começam a aparecer, e a descrição de uma *norma real* do português começa a ficar mais clara. E através de dados é possível demonstrar o que no começo parecia para muitos intuição ou desavença ideológica¹⁴.

Vale ressaltar que isso não significa que a divulgação plena dos dados obtidos pelas pesquisas lingüísticas encerraria o caso, ou traria mais concordâncias para o debate. O que se percebe é que, segundo muitos lingüistas, o trabalho com esses dados traria mais clareza e criticidade para o debate sobre muitas questões que envolvem a língua e a discussão sobre *norma-padrão*.

Ainda, a tentativa de aproximar o real do ensino da *norma-padrão* também não pode ser vista como objetivo final da defesa por uma concepção de língua baseada em estudos científicos. Mas ela ajudaria na relevância de algumas características (a língua é heterogênea e muda com o tempo, por exemplo) que devem estar presentes no ensino do português. A distância entre a *norma-padrão* e a realidade da língua sempre irá ocorrer. Assim, sempre o profissional que trabalha com o ensino de língua portuguesa, ou escreve sobre *norma* de uso, deve estar ciente das pesquisas que analisam o estado real da língua. Isso significa que não se pode achar que essa postura deva se transformar no principal objetivo de trabalho em sala de aula. A postura investigativa também estará nela presente, mas muitos estudos realizados nas universidades, ou todos, servirão para os professores e não para os alunos. Será

¹⁴ Para encontrar dados e discussões sobre as discordâncias entre pesquisas realizadas pela Lingüística e os conceitos e prescrições gramaticais, bons exemplos são BAGNO (2004), PERINI (2003,2004), POSSENTI (2004).

através desses estudos que novas práticas e seleções de conteúdos poderão orientar o trabalho com o ensino de língua portuguesa nas escolas.

2.3. REFLETINDO SOBRE OS CONCEITOS QUE ENVOLVEM A NORMA

2.3.1. A Sociolingüística

No caminhar da Lingüística como ciência, inúmeras áreas foram desenvolvendo estudos em diferentes direções. Diferentes concepções de língua fundamentam os estudos realizados. Dentre eles, estão aqueles que não têm como objetivo discutir o conceito de *norma*. Isso porque não percebem a língua como um fenômeno social. Ou seja, o recorte realizado para estudo considera a língua um sistema pronto, que não depende do meio em que será utilizado. O falante utiliza esse sistema para satisfazer suas necessidades comunicativas. Para isso, ele aprende as regras de utilização desse sistema. Elas não variam porque não sofrem interferência do meio em que são utilizadas. Sendo assim, são únicas e toda variação é vista como erro, desvio causado pela falta de domínio dessas regras pelo usuário da língua.

Seguindo uma outra linha teórica, a Sociolingüística surge com o interesse de estudar e compreender justamente a existência das variedades lingüísticas (não desconsiderá-las em virtude de uma forma única). E nesse estudo é importante o conceito de *norma*, que leva em consideração as diversas situações sociais no uso da língua. Os estudos da Sociolingüística são fundamentais para a definição da noção de “certo” e “errado” na língua. A *norma* não está mais associada a uma única forma considerada como sendo o modelo a ser seguido em qualquer contexto, social. O que se estabelece como *norma* é o esperado por parte de uma comunidade para aquela situação de fala. O falante, desta forma, se integra à sociedade respeitando os diferentes usos da língua nas diversas situações sociais. O “certo” e o “errado” não

estão no sistema da língua, mas na avaliação que a comunidade faz da fala de alguém num determinado momento da vida social. É “a noção laboviana clássica de uma ‘comunidade de fala’, socialmente e lingüisticamente estratificada, mas unificada por um conjunto de normas compartilhadas de avaliação do desempenho lingüístico” (SIGNORINI, 2002 in BAGNO, 2002, p. 110).

A Sociolingüística tem por interesse entender a existência e o processo que envolve a variação lingüística. Seu objetivo é compreender as diferentes formas encontradas numa língua sem classificá-las em melhor ou pior. Sua contribuição está em demonstrar, entre outras coisas, que a avaliação que as pessoas fazem de uma determinada variedade não é lingüística, mas social. Ela também procura mostrar que as mudanças ocorridas na língua afetam o modo como as pessoas a percebem em um determinado momento. Ou seja, as mudanças interferem na realidade das variedades da língua.

Assim, a sociolingüística contemporânea, sobretudo a de orientação laboviana, parte de um postulado em que se explicita que qualquer mudança diacrônica implica em variação sincrônica e que a mudança, pelo recurso utilizado do “tempo aparente”, pode ser acompanhada na sua complexidade. Isto é: podem ser detectados os fatores estruturais e sociais que condicionam a mudança; podem ser detectados o ponto da estrutura e o da sociedade em que se inicia ela e em que direção se implementa, tanto na estrutura como na sociedade; podem ser avaliadas pelos falantes as variantes de uma variável sob análise. (MATTOS e SILVA, 1996 in BAGNO, 2002, p. 300).

Dessa forma, as variedades da língua são vistas como sendo constitutivas da própria língua. Não existe língua no mundo que seja homogênea. E as variedades têm sua razão de existir e processos que explicam de que forma elas chegaram à forma em que são vistas num determinado momento social. Diante desse olhar sobre as variantes de um língua, o conceito de *norma* é alterado. A visão tradicional de certo e errado não dá conta da complexidade que envolve a heterogeneidade lingüística. Para os falantes de uma comunidade lingüística, fatores sociais extralingüísticos irão interferir na apreciação da fala das pessoas. A *norma* estará baseada no uso real da

língua e não num modelo que pretende estar fora da sociedade, justamente para se manter homogêneo e livre das mudanças que a língua sofre. Os falantes de uma mesma língua se reconhecerão por respeitarem as mesmas *normas lingüísticas*. A língua é a mesma, mas não é uniforme. A diversidade e a unidade vivem em conjunto. Assim, de acordo com os estudos sociolingüísticos, para a questão da *norma*, “poder-se-á defini-la como sistema de realizações sociais e culturais avaliadas positivamente por uma comunidade” (MATTOS e SILVA, 1996 in BAGNO, 2002, p. 302).

Ao invés de olharmos para a normatização da língua como sendo algo desvinculado do seu uso real, como é o caso da GT, veremos que a forma considerada correta, ou de prestígio socialmente, convive com as demais, e é, inclusive, dessa convivência que se estabelecem suas características e tendências. Uma das preocupações apresentadas pelos lingüistas, como já foi citado acima, é a de tornar a *norma* considerada padrão mais próxima da realidade da fala dos brasileiros. A referência seriam as falas e textos escritos que representam na realidade, no dia-a-dia, a variedade considerada correta, de maior prestígio. A *norma* seria então algo mais próximo dos usuários da língua, e não uma espécie de língua estrangeira, a qual todos têm como ideal, mas não conseguem atingi-la, pois está muito distante da realidade da língua vivida no momento.

O conceito de *norma* passa, portanto, por muito mais fatores do que o simples definir o que deve e o que não deve, o que pode, e o que não pode. Aliás, para a Lingüística descritiva, toda manifestação lingüística é legítima, já que seu objeto de estudo não é dominado por ela, mas sim analisado na busca da compreensão da sua existência.

2.3.2. O real e o ideal

A discussão em torno da *norma* da língua envolve duas formas de perceber os fatos lingüísticos que ocorrem em uma língua. De uma lado existe a produção real das variadas formas de expressão no interior de uma língua. De outro, o ideal que vive no imaginário das pessoas, que seria a língua como um sistema de formas já prontas e acabadas. Esse imaginário seria alimentado por diversos fatores: lingüísticos, sociais, históricos, econômicos, culturais. O real está associado à língua “viva”, que atende às necessidades normais do dia-a-dia. O ideal está associado ao normativo, às situações em que existe um monitoramento, uma vigilância maior sobre a forma como a língua é utilizada por seus falantes.

Esse binômio é constante na discussão sobre *norma lingüística*. No fundo, a unicidade arbitrária do normativo convive com a diversidade natural do normal. No entanto, o caráter coercitivo do ideal causa reações contrárias. A idéia de uma forma única, ideal, acaba “assombrando” todas as outras formas. O caráter local do normal é sempre vigiado pela onipresença do normativo. É sobre essa relação que os lingüistas dão constante enfoque na discussão sobre o padrão de uma língua: a realidade de existir uma *norma* que não “contamine” de forma negativa o imaginário das pessoas sobre a sua capacidade de falar e expressar suas idéias. Ou seja, a *norma* deve ser vista como uma forma a mais no interior da língua. Ela possui seu contexto de uso e sua história. Ela não é lingüisticamente melhor que as demais *normas lingüísticas* existentes. E seu maior valor social deve ser colocado lado a lado com a riqueza cultural e histórica dessas demais *normas lingüísticas*. Assim, no interior da discussão sobre o padrão de uma língua está o enfrentamento ao modelo único, discriminador. A existência de uma *norma* não é negada. A sua relação com as demais formas da língua é que é colocada em questão.

2.3.3. O projeto NURC (Norma Urbana Culta)

O desenvolvimento dos estudos lingüísticos no Brasil levou à necessidade de se ter um panorama do uso real que se tem da língua no país. Esse panorama procura envolver todas as regiões e realizar a descrição do português nessas diferentes comunidades de fala. Isso significa que houve, por parte dos estudos realizados, a preocupação em descrever as diferentes *normas lingüísticas* encontradas na sociedade brasileira.

Estaremos aceitando, aqui, o conceito técnico de que grupos sociais se distinguem pelas formas de língua que lhes são de uso comum. Esse uso comum caracteriza o que se chama de a norma lingüística de determinado grupo. Assim, numa sociedade diversificada e estratificada como a brasileira, haverá inúmeras normas lingüísticas, como, por exemplo, a norma característica de comunidades rurais tradicionais, aquela de comunidades rurais de determinada ascendência étnica, a norma característica de grupos juvenis urbanos, a(s) norma(s) característica(s) de populações das periferias urbanas, a norma informal da classe média urbana e assim por diante. (FARACO, 2002 in BAGNO, 2002, p. 38).

O projeto NURC (Norma Urbana Culta) nasceu com o objetivo de descrever a *norma* do português encontrada nos grandes centros urbanos. A sua descrição busca refletir a forma de maior prestígio encontrada no português do Brasil hoje.

A sigla NURC significa: norma urbana culta. Estamos, aqui, portanto, dentro do conceito de norma culta que é empregado pelos lingüistas (e não pelos defensores do tradicionalismo gramatical). Trata-se de um projeto de documentação e pesquisa que começou a ser executado no final da década de 1960 em cinco cidades brasileiras: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Essas cidades foram escolhidas porque, na época, eram as que atendiam aos dois critérios de seleção estabelecidos pelo projeto: a idade (mais de 100 anos de fundação) e a população (mais de um milhão de habitantes). (BAGNO, 2004, p. 53).

Os termos *norma culta* e *norma padrão* aqui não se confundem. O primeiro representaria o uso real da língua. O segundo, o ideal encontrado na GT. *Norma culta* seria a língua encontrada no dia-a-dia entre os usuários que possuem um bom nível de escolaridade e que falam e escrevem de acordo com a *norma* de maior prestígio

socialmente. Isso não significa que ela respeite as prescrições encontradas na GT. Ao contrário desta, a *norma culta* está mais aberta para as mudanças ocorridas na língua. Desta forma, a *norma culta* pode ser vista como o modo de falar e de escrever das pessoas que possuem educação até o ensino superior completo.

O significado de *culta* também merece cuidado. A palavra *cultura* está associada à cultura escrita. Assim, a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a *norma lingüística* praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social (FARACO, 2002 in BAGNO, 2002, p. 40).

Há ainda o cuidado, em alguns casos, e apesar do próprio nome do projeto, de se diferenciar *norma* de *variedade*. Esta representaria o normal de uma determinada camada da sociedade, aquela o normativo, ligado à tradição gramatical. No entanto, *norma culta* e *variedade culta* podem ser entendidas como representando o uso com maior prestígio da língua, que mais se aproxima da modalidade escrita, assim como da gramática normativa. O projeto NURC, portanto, irá descrever o que é considerado por muitos o “correto” no uso do português brasileiro contemporâneo. Ele é o reflexo da realidade e das mudanças por que passou a *norma* com maior prestígio socialmente. Dessa forma, o projeto também demonstra a diferença entre o padrão atual e o padrão da GT.

Ao estudar o uso da língua pelas pessoas que têm maior acesso à cultura escrita, ele associa oralidade e escrita. Isso não significa que ele confunda essas duas realidades. No entanto, as pessoas que tiveram acesso à educação superior, e completaram-na, passaram a ter como referência de língua aquela ligada aos contextos mais monitorados, ou seja, ainda fortemente influenciados pelas regras da GT. Esse fator não implicou a estagnação da *norma* considerada *culta*. A oralidade, menos estável do que a escrita, acabou por receber influências das demais *normas lingüísticas*. A *norma culta* está também em contato com as demais *normas* sociais,

havendo aí múltiplas interinfluências e eventuais processos de mudanças em diferentes direções (FARACO, 2002 in BAGNO, 2002, p. 40).

A escrita, apesar de mais estável, também sofre influência da oralidade e, conseqüentemente, das demais *normas*. Assim, a descrição da *norma urbana culta* visa ao encontro do português brasileiro considerado o padrão, a *norma* com maior prestígio e que está registrada no uso real do dia-a-dia, na fala e na escrita.

Segundo os lingüistas envolvidos com o projeto, partindo da observação real do uso da língua, a *norma* considerada correta da língua estaria mais próxima da realidade das demais *normas*. Portanto, todos os usuários, de uma forma ou de outra, uns mais próximos, outros mais distantes, identificariam a *norma* com maior prestígio, e encontrada na escrita, como sendo também sua língua. Assim, segundo o estudo desenvolvido, apesar da distância das formas, o aprendizado do padrão seria mais tranqüilo. E, além disso, o padrão respeitaria as demais *normas*, já que elas, também umas mais outras menos, estariam refletidas na *norma-padrão*. Um dos objetivos do projeto NURC estaria diretamente associado ao ensino do padrão: “Ajustar o ensino da língua portuguesa, em todos os seus graus, a uma realidade lingüística concreta, evitando a imposição indiscriminada de uma só norma histórico-literária, por meio de um tratamento menos prescritivo e mais ajustado às diferenças lingüísticas e culturais do país” (BAGNO, 2004, p.53).

A preocupação com o ensino de uma *norma-padrão* é fundamentada pelo fato de existir, socialmente, uma *norma lingüística* com maior prestígio, utilizada em contextos mais monitorados da língua, e associada à escrita. Na verdade, o domínio da linguagem escrita propicia o uso na fala da modalidade mais valorizada da língua. No entanto, a *norma* socialmente valorizada não seria a da GT. O objetivo do projeto NURC, assim como de muitos lingüistas que discutem o conceito de *norma*, é o de substituir a tradição gramatical, de caráter doutrinário e sem fundamentação científica, por uma *norma* sedimentada nos estudos e pesquisas realizados pela lingüística. A substituição leva em conta também a distância que a *norma* prescrita pela GT tem da

norma com maior prestígio social (na oralidade e na escrita) encontrada na realidade do português contemporâneo.

Diante disso, hoje o português brasileiro possui duas *normas*: a primeira, sacramentada pela história e tradição cultural – a gramática normativa; a segunda originada dos avanços dos estudos e pesquisas realizados pela lingüística. Essa segunda *norma*, na verdade, pode ser colocada no plural, já que também varia, segundo os lingüistas, de região para região, por exemplo. Alguns lingüistas demonstram essas *normas* comparando o que a GT prescreve com formas lingüísticas encontradas no dia-a-dia. Procuram demonstrar com isso não só a mudança da língua, mas a heterogeneidade de formas, inclusive consideradas “corretas”, utilizadas por seus usuários. Como exemplo, podemos citar Bagno (1999, 2003, 2004), Perini (2004), e Possenti (2001). Entre os exemplos (que geralmente são breves), alguns envolvem questões de colocação pronominal, concordância e regência verbal.

Essas duas *normas* no fundo demonstram que, assim como os demais setores sociais, a língua está vinculada a uma normatização. Em todos os contextos sociais, temos uma *norma lingüística*. Porém, o alcance da *norma* considerada padrão é maior que o alcance das demais. Enquanto estas são regionalizadas, aquela possui a intenção de atingir a todos os usuários da língua. Ela também não é homogênea – característica inerente a todas as línguas humanas – mas as diferenças que apresenta não descaracterizam sua forma. Até porque ela está sempre intimamente associada à escrita, que é muito mais estável. O que não significa dizer que seja única. A escrita apresenta a mesma diversidade de *normas lingüísticas* que a oralidade. Para cada contexto de interlocução haverá uma prática que respeitará a singularidade desse contexto. Porém, ela está mais próxima do considerado ideal porque muitas vezes é associada à GT, ou às *normas* que a tradição gramatical prescreve. Sofre com isso do mesmo embate existente na oralidade: a unicidade coexistindo com a diversidade.

Assim, a variedade lingüística coexiste com a unicidade pretendida pela normatização da língua. As duas formas se interpenetram e influenciam. Servem de

referência para todos os usuários, dependendo, é claro, do contexto em que estes se encontram. A *norma* considerada padrão está associada, no interior da comunidade lingüística, às pessoas que possuem maior poder social. Seu domínio, portanto, é também uma questão de *status* e de acesso a certas realidades sociais. Definir de que forma deve ocorrer o processo de normatização da língua pode esconder, portanto, interesses que vão além do universo lingüístico. A crítica realizada pelos lingüistas à tradição gramatical reside, entre outros fatores, justamente no caráter excludente que a GT possui. E para justificar essa posição buscam argumentos na história da gramática tradicional e da língua portuguesa no Brasil. Essa atitude, no entanto, gerou algumas distorções. Num primeiro momento, pareceu que a intenção dos lingüistas era a de que todas as *normas* fossem respeitadas. Respeitar os usuários de uma língua, sem nenhuma forma de discriminação, seria aceitar todas as *normas* existentes como se fossem iguais. Essa interpretação, ou conseqüência, das críticas feitas pela Lingüística à tradição gramatical não resistiu por negar a realidade apresentada por todas as línguas. Como já foi dito, a normatização é uma realidade da língua. Assim como outras *normas* de comportamento no interior da sociedade são mais valorizadas do que outras, existe uma *norma lingüística* que possui maior valor na sociedade.

A própria idéia de que existe uma língua comum a todos é fortemente marcada pela sua normatização. Isso significa que existe uma forma da lingüística que é descrita com o objetivo de representar a língua utilizada por todos os falantes. O que quer dizer que todos os falantes têm a idéia de que essa forma realmente apareça na sua maneira de utilizar sua língua, ou possa vir a aparecer. Ela seria uma das formas como uma comunidade lingüística se identifica enquanto grupo. A normatização da língua como realidade léxico-gramatical, é um fenômeno relativamente abstrato: há, em sua codificação, um processo de relativo apagamento de marcas dialetais muito salientes. É por aí que a *norma* considerada padrão se torna uma referência supra-regional e transtemporal (FARACO, 2002 in BAGNO, 2002, p. 42).

Diante dessa discussão, o objetivo dos lingüistas é oferecer uma descrição real da língua, do português brasileiro. Um dos principais obstáculos é justamente a GT, que existe para os brasileiros como sendo a *norma* que oferece para o português a idéia de ser uma língua só. Contra a gramática prescritiva, existe a proposta de uma gramática descritiva. Essa gramática traria um retrato mais fiel da língua considerada como o português contemporâneo culto. E ela seria uma *norma* a mais, e não a *norma* única da língua. O que não retira seu valor, pois sua importância está associada com o aprendizado da leitura e da escrita, ou seja, com a educação, dois objetivos sempre presentes socialmente.

2.4. ESCRITA E ORALIDADE: REALIDADES NÃO TÃO DISTANTES ASSIM

Na discussão sobre a *norma* estão duas realidades da língua que são determinantes: a oralidade e a escrita.

Há que distinguir, evidentemente, entre as modalidades falada e escrita. (...) É no ensino da língua portuguesa nas escolas que provavelmente vamos encontrar mais forte consciência e maior consenso sobre uma língua padrão escrita. Quase sem exceções os livros didáticos de língua portuguesa, todos de caráter normativo, ensinam uma variedade de língua escrita, cuja gramática é a que se infere da análise dos melhores escritores portugueses dos séculos XVI a XIX e dos brasileiros do século XIX e início do XX. (...) Para esses professores a língua compendiada nas gramáticas é, portanto, um padrão ideal coercitivo. (RODRIGUES, 1968 in BAGNO, 2002, p. 16).

A escrita vem associada ao padrão, ao modelo considerado socialmente correto. A escola acaba sendo um dos seus pontos reguladores e responsável por seu ensino. Os textos escritos de referência são os literários, geralmente numa referência à tradição gramatical normativa da língua. Essa referência vem sempre associada ao caráter “coercitivo” da gramática, que desconsidera outras formas da língua e determina, a partir dos modelos tidos como corretos, o que é bom ou ruim na língua. Dessa forma, a oralidade acaba sendo vista como sendo a modalidade da língua que

sofre maior interferência das variedades consideradas “erradas”. A escrita seria o exemplo a ser seguido, já que traz a forma “correta” e não aceita a variação de formas encontradas na oralidade. A essa tendência em se considerar a modalidade escrita da língua como sendo homogênea, contrapõe-se GERALDI (1996, p. 39) ao afirmar que pela escrita, cuja aprendizagem exige mediadores, expandem-se nas escolas as oportunidades de processos interlocutivos. Para o autor, o que irá mudar será a forma e o funcionamento em uso da linguagem. A natureza das interações irá mudar.

Trata-se de instâncias públicas de uso da linguagem. Note-se, não é a linguagem que antes era privada e agora se torna pública. São as instâncias de uso da linguagem que são diferentes. E estas instâncias implicam diferentes estratégias e implicam também a presença de outras variedades lingüísticas, uma vez que as interações não se darão mais somente no interior do mesmo grupo social, mas também com sujeitos de outros grupos sociais (autores de textos, por exemplo). E outros grupos sociais construíram também historicamente outras categorias de compreensão da realidade. A aprendizagem destas se dará, não sem contradições, concomitantemente à aprendizagem da linguagem utilizada em tais instâncias. (GERALDI, 1996, p. 39-40)

Dessa forma, a complexidade encontrada pela criança na oralidade, quando estava interagindo com diferentes contextos e formas da língua, continua na escola e na escrita. A diferença está num mundo novo que é inserido para a criança através dos textos escritos e da convivência no interior da escola. Fica de fora, dessa forma, a visão da escrita como um meio apenas para o aprendizado da *norma-padrão*. Como se os textos não possuíssem autores, contextos, escolhas na produção e, muito menos, interlocutores. Assim como as escolhas realizadas nos textos não tivessem relação com os diversos contextos de produção e intenções dos autores. Dessa forma, a *norma* de referência não é apenas a ligada a GT, mas todas as *normas* existentes nos diversos contextos encontrados.

A escolha de apenas alguns textos como sendo referência do bom uso da língua, excluindo os que culturalmente não possuem prestígio, está associada à GT. O acesso ao mundo da escrita não difere do mundo oral quando se pensa na diversidade de contextos e possibilidades de uso da língua. Também não diferem os processos

interlocutivos instaurados na própria vivência de sala de aula e na escola, o quais geram novos aprendizados.

Em resumo, defende-se o ponto de vista de que não se contrapõem dois mundos absolutamente diferentes. Embora possam ser diferentes na forma lingüística que usam (variedade culta x variedade não-culta) e nos conteúdos que transmitem (diferentes categorias com que compreendem a realidade e a ela se referem), e profundamente diferentes em seus interesses de classe, o modo de constituição lingüística destes dois mundos é o mesmo (e por isso mesmo revelam suas diferentes compreensões de mundo): ambos se constituíram através de processos interlocutivos, e em suas histórias. (GERALDI, 1996, p. 40).

Assim, a variedade inerente a qualquer língua não desaparece na escola, seja na oralidade ou na escrita. Mas, para tanto, o conceito de *norma* não pode estar associado ao “certo” e “errado”, ao “bom” e “ruim”. Esse conceito deve ser visto como um processo de adequação lingüística por parte do usuário da língua. A complexa rede de relações sociais e históricas existentes na sociedade deve ser mantida na escola através dos textos escritos escolhidos. Na verdade, não há uma seleção dos bons e maus textos, mas um confronto com o que existe de real na produção lingüística escrita. E de acordo com o contexto de uso da língua, diferentes *normas* irão surgir, assim como na oralidade. O conceito que privilegia a língua fora do contexto de uso, longe de seus usuários, desconsidera a realidade social da língua. E, assim, ela não passa de um sistema que precisa ser aprendido, e que não leva em consideração as experiências anteriores dos falantes com sua língua materna. Essa concepção tem nos clássicos literários seu referencial de língua, que servem de modelo para a arte de bem escrever e falar. No entanto, ressalta-se que este modelo pode ser relativizado em alguns casos, visto que a literatura procura captar a realidade falada da língua e aproximar-se do seu contexto contemporâneo.

Com respeito à literatura, observa-se que desde a década de 1920 os melhores escritores brasileiros vêm-se insurgindo contra o padrão lingüístico sustentado pelo magistério – o qual foi frequentemente usado pelos críticos para julgar a “vernaculidade” das obras literárias – e vêm, através de seus escritos, oferecendo uma língua escrita que diverge em muitos pontos

daquela padrão e se aproxima correspondentemente da modalidade falada, sobretudo no nível coloquial tenso. (RODRIGUES, 1968 in BAGNO, 2002, p. 17).

Assim como os textos literários, atualmente a imprensa escrita também é um dos referenciais para a escrita – os textos publicados no dia-a-dia, já que os manuais das grandes agências da imprensa acabam, até de forma mais radical, perpetuando o modelo da GT. Na verdade, segundo muitos lingüistas, esses manuais não passam de recortes da GT. O contraste está, segundo eles, no fato de que muito do que é prescrito pelos manuais não aparecer na produção escrita cotidiana. Quanto a isso, oralidade e escrita possuem nesta realidade um ponto de aproximação. A primeira está mais próxima da realidade da língua e acaba, entre outras formas, através de alguns textos literários, jornalísticos, da produção escrita que envolve o cotidiano das pessoas (a carta do colégio, o aviso do bingo da igreja, o bilhete do filho...), dos gibis, e de outras situações sociais mais diversas a influenciar e mudar o padrão encontrado na escrita.

Diante disso, podemos considerar que essa é uma das causas que faz com que a GT fique mais distante da realidade falada e escrita culta da língua. Isso significa que as pessoas que têm acesso à escrita e, portanto, à variedade de prestígio da língua, começam a ter um certo distanciamento da GT, que existe como ponto de referência para o “correto da língua”. Assim, a *norma* não é mais confundida com a GT, mas está na produção escrita contemporânea: nos processos concretos e contextualizados de interlocução.

Porém, isso não é tão simples e nem se pode dizer que o usuário da língua percebe essa mudança de referencial (ou que todos possuam a GT como modelo). Como já foi falado acima, a escola acaba sendo o lugar social de divulgação da escrita mais tradicional. E os livros didáticos e gramáticas escolares ainda trazem como referencial muitos autores do século XIX e início do século XX. E com isso, o que acontece na verdade é que há duas *normas* imperando ao mesmo tempo. Parecidas, mas não idênticas. Alguns livros e gramáticas procuram trazer as inovações dos textos

contemporâneos, mas sempre como “desvios”, ou “liberdades estéticas”. E o que parece prevalecer são os modelos tradicionais, que numa situação mais monitorada devem ser utilizados.

Aí está uma expressão bastante utilizada por alguns lingüistas: “situação monitorada”. Segundo eles, ela ocorre nos momentos em que a fala, ou a escrita, recebem uma avaliação mais rígida e próxima do modelo ideal de língua – que quase sempre ainda é associado à GT. Nesse sentido, seria a forma da língua considerada correta para os contextos mais formais.

“Saber gramática”, ou mesmo “saber português”, é geralmente considerado privilégio de poucos. Raras pessoas se atrevem a dizer que conhecem a língua. Tendemos a achar, em vez, que falamos “de qualquer jeito”, sem regras definidas. Dois fatores principais contribuem para essa convicção tão generalizada: primeiro, o fato de que falamos com uma facilidade muito grande, de certo modo sem pensar (pelo menos, sem pensar na forma do que vamos dizer), e estamos acostumados a associar conhecimento a uma reflexão consciente, laboriosa e por vezes dolorosa. Segundo, o ensino escolar nos inculcou, durante longos anos, a idéia de que não conhecemos a nossa língua; repetidos fracassos em redações, exercícios e provas não fizeram nada para diminuir esse complexo. (PERINI, 2003, p. 11).

Sendo assim, conhecer a “gramática da língua” seria dominar as *normas* consideradas como corretas (ideais) no contexto usual da variedade considerada padrão. Pode-se pensar ainda que, sob este ponto de vista, o padrão estaria mais próximo da GT do que do real. Quando se pensa em certo e errado, pensa-se num modelo a ser seguido. E esse modelo não é questionado, já que está legitimado pela escola, pelas gramáticas e dicionários da língua. Ele serve para monitorar a escrita e a fala. Porém, esta última possui a tendência de se afastar mais do ideal. A referência para a oralidade não deixa também de ser a gramática normativa, mas seus referenciais estão ligados ainda aos grupos sociais dominantes. “Se alguém diz vô saí (sem o ditongo de “vou” e sem o “r” de “sair”), nós praticamente não percebemos que houve “erro”. Mas, se alguém disser “nós foi”, esse “erro” é percebido. É que uma dessas formas já não distingue falantes, já que falantes de todos os grupos sociais a

utilizam. A outra forma distingue falantes, porque certos grupos a utilizam e outros, não” (POSSENTI, 2004, p. 43).

A fala encontrada nos centros urbanos, como pode se supor, não é uniforme. Assim, o padrão ideal se encontra entre as pessoas com maior prestígio social. As zonas rurais percebem o padrão ideal na oralidade nos grandes centros urbanos, assim como a população de pequenas cidades.

A realidade da oralidade mudou com a propagação dos meios de comunicação de massa, principalmente a televisão. Dessa forma, algumas regiões possuem maior prestígio social e suas variedades cultas acabam se tornando uma espécie de “padrão de prestígio da fala”.

Já houve até a tentativa de se implementar um padrão nacional.

A necessidade de unificar a pronúncia em situações especiais de comunicação artística em âmbito supra-regional, como no canto erudito e no teatro, provocou a realização de dois congressos, um há trinta anos, outro há dez, com o objetivo principal de estabelecer um padrão nacional inexistente: o Primeiro Congresso da Língua Nacional Cantada (São Paulo, 1937) e o Primeiro Congresso Brasileiro de Língua Falada no Teatro (Salvador, 1956). Ambos concluíram pela recomendação de normas para a pronúncia culta, optando o primeiro pela pronúncia carioca, “a mais perfeita do país” segundo os congressistas, e ratificando o segundo, em suas grandes linhas, aquela conclusão, embora admitindo quase sempre uma ampla margem de variação para a norma. (RODRIGUES, 1968 in BAGNO, 2002, p. 19).

A idéia estava centrada em concepções equivocadas sobre a língua, que não se pode dizer que não existam mais. A idéia levava em consideração a escolha de uma variedade regional que estivesse mais próxima da forma única revelada pela GT. Desconsiderava a diversidade e, até mesmo, o fato de que uma unificação da fala é algo praticamente inviável. Isso porque, para os falantes que não fossem cariocas, mudar sua forma de falar soaria sempre como algo artificial. Por isso mesmo é que eram levadas em consideração outras *normas*, tomando-se a carioca como algo preferencial. É certo que hoje o projeto não mais tem sentido. Um dos fatores são justamente os meios de comunicação de massa, que aliados ao crescimento dos centros urbanos e conseqüente migração das pessoas do campo para esses centros,

acabaram por diminuir a distância entre a fala da cidade e do campo. Na verdade, o que se percebe hoje é um continuum entre essas regiões.

Ainda assim, em algumas situações, como a dos jornais televisivos em cadeia nacional, percebe-se que há uma tentativa de aproximação entre as variedades cultas. Como se fosse uma tentativa de apagamento das marcas regionais e função de uma variedade valorizada – a carioca ou a paulista.

Independentemente dessa tentativa, a Lingüística percebe que as variedades regionais não são isoladas, e por isso sofrem mútua influência. “Entre as variedades mais prestigiadas e as variedades mais estigmatizadas existe um amplo espectro intermediário. Além disso, elas mantêm intensa inter-relação, influenciando-se mutuamente” (BAGNO, 2003, p. 140). Portanto, essa influência ocorre entre as variedades da língua, ou seja, não havendo distinção entre as que possuem e as que não possuem prestígio, visto que essa classificação é externa e não faz parte da realidade lingüística do português brasileiro.

2.5. O CONCEITO DE NORMA E A ESCOLA

Segundo Possenti (1996), a escola representa a instituição social responsável pelo ensino do português padrão, ou a instituição responsável por criar condições para que ele seja aprendido. Segundo ele, “do ponto de vista da escola, trata-se em especial (embora não só) da aquisição de determinado grau de domínio da escrita e da leitura” (POSSENTI, 1996, p. 19). Quanto aos limites mínimos satisfatórios desse ensino, ele afirma que talvez fosse considerar que alunos do ensino médio consigam escrever diversos tipos de textos e ler também com desenvoltura textos variados.

Sobre isso, duas observações são necessárias. A primeira é sobre como devemos definir se uma pessoa domina realmente a linguagem escrita ou não. Segundo Bortoni-Ricardo,

Em 1958 a UNESCO definia como analfabeto um indivíduo que não consegue ler ou escrever algo simples. Duas décadas depois substituiu esse conceito pelo analfabeto funcional, que é um indivíduo que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possui as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia-a-dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente. Pesquisas recentes conduzidas pelo Instituto Paulo Montenegro trabalham com esse conceito (ver www.ipm.or.br e www.acaoeducativa.org.br). (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 21).

A segunda é sobre a realidade do ensino brasileiro. Ainda segundo Bortoni-Ricardo (2004), o Quinto Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional, divulgado pelo Instituto Paulo Montenegro, “mostrou que só 26% dos brasileiros na faixa de 15 a 64 anos de idade são plenamente alfabetizados. Desses, 53% são mulheres, 47% são homens e 70%, jovens de até 34 anos” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 21). Diante desses dados, pode-se perceber que a escola não tem oferecido de forma competente o acesso à cultura letrada (e que o mínimo sugerido por Possenti não se realiza). Apesar da democratização do ensino, os dados revelam que sua qualidade está muito longe do desejado¹⁵.

Voltando ao ensino da *norma*, o breve quadro sobre o ensino acima revela que não será apenas a revisão do processo de normatização da língua que solucionará o problema demonstrado. No entanto, não se pode negar que esse processo é um dos elementos importantes que contribui para a melhoria do quadro educacional. Diante disso, definir qual é o padrão de língua a ser ensinado, de que forma esse padrão se relaciona com as demais formas da língua portuguesa encontradas no país, assim como qual o seu papel e realidade no interior da própria existência da língua é essencial para a escola.

Nesse sentido, uma das raízes dessa discussão normativa é a necessidade de a escola se adaptar à realidade de encontrar, entre os alunos, diferentes formas de se

¹⁵ Como não é nosso objetivo nos aprofundarmos nesse ponto, mais informações sobre essa realidade podem ser conseguidas de duas formas. Desde 1990, o Ministério da Educação instituiu o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Na página na web do Ministério é possível o acesso aos exames produzidos e seus resultados. Outro endereço para consulta é a página www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo (mapa do analfabetismo) (BORTONI-RICARDO, 2004, p.22).

falar a língua portuguesa. No entanto, como ressalta Possenti, essa adaptação não deixou de exigir a tarefa do ensino de uma forma considerada correta da língua. Na verdade, é esse ensino que coloca a escola como um dos espaços que visa oferecer a oportunidade de todos terem acesso ao conhecimento através da língua considerada padrão.

Se as pessoas podem ser discriminadas de forma explícita (e não encoberta) com base nas capacidades lingüísticas medidas no metro da gramática normativa e da língua padrão, poderia parecer que a difusão da educação em geral e do conhecimento da variedade lingüística de maior prestígio em particular é um projeto altamente democrático que visa a reduzir a distância entre grupos sociais para uma sociedade de “oportunidades iguais” para todos. (GNERRE, 1998, p. 28).

A tradição gramatical é referência para a escola. O processo de democratização do ensino aparentemente abalou essa tradição. No entanto, ela ainda pode ser considerada como a base do ensino de português – até porque é o referencial para a normatização da língua. Muitas vezes, ela é camuflada por teorias e práticas inovadoras, que, no fundo, carregam a idéia de uma língua única, dividida entre o que pode e o que não se pode fazer. Trazer a complexidade que envolve a língua, sua natureza heterogênea, a existência de outras *normas* para o ensino escolar ainda é tarefa a ser feita. Apesar dos esforços de alguns setores sociais, assim como do governo, através, por exemplo, dos Parâmetros Curriculares, ainda é necessário reiterar a necessidade de desenvolver no país um projeto de reconstrução das nossas referências padronizadoras, superando o proverbial artificialismo e a rigidez de boa parte dos nossos compêndios gramaticais (FARACO, 2002 in BAGNO, 2002, p. 38).

É assim que, na discussão do ensino de português, um ponto pode ser considerado central: a postura que se tem diante da língua e dos fatos que a envolvem. De um lado está a GT e sua atitude prescritiva diante os fatos lingüísticos. De outro, a lingüística e sua atitude descritiva. Essas duas formas de encarar a língua determinam

a maneira como seu ensino será realizado. Além disso, elas são resultado de diferentes concepções sobre a linguagem e sua realidade dentro da sociedade.

A primeira atitude está associada ao purismo, ao normativismo lingüístico. É ela que dá ao ensino da *norma* o caráter “língua estrangeira” para os habitantes do próprio país. Vista como elitista e excludente, ela se fundamenta na concepção de língua como um sistema pronto e acabado, livre de mudanças e influências externas ao sistema. Essa concepção trabalha com o ideal de língua, e está distante até mesmo da variedade considerada culta. O padrão considerado está distante do real, e tem como base a tradição e não o estudo descritivo da língua.

A segunda atitude está associada à Lingüística descritiva. A concepção de língua que só se concretiza na sociedade e sofre as influências dessa realidade social é que está na base desta atitude. Essa concepção trabalha com o real e procura descrever uma *norma* próxima da variedade culta da língua.

Pode-se dizer que as duas concepções levam a duas posturas diferentes: a primeira, diz respeito ao que está descrito nos compêndios gramaticais; a segunda, investigação da língua, inclusive das normas presentes na GT. A primeira, bastante disseminada na escola, é defendida por gramáticos e muitos professores que não vêm na Lingüística contribuições claras para uma nova prática em sala de aula. A segunda é representada por alguns lingüistas, que defendem uma atitude investigativa diante dos fatos lingüísticos.

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, páira a idéia 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 críticas realizadas pelos lingüistas à GT não escondem o profundo descontentamento pela concepção de língua divulgada por ela. Até porque, não há como realizar uma mudança de atitude no ensino de português se a tradição gramatical continuar a imperar nas escolas. Vale ressaltar que o objetivo desses lingüistas não é o de retirar simplesmente a gramática tradicional das escolas. Como já foi dito acima, ela faria parte dos estudos realizados em torno da língua. O que é necessário mudar, segundo eles, é a visão de que a GT representa a própria língua, que já está pronta, que já não há mais fatos a serem investigados, contestados.

No entanto, contrariando a crença popular, existe muita coisa desconhecida em gramática; e, correspondentemente, faz-se grande quantidade de pesquisa nessa área, descobrem-se novos fatos, constroem-se novas teorias. E, mais, 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. Entendida desse jeito, não só se torna muito interessante, como abre a possibilidade de pesquisa. Há o que descobrir em gramática, e muito. (PERINI, 2003, p. 78).

O que não se pode deixar de pensar nesta discussão, é que o olhar sobre a *norma* pode até se tornar mais amplo, já que ele não estaria mais restrito à gramática, assim como estaria contestando o seu conteúdo. No entanto, isso não faz com que a mudança de atitude diante da língua se altere. A *norma* terá que ser encontrada em algum lugar. E se ela for o objeto principal do ensino, a prescrição do certo e do errado (ou do que possui fundamentação científica, investigação, ou não), continuará na escola. Dessa forma, fica claro que também este estudo “inovador” da língua não pode cair no simples duvidar, descrever de que forma funcionam alguns elementos encontrados na língua. Estaríamos em pouco tempo com novos conteúdos a serem estudados em cada uma das séries. Por exemplo, “rever o conceito de pronome e comparar o que a gramática diz com o que ocorre na realidade oral e escrita da língua contemporânea”. Assim como saber identificar um advérbio não leva a nada, perceber que a nomenclatura gramatical e a função que determinadas palavras exercem na

língua não são aquelas que a GT define (PERINI, 2003, p. 79) parece também não levar a lugar algum.

Vale pensar nisso porque muitos lingüistas colocam que o conhecimento descrito acima deveria ser dos professores e profissionais da área. Isso porque, a partir desse conhecimento, suas práticas e cobranças em sala de aula seriam mais próximas do real, e suas cobranças não levariam em consideração apenas a norma prescrita pela GT.

O conhecimento gramatical é, pois, um conhecimento necessário para aquele que se dedica ao estudo da língua e ao seu ensino, para que possa exercer dignamente seu ofício de construir situações adequadas para aquele que quer aprender a usar a língua, selecionando inclusive quais destes conhecimentos lhe são necessários. Mas não é um conhecimento, em seu todo, necessário para aquele que quer aprender a ler criticamente e a escrever exitosamente. (GERALDI, 1996, p. 72).

Desta maneira, deve-se também tomar o cuidado em se separar na discussão realizada sobre a *norma* e ensino de língua portuguesa aquilo que está ligado à formação dos profissionais da área, com os conteúdos e métodos esperados para o dia-a-dia da sala de aula.

2.6. SOBRE AS DIFERENTES PERSPECTIVAS APRESENTADAS

A discussão apresentada sobre a *norma lingüística* procurou revelar a diversidade de estudos que ela encerra. No fundo, essa discussão faz parte e recebe contribuições das diversas áreas de estudos que compõem a Lingüística. Nesse contexto, podemos dizer que a própria história da língua, da língua portuguesa especificamente, e dos estudos lingüísticos (dos mais antigos aos mais recentes) estão presentes no debate. A idéia agora é retomar, de forma breve, o caminho realizado pelo trabalho, e reforçar seu objetivo no próximo capítulo.

A primeira parte do trabalho teve como objetivo resgatar o contexto da produção dos estudos lingüísticos realizados no Brasil. Através desse contexto, a

intenção foi demonstrar de que forma a Lingüística contribuiu (e contribui) para a pesquisa lingüística no país e de que forma essa pesquisa dialogou e se preocupou com o ensino de língua materna. A relação entre a Lingüística e o ensino de português procurou demonstrar que, apesar de não ser direta, nem tão intensa como muitos lingüistas chegaram a imaginar, a interlocução entre os estudos lingüísticos e o ensino ocorre. Quanto a isso, também ficou explícito, segundo a leitura apresentada, que o esforço em aumentar e qualificar os espaços de diálogo entre os centros lingüísticos e a escola é importante. Essa importância está principalmente no projeto de renovação do ensino de língua materna, que tem como objetivos, entre outros, tornar mais complexo o olhar sobre a realidade lingüística que nos envolve, qualificar as concepções sobre a língua, e rever as práticas de ensino realizadas na escola.

Essas mudanças apontadas puderam ser vistas, ainda que de forma inicial, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos exames realizados pelo governo federal para verificar a qualidade e realidade da educação. Tanto os PCNs, quanto os exames apresentados (ENEM e Saeb), procuram levar para a escola algumas contribuições da Lingüística sobre a língua e sua normatização, além de conceitos, por exemplo, que envolvem a oralidade, escrita, texto, gêneros textuais e leitura. Em consonância com eles está o PNLD, programa do governo que procura qualificar os livros didáticos disponibilizados para as escolas. Um dos objetivos do programa é justamente verificar se os livros oferecidos pelas editoras têm atendido às diretrizes dos PCNs e, conseqüentemente, dialogam com os estudos lingüísticos na forma como trabalham com o ensino de língua portuguesa. Esses espaços, assim como cursos de aperfeiçoamento disponibilizados pelas secretarias de educação de diversos estados, foram algumas realidades apresentadas que têm ajudado na troca de experiências entre as escolas e os centros lingüísticos.

Realizado o contexto de pesquisa da *norma lingüística* e sua relação com o ensino, o passo seguinte foi pesquisar de que forma a discussão sobre a *norma* se desenvolve entre lingüistas que têm em seus trabalhos incluída a preocupação com a

normatização da língua e seu ensino. Pela diversidade de contribuições, o debate sobre a *norma* foi dividido em diferentes perspectivas. Delas, dois pontos centrais podem ser delimitados com o objetivo de antecipar de forma objetiva a discussão do próximo capítulo. Vale lembrar que eles estão relacionados, já que compõem a discussão sobre a *norma*.

O primeiro deles é o constante embate entre a visão normativo-tradicional da língua, que tem como referência a Gramática Tradicional, e a visão dos lingüistas, que defendem um comportamento científico, empírico, sobre os fatos lingüísticos. A visão normativo-tradicional prescreve uma *norma-padrão* e considera as demais formas como erros, desvios do bom uso da língua. Seu caráter é doutrinário e sua força nasce da tradição filológica dos estudos lingüísticos. Já os lingüistas percebem a realidade lingüística de uma comunidade como algo a ser pesquisado, com método, e sua descrição e compreensão devem estar embasadas nessa realidade e não em formas estranhas a ela. Para eles, a *norma-padrão* da GT compõe a realidade lingüística, mas não representa seu ideal, ou totalidade.

O segundo ponto central retoma a relação entre o real e o ideal, o dogmático e o científico, a unicidade e a heterogeneidade, a *norma*, ou as *normas* que compõem a língua portuguesa. E, como uma das conseqüências, de que forma trabalhar com o ensino de português. Para muitos lingüistas, a distância da língua falada (e escrita) por todos para a *norma-padrão* prescrita pela GT dificulta o aprendizado dessa *norma*. Além disso, a GT cria no imaginário das pessoas uma visão sobre a língua que não corresponde aos fatos lingüísticos reais. Fora isso, o caráter excludente da GT não contribui para a democratização do ensino e desrespeita as diversas formas lingüísticas presentes no português. Para os lingüistas aqui apresentados, a descrição da língua real, ou seja, das formas que realmente aparecem no dia-a-dia, tanto na oralidade como na escrita, é que possibilita a delimitação de *normas lingüísticas*. E essas *normas* estarão muito mais próximas do falar e escrever dos usuários da língua. É claro que, neste ponto, os usuários são aqueles que têm acesso à cultura escrita. Por

isso, por exemplo, a existência do projeto NURC (Norma Urbana Culta), que pesquisa a variedade lingüística de pessoas com curso superior completo e que vivem nas cidades mais populosas do país. E daí nasce(m) a(s) *norma(s) culta(s)*, já que ela (s), assim como a (s) língua (s), não é/são heterogênea (s).

Retomando as idéias dos lingüistas aqui apresentados, gramáticas descritivas do português contemporâneo garantiriam o acesso à cultura letrada aos alunos de forma mais eficiente, já que estariam mais próximas das formas lingüísticas utilizadas pela sociedade que têm acesso à cultura escrita. Além disso, essas gramáticas respeitariam a variação lingüística, demonstrando as diferentes formas da língua e explicando as razões para sua normatização. Assim, a idéia é a de que a normatização não exclui as outras formas da língua, apenas se apresenta como necessária para alguns contextos sociais e para o acesso à cultura escrita. Uma idéia que reforça essa inclusão das demais variedades da língua é a de que entre todas as variedades existe uma interinfluência, um contínuo, resultando numa espécie de intercâmbio de formas lingüísticas entre elas. Dessa forma, as formas de prestígio estão separadas das demais, mas existem no mesmo universo lingüístico, sujeitas aos mesmos mecanismos que as demais variedades.

O próximo capítulo procura dialogar com o que até aqui foi exposto (principalmente o capítulo 2) e realizar uma leitura crítica das idéias até aqui apresentadas. Como já foi explicitado na introdução do trabalho, o objetivo do capítulo 3 é, através das contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin, somar ao debate sobre a normatização da língua e sua relação com o ensino de língua portuguesa uma leitura discursiva dessas diferentes perspectivas apresentadas sobre a *norma lingüística*.

3 UMA LEITURA DISCURSIVA DAS DIFERENTES PERSPECTIVAS

A hipótese desse trabalho (que aqui tentará se mostrar ser pertinente para o debate apresentado) é a de que, em muitos casos, a preocupação em se determinar um referencial normativo para a língua materna deixa de lado a sua realidade social múltipla. Esse aspecto acaba ficando em segundo plano, e para a escola sobra a sempre mal resolvida questão sobre o que ensinar. Isso porque se espera a determinação de um conteúdo, um referencial que sirva de horizonte para a organização da disciplina de língua portuguesa. E esse referencial acaba ficando restrito ao que é definido como o “certo” na língua. Isso, independentemente de se observar que esse “certo” leve em consideração a diversidade de *normas lingüísticas* existentes ou não.

Dessa forma, o projeto proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e por alguns lingüistas aqui analisados encontra um obstáculo: o perigo de se reduzir a língua ainda a um número de regras, ou de se preocupar excessivamente com elas, e deixar de lado a complexidade e diversidade que a compõem. Ainda, de fazer com que isso não esteja presente no trabalho com a língua materna nas escolas.

3.1. O OBJETIVISMO ABSTRATO E O CONCEITO DE *NORMA*

Segundo a discussão apresentada, o ensino de língua materna tem como um de seus objetivos ensinar a *norma* da língua. Essa *norma* está associada à escrita, que é, afinal, um dos objetivos da escola: levar o aluno a dominar a linguagem escrita de sua língua, para que ele possa ter acesso aos diversos gêneros textuais de forma competente, assim como possa produzi-los de forma estruturada e atingir o objetivo desejado com o texto escolhido por ele. A forma como esses objetivos serão atingidos tem ligação com o conceito de *norma*, de texto, leitura e produção, assim como com a concepção de língua adotada. Já foi dito neste trabalho que a preocupação com o ensino de língua portuguesa possuiu sua atenção voltada mais para as práticas e

metodologias adotadas em sala de aula e menos para a parte teórica que sustenta essas práticas (VIRMOND, 2004). As mudanças na forma de se trabalhar com o ensino de português, a partir principalmente da década de oitenta, tiveram suas forças direcionadas para o texto como objeto de ensino. As frases isoladas da tradição gramatical deveriam ser substituídas por práticas “reais” de uso da língua, por produções textuais do dia-a-dia. E através desses textos é que o aluno teria acesso à linguagem escrita e à *norma* da língua. Os programas de educação e, por último, os Parâmetros Curriculares Nacionais, juntamente com os exames de avaliação do ensino, trouxeram para a realidade das escolas um olhar sobre a língua menos “engessado” pelo *normativismo* da gramática tradicional (GT). A heterogeneidade da língua foi colocada como parte integrante do ensino e as mudanças que ela sofre com o tempo como tópico de discussão.

Ao mesmo tempo, os exames nacionais (ENEM, Saeb...) continuam exigindo o domínio da *norma-padrão* da língua, do “conhecimento gramatical”, que faz referência ao conteúdo da GT, documento de referência para a sistematização da língua. Esse conteúdo aparece na leitura e interpretação de textos e é cobrado na sua produção. Alguns “itens” foram adicionados ao ensino: coesão textual, coerência textual, progressão dos conteúdos de um texto, adequação lingüística. Mas o domínio da concordância, da regência, da colocação pronominal, a conjugação correta dos verbos, a correta ortografia e acentuação das palavras continuam sendo essenciais e refletindo o real domínio sobre a língua portuguesa. Em alguns casos, ainda se vê o trabalho centralizado na GT como realidade do ensino de língua materna. Em outros, uma mistura de texto e gramática tradicional, ou gramática tradicional no texto, que não deixa claro o objetivo ou a concepção de língua e ensino adotados.

A falta de clareza sobre que concepção de língua deve perpassar as mudanças adotadas no ensino de língua portuguesa e, objeto de estudo desse trabalho, as discussões sobre *norma lingüística*, que têm como objetivo orientar e qualificar esse ensino, fazem com que as mudanças propostas e já existentes se transformem apenas

numa “casca” nova que envolve os programas de ensino de língua materna. Essa é a hipótese deste trabalho: aparentemente tem se caminhado para uma mudança significativa no trabalho com a língua portuguesa nas escolas. No entanto, a essência social que envolve a realidade de qualquer língua não está presente nesse debate e, conseqüentemente, nas práticas adotadas nas escolas. Perguntas essenciais para o desenvolvimento de metodologias e práticas de ensino, assim como de exames de avaliação ainda parecem não atingir de forma devida a discussão lingüística e educacional: “O que é que se revela como o verdadeiro núcleo da realidade lingüística? O ato individual da fala – a enunciação – ou o sistema de língua? E qual é, pois, o modo de existência da realidade lingüística? Evolução criadora ininterrupta ou imutabilidade de normas idênticas a si mesmas?” (BAKHTIN-VOLOCHÍNOV, 1999, p.89).

Como capítulo final, o objetivo não é obviamente esgotar um debate tão complexo e multifacetado como o que aqui se apresenta. Muito menos, neste caso, o de comprovar a veracidade indiscutível da hipótese levantada. Mas sim demonstrar, como já foi dito anteriormente, que essa hipótese é pertinente para o debate e deve estar presente nas discussões sobre *norma lingüística* e ensino de língua materna. Para tanto, a linha teórica adotada será a do Círculo de Bakhtin, e as obras principais de referência serão *Marxismos e filosofia da linguagem* e *Estética da criação verbal* (“Os Gêneros do Discurso”).

Dando início propriamente ao objetivo proposto para a parte final deste trabalho, é interessante resgatar algumas idéias com as quais o Círculo de Bakhtin dialogou e que estão presentes na concepção de língua existente entre muitos nas escolas e no debate sobre a *norma*: o que Volochínov chamou de Objetivismo abstrato. É bom lembrar que, sobre a realidade da língua e a forma como ela é percebida, Volochínov também retomou o que denominou de Subjetivismo idealista, que teria como principal representante Wilhelm Humboldt. Sobre essa tendência faremos um breve resgate, mas a leitura mais aprofundada será realizada sobre a

segunda tendência por se entender que é ela que está presente e interfere na concepção e no ensino de língua materna.

Sobre a primeira tendência, a idéia presente é que a língua se constitui enquanto um ininterrupto processo de atos de fala, de criação individual (BAKHTIN-VOLOCHÍNOV, 1999, p.72). Segundo essa visão,

As leis da criação lingüística - sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua - são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo lingüista e pelo filósofo da linguagem. Esclarecer o fenômeno lingüístico significa reduzi-lo a um ato significativo (por vezes mesmo racional) de criação individual. O restante da tarefa do lingüista não tem senão um caráter preliminar, construtivo, descritivo, classificatório, e limita-se simplesmente a preparar a explicação exaustiva do fato lingüístico como proveniente de um ato de criação individual, ou então a servir a finalidades práticas de aquisição de uma língua dada. (BAKHTIN-VOLOCHÍNOV, 1999, p. 72).

Assim, a língua teria sua verdadeira existência na eterna criação de cada usuário e sua sistematização gramatical seria um esforço dos lingüistas em sistematizar esse fluxo ininterrupto individual de fala. No entanto, o que realmente interessaria nos estudos lingüísticos seria esse constante processo estético. Resumindo, para a primeira orientação “a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade” (BAKHTIN-VOLOCHÍNOV, 1999, P. 77). Para o Círculo de Bakhtin, o erro fundamental dessa tendência é considerar o ato de fala como individual e tentar explicá-lo a partir do individualismo psíquico do sujeito falante. A tese central do Círculo de Bakhtin é a de que “a enunciação é de natureza social” (BAKHTIN-VOLOCHÍNOV, 1999, p. 109).

Voltando ao objetivismo abstrato, a tese citada acima cabe também como crítica principal a essa maneira de conceber a realidade lingüística de uma comunidade. Tanto o subjetivismo idealista quanto o objetivismo abstrato negam o caráter social da língua, e pode se ver nesse ponto também a raiz da hipótese colocada neste trabalho. Nesse sentido, as inovações apontadas para a escola no trabalho com a

língua portuguesa não conseguiram se desprender da visão sobre a língua que perpassa principalmente a escola representada hoje por Saussure. Assim, na discussão em torno da *norma lingüística*, nos Parâmetros Curriculares e nos exames de avaliação realizados pelo governo pode-se perceber a influência ainda forte dessas visões sobre a língua, mais a de Saussure do que a de Humboldt. Sobre esse ponto, uma observação é importante.

O debate que o Círculo de Bakhtin realiza é, na verdade, com as idéias divulgadas no *Curso de Lingüística Geral* (1916). Atualmente, a visão que se tem de Saussure é a de que seus estudos lingüísticos iam além do que se apresenta no *Curso de lingüística geral* e eram menos categóricos. O que possibilitou essa revisão foi a descoberta, em 1996, num anexo da residência de Saussure, em Genebra, dos manuscritos de um livro sobre a lingüística geral (SAUSSURE, 2002). A edição do livro *Escritos de lingüística geral*, organizados e editados por Simin Bouquet e Rudolf Engler, traz essa nova contribuição para a leitura das idéias saussurianas. Segundo o livro,

A reflexão saussuriana, que pode ser chamada de lingüística geral, remete a três corpus de textos: 1º os escritos de Ferdinand de Saussure; 2º as notas de seus alunos, por ocasião de três séries de cursos ministrados em Genebra, entre 1907 e 1911; 3º o livro escrito, depois de sua morte, por Charles Bally e Albert Sechehaye e publicado em 1916 com o título *Cours de linguistique générale* e baseado, principalmente, nessas notas dos alunos. (SAUSSURE, 2002, p. 11).

Portanto, as idéias contidas no *Curso de lingüística geral* correspondem a uma parte das reflexões saussurianas e, ainda, através, principalmente, das notas de seus alunos. Apenas como forma introdutória da discussão levantada, o conjunto da reflexão saussuriana cobre três campos do saber: “O primeiro campo é uma epistemologia (entendida aqui no sentido estrito de crítica de uma ciência) (...); o segundo campo de saber é o de uma especulação analítica (no sentido das *analíticas*

aristotélicas) sobre a linguagem (...)” (SAUSSURE, 2002, p. 12). O terceiro campo é o que, após a publicação de 1916, ficou associado ao nome de Saussure:

O terceiro campo é o de uma reflexão prospectiva sobre uma disciplina. Trata-se, no caso, de uma “epistemologia programática”, na medida em que não é a análise das condições de possibilidade de uma ciência existente que está em jogo, mas a aposta numa ciência futura. Este terceiro campo do pensamento saussuriano é o que Bally e Sechehaye quiseram divulgar: é ele que, depois do *cours*, passou a ser, muitas vezes, associado exclusivamente ao nome de Saussure. (SAUSSURE, 2002, p. 12).

Dessa forma, fica o cuidado no desenvolvimento dessa reflexão final do trabalho em situar adequadamente com que conjunto de reflexões o Círculo de Bakhtin dialogou. Sempre que possível, portanto, haverá referência a essa realidade (no texto haverá a referência ao “*Curso*”). No entanto, algumas vezes, o texto fará referência a Saussure por uma necessidade de progressão textual, mas com a consciência de que o leitor fará a devida relação com o que foi explicitado acima. Com isso, podemos voltar à discussão sobre a *norma lingüística* e sua relação com o objetivismo abstrato.

Para tanto, vale resgatar que nos capítulos sobre a “origem da tradição gramatical” e da “concepção científica de língua” vemos resgatados os estudos divulgados pelo *Curso de lingüística geral* (1916). Retomando o que foi dito anteriormente neste trabalho, o estruturalismo fundado por Saussure considera a língua um sistema abstrato. Para definir seu objeto de estudo, Saussure dissociou a fala – variável e em constante mudança – da língua – um sistema possível de ser analisado. Isso porque “sem essa operação elementar, uma ciência é incapaz de estabelecer um método para si própria” (SAUSSURE, 1995, p. 10).

Essa operação realizada no *Curso* é que será objeto de análise pelo Círculo de Bakhtin. Essa idéia de uma língua “pronta e acabada” que serve de “instrumento” de comunicação para os falantes e que é aprendida por eles como esse fim é vista como o principal erro de concepção da realidade das línguas humanas. Dissociar a língua de

sua realidade social, colocá-la fora dessa realidade significa transformá-la realmente num sistema que não pertence aos falantes, mas que é utilizado por eles como algo que sempre existiu na forma em que foi encontrada (ou recebida).

Até certo ponto, para o usuário da língua, essa é uma percepção válida: ele não tem consciência dos estágios anteriores da sua língua (não pelo menos na prática, no seu uso) e isso, de certa forma, não lhe interessa. Mas este talvez não seja o ponto fundamental. Esse ponto está no fato de o usuário perceber um sistema lingüístico que possui suas próprias regras e que independe da realidade social que o utiliza. Esse, na verdade, foi o objetivo divulgado no *Curso*: isolar a língua dos elementos que não podem ser analisados através de determinados métodos científicos. Houve uma valorização do sistema sincrônico da língua, e se deixou para outros estudiosos e ciências os fatos que se relacionavam com aspectos históricos e sociais. O *Curso* recortou seu objeto de estudo, o qual deveria ser visto como uma parte da realidade lingüística vivida por todos. O problema é que essa parte virou o todo e a língua, para muitos, é vista como sendo um conjunto de formas e regras que não sofrem, pelo menos de forma imediata e sentida pelos falantes, influência do meio social.

Para mostrar por que a idéia acima aqui é vista como problema, façamos um rápido e possível raciocínio: a partir do que foi dito, o conjunto de formas e regras que não sofrem, pelo menos de forma imediata e sentida pelos falantes, influência do meio social, é visto como essencial para que o falante possa se comunicar com clareza, colocar com transparência seus pensamentos, tanto na fala como na escrita. E essas regras são encontradas na GT, que se fortaleceu com a leitura feita acima de parte das idéias de Saussure. Daí que outro erro ocorre: a escrita serve de referência para a fala, como se fosse o modelo ideal, correto, registro da verdadeira língua de uma comunidade. E, dessa concepção, escolhe-se a escrita de uma classe de usuários, de uma parcela de pessoas de uma comunidade, que serve de exemplo para todos os demais, os quais têm suas formas de falar desvalorizadas e consideradas fruto da

ignorância. A língua é vista como sendo homogênea e a cultura do “certo” e do “errado é a que prevalece.

O raciocínio exposto acima demonstra como a concepção que se tem da língua é essencial para que novas práticas e metodologias adotadas não pareçam num momento inovadoras e em outro muito parecidas com práticas e metodologias antigas, ou com elas se misturem, formando um campo confuso de idéias sobre a língua e o melhor caminho para seu ensino. Esse cuidado é necessário visto que o ensino de língua materna é fortemente marcado pelo normativismo-tradicional. Pode-se afirmar que a realidade do ensino de língua portuguesa vivida nas escolas por muito tempo (e ainda hoje, em muitos casos) foi prioritariamente centrada no trabalho com a GT. Como concepção de língua, podemos associar esse trabalho ao que Volochínov resolveu chamar de objetivismo abstrato¹⁶.

Com essa concepção de língua, a GT se transformou no material didático das aulas de português. Seu conteúdo foi dividido e distribuído para cada série, numa escolha que tem talvez tanto arbítrio quanto as próprias regras gramaticais. Na verdade, a língua portuguesa não era sistematizada pela GT, ela era a própria gramática tradicional. Decorar suas regras significava dominar a língua materna. O trabalho descontextualizado, com frases isoladas, com o claro objetivo de oferecer aos alunos o maior número de regras possíveis, predominou nas escolas.

A partir, principalmente, da década de 1980, esse trabalho é contestado. Lingüistas como Geraldi, Pécora, Gnerre são pioneiros no trabalho de revisão do ensino de português. Segundo as idéias trabalhadas pelo objetivismo abstrato, a fala não corresponde à realidade do sistema da língua. Ela possibilita desvios, variedade de formas, que não respeitam a “realidade” do sistema lingüístico. Essa variedade passou a ser realidade nas escolas, num primeiro momento, com a democratização do ensino.

¹⁶ É bom lembrar que o que encontramos no *Curso de lingüística geral* faz parte da tradição dos estudos lingüísticos ocidentais. É a tradição filológica do modo ocidental de ver a língua que aparece no que Volochínov chamou de objetivismo abstrato. E, dessa forma, podemos imaginar como as mudanças pensadas para o ensino de português estão imersas num contexto que carrega séculos de tradição e cultura sobre a maneira como percebemos o funcionamento e a função das línguas humanas.

E, diante da nova realidade, a língua mostrou ser mais complexa do que aparecia nos livros didáticos. Para o objetivismo abstrato, essa variedade não entra no objeto de análise. Ela existe, mas foi excluída por não permitir um estudo metodológico/científico das leis que regem o sistema de uma língua. Se a variedade entra, existem duas realidades que entram em choque: o rigor da *norma* e a flexibilidade no uso da língua de acordo com o contexto social. O que se perde é a noção do certo e do errado. Essa dicotomia, simples e que imperou por muito tempo no ensino, se desfaz, ou tem sua base abalada. Se o certo pode ser contestado, aparentemente o erro ganha força. De outro modo, o “erro” requer *status* de acerto em determinadas situações. É como se uma vasta parcela da realidade da língua viesse exigir seu espaço no dia-a-dia.

Diante disso, o conceito de “certo” e “errado” precisa ser revisto. O professor sempre esteve acostumado com a pergunta: “Isso pode?”, “É correto falar dessa maneira?”, “Qual é a forma correta de se falar?”. As respostas não exigiam um “depende”, mas um “sim” ou “não”. O “talvez” poderia até aparecer, mas sempre acompanhado de um “porém, o ideal é...”. E essa é outra questão: o “ideal” e o “real”. O primeiro vive fora da realidade da língua, pode ser visto como sendo o sistema do qual o falante se serve para poder se comunicar. O segundo aparece no dia-a-dia e sofre influência da história, da variação social, econômica, geográfica, de idade. A escola viu entrar por suas portas o “real” e quis atendê-lo com o “ideal”. É a idéia de ser estrangeiro em seu próprio país: não reconhecer a aula de língua portuguesa como sendo um momento de reflexão sobre sua língua materna, mas sobre um sistema lingüístico estranho, complicado, e que só existe na escola e em alguns meios sociais. No mais, ele não diz respeito ao convívio diário dos alunos, não significa nada mais do que uma disciplina escolar apreciada e compreendida por poucos.

As mudanças instauradas nas escolas exigem que todos esses conceitos sejam revistos. No fundo, é o que se tem feito no debate sobre a *norma*. E, neste ponto, o esclarecimento desses fatos da língua é uma importante contribuição oferecida pela

Linguística nesses anos de diálogo com a escola. A questão é que esses conceitos são discutidos dentro da concepção de língua que não dimensiona o social o quanto deveria. Sempre fica a questão de se ter uma língua a ensinar, um sistema, um conjunto de regras.

Por exemplo, uma das questões colocadas sobre a *norma* e seu ensino, e que envolve os conceitos citados acima, é a necessidade de se aproximar a gramática ensinada na escola da gramática encontrada no dia-a-dia das pessoas. O que é certo e errado, o ideal e o real aparecem. O respeito às mudanças da língua, ou seja, sua atualização, e à diversidade aparecem. Mas ainda se busca uma forma que possa ser sistematizada e ensinada. Daí que ocorre o que já ocorreu historicamente com o surgimento da GT: da realidade linguística de uma comunidade, recorta-se uma forma e ela passa a ser o referencial da língua dessa comunidade.

Neste caso, o projeto NURC tem o propósito de realizar essa tarefa: aproximar o ensino da língua materna da realidade vivida pelos alunos no mundo real. O recorte: a parcela da população que possui ensino superior completo e que vive nas grandes cidades do país. Não é preciso dizer que mais uma vez uma significativa parcela da população não se reconhecerá no recorte realizado. Mais uma vez, uma boa parte dos alunos encontrará em sala uma língua que não lhes pertence. E não se fala apenas na escrita, mas também na oralidade. Isso ainda se formos pensar que de uma forma ou de outra, na escola, a escrita é o referencial, e a oralidade acaba por se sujeitar às suas formas. A idéia de gramaticalização carrega os conceitos presentes no que Volochínov denominou objetivismo abstrato. A idéia de *norma* carrega esses conceitos. O fato é: de que forma a escola pode atingir seus objetivos sem desconsiderar a dimensão social da língua e respeitando a diversidade de formas que ela encontra nos alunos? E mais: é possível, ou viável, não se cair num registro das formas consideradas apropriadas no uso da língua? Há como não registrar as leis que regem o uso da linguagem escrita?

Quanto a isso, pode-se dizer que uma das funções da escola tem sido ensinar a escrita. A gramática pode ser considerada o conjunto de “regras” que existem numa

língua. Observar sua realidade e registrá-la, entender seu funcionamento está na origem dos estudos lingüísticos. Como conciliar essa necessidade com o ensino de uma língua? Como desviar de processos ditos preconceituosos, elitistas, discriminatórios? A discussão sobre a normatização da língua trouxe conceitos como “variedade culta”, “*norma padrão*”, “variação lingüística”, “adequação lingüística”, “dialeto”. Mas, como já foi dito, ela se realiza sem considerar devidamente que a natureza da língua é social.

É justo perceber que isso não pode ser visto como uma falta de compreensão, dificuldade no trato com os conceitos, mas como uma realidade que está presente na língua: o olhar que as pessoas têm sobre a língua não passou por uma revolução científica. A Lingüística moderna ajudou a reforçar um olhar que data da origem da GT. Esse fator cultural, que já foi observado no trabalho anteriormente, está presente no debate sobre a *norma*. Os estudos lingüísticos carregam o peso de uma tradição que resistiu a inúmeras e impensáveis mudanças ocorridas na história da humanidade. Como já foi dito, no mundo dos estudos lingüísticos, ou para qualquer pessoa, a “revolução copernicana” não existiu. Daí também a dificuldade presente no debate e nos objetivos propostos para o ensino de língua portuguesa. Mudar da frase para o texto, respeitar as diferenças lingüísticas entre as pessoas, assim como as diferenças sociais, religiosas, de pensamento, trabalhar com um conceito de língua mais “largo” não implica em deixar de vê-la como um sistema isolado, com uma realidade própria, indiferente de certa forma aos seus usuários, que deve ser apreendido para ser bem utilizado, para que uma pessoa possa expressar de forma clara seus pensamentos e ser bem compreendida.

Com isso, a visão prescritiva sobre a língua compete hoje no debate sobre a *norma* com a visão descritiva. A *norma* para a GT tem valor, segundo a opinião de muitos lingüistas, de dogma. Ela não nasce de um estudo sistemático e científico, mas de tradições e influências políticas e sociais. A idéia é trocar esse comportamento dogmático por uma postura científica, de observação do real. Segundo essa postura,

não interessa o que tradicionalmente se instituiu como o certo, ou, o que a GT dita ser o correto. O comportamento desejado é o da observação da realidade: quais são as formas lingüísticas utilizadas pelos falantes de hoje. A partir desse trabalho, nasce um registro sobre a gramática da língua real e não ideal. Porém, dele também nasce o registro de uma variedade de “gramáticas”, já que a própria observação verificou que a língua não é homogênea. Dentre essas gramáticas, uma atende pelo “português padrão”, e dela se estabelece a *norma* considerada culta, que é a associada à cultura escrita.

De qualquer forma, temos mais uma vez a idéia de um conjunto de regras privilegiadas socialmente, historicamente, e que têm suas razões de existir e são vitais para o desenvolvimento de qualquer país. A impressão que se tem é que se cai num círculo vicioso: existe todo um debate que vai contra o artificialismo da GT, mas no final se tem outra *norma* que, apesar de estar próxima da língua utilizada atualmente, está próxima apenas de uma parcela da população e parece – para muitos – também artificial.

Outro detalhe também colocado no debate sobre a normatização da língua e seu ensino é a necessidade da constante pesquisa e atualização dos fatos lingüísticos. Isso porque, além de ser heterogênea, a língua muda com o tempo. Aliás, essa característica é que determina a necessidade de uma proposta como o projeto NURC. Dessa forma, uma gramática atual seria na verdade um trabalho sempre inacabado, ou em eterna revisão. A escola precisa estar sempre atenta às mudanças da língua para não mais cair no ensino de regras que não correspondam ao uso real da considerada *norma culta* do país. Mais uma vez, a língua não foge da necessidade de uma sistematização para seu ensino. Essa necessidade está na base dos estudos lingüísticos de origem filológica. Ou seja, o debate sobre a língua portuguesa e seu ensino trouxe um olhar para a realidade da língua que exige do profissional de letras uma atitude reflexiva e pesquisadora. Mas a realidade da sala de aula, das práticas e metodologias adotadas pelos professores, encontradas nos livros didáticos, gramáticas escolares e nos exames de avaliação

realizados pelo governo continua se contradizendo em relação aos resultados desse debate. Isso porque a concepção de língua que fundamenta essa discussão ainda é a que percebe a língua como um sistema de regras isoladas da realidade social. A intenção a seguir é demonstrar, através das idéias do Círculo de Bakhtin, qual a concepção de língua que pode contribuir para discussão apresentada, mudar o olhar sobre os tópicos apresentados e interferir na maneira de se preocupar com o ensino de língua materna.

3.2. A *NORMA* E O ENUNCIADO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Em um primeiro momento dessa parte final do trabalho, foi demonstrado que os estudos lingüísticos trouxeram para a discussão sobre língua materna e seu ensino conceitos que contribuíram para um olhar mais amplo sobre nossa realidade lingüística e mostraram algumas características que até então eram desconsideradas. O caráter heterogêneo da língua, sua constante mudança (e não evolução), entre outros fatores, exigiram por parte da escola uma mudança de prática. Outra realidade que contribuiu para essa mudança foram os resultados dos exames que avaliam a qualidade das escolas. Com a democratização do ensino, percebeu-se a falta de preparo do sistema educacional para trabalhar com a diversidade de alunos, contextos e histórias num país extenso como o Brasil. Porém, esse novo contexto para o ensino de português não foi acompanhado por uma reflexão teórica consistente sobre a natureza da própria língua. Dessa forma, esse ensino foi e ainda é fortemente marcado por uma concepção de língua que não favorece a compreensão das mudanças práticas sugeridas. O imaginário das pessoas sobre sua língua ainda é o de que ela é um sistema de formas utilizado para a comunicação. Quanto melhor a pessoa domina esse sistema, melhor se comunica, aprende, expõe seus pensamentos.

Como conseqüência, a revisão do trabalho centrado nas regras da gramática tradicional e a mudança para o texto como objeto central de estudo continua

concentrando seus esforços em alguns fatores que compõem o universo lingüístico de uma comunidade. Entre eles: não existe língua sem *norma*; a escrita é essencial para o mundo atual e é através dela que nós temos a sistematização da língua e a reflexão sobre seu funcionamento; é papel da escola ensinar a linguagem escrita; a heterogeneidade da língua convive com a tendência unificadora da *norma-padrão*; o respeito às demais formas da língua não exclui a obrigação de ensinar a *norma culta* e mostrar suas diferenças lingüísticas e sociais para com essas formas; e, por último, a existência de uma gramática é importante e tem poder regulador sobre a língua...

Um dos objetivos dessa parte final do trabalho é demonstrar que esses fatores e os demais apresentados no decorrer do trabalho necessitam ser acompanhados por uma reflexão teórica mais aprofundada. E essa reflexão deve buscar teorias que percebam a natureza social e ideológica da língua. Nesse sentido (e seguindo a linha teórica sugerida), a idéia aqui defendida é a de que as reflexões do Círculo de Bakhtin precisam ser melhor compreendidas e realmente inseridas nas discussões e conceitos que envolvem o ensino de língua materna. Dessa forma, através do desenvolvimento de alguns conceitos trabalhados pelo Círculo, a intenção a seguir é contribuir para essa inserção e compreensão.

Volochínov dialogou com a concepção de língua divulgada pelo *Curso de lingüística geral*. Segundo ele, essa concepção traz a história dos estudos filológicos em sua essência: o estudo de línguas mortas e o objetivo educacional dos estudos lingüísticos. Para ele,

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos lingüísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais, embora os adeptos do objetivismo abstrato tenham pretensões quanto à significação sociológica de seus pontos de vista. (BAKHTIN-VOLOCHÍNOV, 1999, p. 108)

Essa concepção de língua dialoga com as mudanças ocorridas no ensino de língua materna. Ela está presente no debate lingüístico-educacional e influencia intensamente esse debate. A natureza social da língua, do enunciado, se perde diante dessa influência. Assim, as discussões que têm como objetivo rever o modo como percebemos e ensinamos a língua materna acabam retornando ao ponto de origem: uma visão mecanicista e racionalista da língua. Essa visão, criticada por muitos lingüistas como própria da tradição gramatical de ensino, está presente também nas propostas de mudanças sugeridas por eles. Isso porque também estão centradas no processo de normatização da língua, e não dimensionam devidamente sua natureza social.

Diante disso, para compreendermos as idéias do Círculo de Bakhtin e de que forma elas podem contribuir para o ensino, é essencial que se entenda o conceito de *enunciado* colocado pelos autores. Antes disso, no entanto, vale resgatar de que forma Volochínov percebe a palavra.

Para ele, a palavra dicionarizada não passa de um signo em potencial. Isso significa que ela está mais próxima de ser um sinal. “O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento(igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia”¹⁷ (BAKHTIN-VOLOCHÍNOV, 1999, p. 93). E é justamente por estar fora do social, do contexto de uso, por não pertencer a nenhum campo da ideologia, é que a palavra no dicionário é um signo em potencial. O signo, para Volochínov, é ideológico por natureza. E “a palavra é o fenômeno ideológico por natureza” (BAKHTIN-VOLOCHÍNOV, 1999, p. 36). Isso significa que a palavra reflete e refrata todas as tensões sociais. Sua significação só pode ocorrer no uso cotidiano, no fluxo verbal do dia-a-dia. Dessa forma, nossa consciência e o significado

¹⁷ Segundo Raymond Williams, em seu texto *Marxismo e literatura*, “Volosinov, por exemplo, usa ‘ideológico’ para descrever o processo da produção do significado através de signos, e ‘ideologia’ é tomada como a dimensão da experiência social, na qual significados e valores são produzidos” (WILLIAMS, 1979, p. 75).

que damos às palavras não surgem do psiquismo humano nem de um sistema lingüístico abstrato, mas dos conflitos que encerram o dia-a-dia da sociedade. O significado vem de fora e não de nós mesmos. A palavra não pode ser vista como um sinal que deve ser identificado e associado a um significado. “O essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma” (BAKHTIN-VOLOCHÍNOV, 1999, P. 93). É a mobilidade de significação social que torna a palavra o signo por excelência. Tudo isso implica que a língua como um sistema abstrato retira da palavra sua essência social, natureza essa que é da própria língua. É conhecida a afirmação do Círculo de Bakhtin em que se diz que na verdade não são palavras o que pronunciamos, mas coisas boas ou más, verdades ou mentiras, etc. “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial” (BAKHTIN-VOLOCHÍNOV, 1999, p. 95). A pedra fundamental do pensamento do Círculo de Bakhtin é a natureza social da língua.

Assim como acontece com a palavra, a análise da frase, do texto, da *norma* fora de seu contexto ideológico-social retira da língua sua essência social. Toda discussão sobre a língua deve levar essa característica como pano de fundo. Toda vez que se perde esse referencial, o debate enfraquece por não mais se tratar da língua, mas de um sistema abstrato (no caso do *Curso de lingüística geral*), criado com um determinado fim). No entanto, se esse for o objetivo do debate, aí essa operação se justifica. “Todo procedimento abstrato, para se legitimar, deve ser justificado por um propósito teórico e prático preciso. Uma abstração pode ser fecunda ou estéril, útil para certos fins e determinadas tarefas e não para outras” (BAKHTIN-VOLOCHÍNOV, 1999, p. 96).

O debate sobre língua materna e seu ensino tem como objetivo, para muitos lingüistas, levar para a sala de aula a língua viva, real, do dia-a-dia. Tem também como objetivo trabalhar com os gêneros textuais que circulam socialmente, que possuem uma história cultural, política, ideológica. No entanto, ao se procurar uma

norma que serve de referencial para o ensino da língua materna, opera-se com um sistema abstrato que nega boa parte do que foi citado. Isso porque o debate centraliza suas forças na definição e descrição dessa *norma*. É preciso resgatar a base do pensamento lingüístico filológico para se evitar esse choque de interesses:

Na base dos métodos de reflexão lingüística que levam à postulação da língua como sistema de formas normativas, estão os procedimentos práticos e teóricos elaborados para o estudo das línguas *mortas*, que se conservaram em documentos *escritos*. É preciso salientar com insistência que essa abordagem filológica foi determinante para o pensamento lingüístico do mundo europeu. Esse pensamento nasceu e nutriu-se dos cadáveres dessas línguas escritas. Quase todas as abordagens fundamentais e as práticas desse pensamento foram elaboradas no processo de ressurreição desses cadáveres. (BAKHITIN-VOLOCHÍNOV, 1999, p. 96).

O debate sobre a *norma lingüística* e seu ensino traz na sua bagagem toda a história dos estudos lingüísticos. Essa história está baseada num método que não percebeu o caráter ideológico e social da língua como parte de sua essência. Já foi dito que nesse debate está inserido um dos principais objetivos da escola: ensinar a escrita e oferecer acesso à variedade da língua de maior prestígio social. As práticas e metodologias que levam a esse objetivo têm como base, ou mola propulsora, o pensamento lingüístico abstrato. Por mais que se alarguem alguns conceitos sobre a realidade da língua, ao centralizar os esforços de reflexão na natureza e na forma como deve se estabelecer a normatização da língua e seu ensino, volta-se ao mesmo processo existente na origem da gramática tradicional, que é a abordagem filológica sobre a língua. Ao se rever o ensino de língua é preciso, portanto, estabelecer que concepções irão contribuir para a revisão das práticas desse ensino. O essencial é que, nessa revisão, a dimensão social da linguagem seja devidamente valorizada. Se houver divergências entre um campo e outro, a falta de fundamentação das mudanças instauradas fará com que os objetivos não sejam alcançados.

Por exemplo, os Parâmetros Curriculares elegeram o texto como objeto de trabalho em sala de aula. Deixa-se a frase isolada e descontextualizada e trabalha-se com o que se considera ser o verdadeiro veículo de comunicação entre as pessoas de

uma comunidade lingüística. Aqui, o conceito de enunciado, desenvolvido pelo Círculo de Bakhtin, leva a dimensão social para o debate sobre o ensino da língua portuguesa.

Assim como foi dito que a palavra é por natureza social e ideológica, o enunciado, conseqüentemente, é por natureza ideológico. Isso significa dizer que qualquer uso da língua contextualizado, real, é feito através de enunciados. Um enunciado é qualquer situação de uso da língua no interior do fluxo lingüístico social de uma dada comunidade lingüística. Para o falante (assim como na escrita) o que existem são enunciados e não formas lingüísticas retiradas de um sistema de *normas*.

Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma lingüística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma lingüística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Esse é o ponto de vista do locutor” (BAKHTIN-VOLOCHÍNOV, 1999, p. 92-93).

Essa característica do enunciado não deve ser perdida de vista no debate sobre a *norma*. As metodologias e mesmo as avaliações sobre o uso da língua materna e seu domínio em diversas situações sociais devem considerar a natureza ideológica e social do enunciado e do processo de enunciação. As reflexões sobre o funcionamento da língua, suas formas, tendem a excluir essa característica da língua a ponto de fazer com que ela seja vista como um sistema dissociado da realidade dos alunos. Daí o problema de se ter na escola a impressão de que o que se ensina ali não tem ligação com o mundo além dos muros escolares, da sala de aula. É como se existissem duas línguas: a da vida, das reais necessidades sociais e embates ideológicos, e a da escola, ideal, perfeita, imutável. E pior: é como se a língua da escola, apesar de estar desvinculada da língua da vida, fosse essencial para o bom desempenho lingüístico dos alunos fora da escola. A natureza da primeira é frontalmente contra a da segunda. Para o aluno, o ensino de português na escola soa tão artificial às vezes que falar fora

dela (e escrever) parece algo libertador. Assim, tanto para o locutor quanto para o interlocutor, a maneira como se lida com a língua na escola gera estranhamento. Para o aluno, a língua da escola, seus textos, precisam ser “identificados”, e seu significado está fora da natureza social da linguagem, do caráter ideológico da enunciação. As práticas realizadas nas escolas centram muitas vezes o trabalho na identificação das formas lingüísticas trabalhadas. Segundo o Círculo de Bakhtin, “o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular” (BAKHTIN-VOLOCHÍNOV, 1999, P. 93). O caráter de novidade e mutabilidade da forma lingüística é apagado e a palavra deixa de ser signo e se transforma em sinal a ser identificado, reconhecido. Por isso também é que temos a idéia – presente no debate sobre o ensino da *norma* – de se considerar a aula de português uma aula de língua estrangeira. Justamente porque se considera a língua como um sistema de formas a ser apreendida, de sinais a serem identificados e utilizados. Isso não significa que não exista a forma e o reconhecimento da forma. Mas isso é transformado na essência do processo de enunciação, quando na verdade sua natureza é bem diversa:

Na língua materna, isto é, precisamente para os membros de uma comunidade lingüística dada, o sinal e o reconhecimento estão dialeticamente apagados. No processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a ‘sinalidade’ e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão” (BAKHTIN-VOLOCHÍNOV, 1999, p. 94).

Já que o objetivo é qualificar o ensino de língua materna e respeitar o conhecimento lingüístico dos alunos, a natureza social, ideológica do enunciado não pode desaparecer nas práticas de sala de aula. Talvez não seja possível deixar isso aparente sempre. A abstração se justifica, como aqui já foi explicitado, conforme o objetivo do trabalho. Mas, como o objetivo “maior” é o trabalho com a língua “viva”, as atividades desenvolvidas na escola devem preservar as características intrínsecas

do enunciado. “Além do mais, o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações” (BAKHTIN, 2003, p. 269).

Um enunciado pode ser formado por uma palavra, por uma oração, ou por um conjunto de orações. O que confere ao enunciado seu caráter social e ideológico não é a materialidade de sua forma, mas seu uso em um determinado contexto real da cadeia de comunicação de uma sociedade. Se a palavra (ou a frase) é retirada do contexto social de uma comunidade lingüística e analisada apenas com o objetivo de verificar sua conformidade com a *norma*, ela deixa de ser realmente uma palavra, um enunciado. Nesse momento ela passa ser considerada apenas mais uma peça de um sistema abstrato. Esse é o problema colocado constantemente com o trabalho de ensino da língua materna. As práticas realizadas em sala de aula estão constantemente entre o limite do sistema e do enunciado. Muitas vezes visam o enunciado, mas trabalham no campo do sistema. As contribuições que o debate sobre a *norma* trouxe não chegaram a oferecer ainda uma reflexão teórica consistente que permita ao professor, primeiro, compreender a característica social-ideológica da linguagem e, posteriormente, compreender que seu trabalho estará muitas vezes jogando com esses dois lados. Porém, o lado do enunciado deve prevalecer e embasar todo trabalho realizado.

Assim, pode-se dizer que aproximar o conceito de *norma* de uma visão mais científica, investigadora dos fatos da língua; comparar as regras da gramática tradicional com os padrões lingüísticos atuais; estabelecer uma *norma-padrão* mais próxima da *variedade culta* atual são propostas importantes para a qualificação do ensino de língua materna desde que não estejam dissociadas da natureza social da linguagem, ou seja, no sentido de se compreender a língua como pertencente a um universo mais amplo do que apenas um conjunto de regras. Mas esse conjunto de regras irá preponderar se por trás dessas contribuições não existirem teorias (o que

significa que a linha teórica aqui apresentada não encerra o assunto) que revelem a essência social-interacional da linguagem.

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação lingüística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. (BAKHTIN, 2003, p. 264).

As teorias são necessárias porque a escola, pode-se dizer, vive uma realidade lingüística “conflituosa”: quer ensinar a língua materna, “viva”, e principalmente a linguagem escrita dessa língua. Para realizar tal tarefa, necessita respeitar uma *norma* que até certo ponto determina o que é correto e o que é errado, uma *norma* que sistematiza parte da realidade lingüística de uma comunidade. O conflito aparece quando essa parte se torna o todo dessa realidade lingüística, quando o sistema, a forma, transforma-se no eixo central, não só do trabalho, mas da maneira como percebemos e nos relacionamos com nossa língua. Por isso, para que o trabalho de abstração do sistema da língua (necessário algumas vezes em sala de aula para o ensino de português) não seja preponderante, compreender a natureza dialógica, social, ideológica do enunciado é importante. Nesse sentido, o enunciado possui características intrínsecas que ajudam a reforçar sua realidade “viva” no contexto lingüístico. Todo enunciado prevê uma resposta, uma compreensão ativa-responsiva. A passividade que um aluno tem diante de uma frase, esperando que seu significado lhe seja oferecido, só acontece numa situação extrema de abstração da língua. Toda fala dialoga com a realidade em que ela está inserida. Toda fala traz em seu conteúdo os ecos de outras falas sociais, dialoga com elas, espera não ser simplesmente assimilada, mas compreendida de maneira ativa, espera uma réplica:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta,

e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz alta. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Essa natureza do enunciado confere ao trabalho com a língua a necessidade de contextualização, de se criarem situações que reflitam a dinâmica social encontrada fora dos muros escolares. Mais uma vez aqui aparece um conflito, que é da mesma natureza da realidade lingüística conflituosa citada acima. A situação de sala de aula e suas exigências tornam sua realidade carregada de um artificialismo que pode ser comparado ao processo de abstração da língua (e, em parte, é conseqüência desse processo). O trabalho com o ensino de língua materna não consegue ultrapassar a situação de ensino formal de um conteúdo que deve ser aprendido e avaliado. A necessidade de se ter algo concreto, valorizar a forma, e não o enunciado, encaminha as atividades mais para o sistema do que para a interação viva.

De uma forma exagerada, mas talvez interessante para se compreender o problema, é como se tivéssemos uma abstração dentro de uma abstração: a escola é a abstração do mundo e a língua ensinada seria a abstração da língua desse mundo. A compreensão ativa-responsiva do enunciado se perde pela falta da presença de um interlocutor real, “vivo”. É claro que essa realidade é compreendida pelas pessoas que vivem a escola. Elas dialogam com essa característica, com os objetivos educacionais, com a relação que obviamente o meio escolar mantém com o mundo, afinal, ele faz parte dele. Mas, em determinado momento do ensino de língua materna, parece que esse diálogo se perde, o enunciado não consegue substituir a abstração da língua. Por isso, a constante contextualização das atividades, a conexão dessas atividades com outros setores sociais que estejam fora da escola, que dialogam com ela, que dela se servem e contribuem para a formação dos alunos é essencial também para o ensino de língua materna. E isso porque, de acordo com a linha teórica aqui desenvolvida, é dessa forma que as práticas precisam ser desenvolvidas para que prevaleça uma concepção de língua que privilegia a interação e a natureza social da língua. As

práticas desenvolvidas em sala precisam garantir que os momentos de análise das *normas* não se transformem no eixo central do trabalho, mas sejam momentos necessários para que o objetivo maior de interação e compreensão ativa-responsiva seja alcançado. Os instrumentos normativos da língua devem ser utilizados conforme sua necessidade. Eles existem e não podem ser descartados do trabalho em sala de aula porque também fazem parte da realidade lingüística de qualquer sociedade. Mas o aluno precisa perceber sua língua como sendo o meio como ele dialoga com o mundo, que dialoga com ele. Esperar do outro uma resposta é ponto central na prática lingüística de sala de aula para que ela esteja inserida no fluxo verbal da sociedade na qual está inserida:

Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes). O empenho de tornar inteligível a sua fala é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno de discurso do falante. Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Sem a interação com a sociedade, com as idéias que nela circulam, o que acontecerá em sala será um trabalho dissociado da real natureza lingüística do enunciado, da língua. No debate em torno da *norma* não se demonstrou ainda interesse suficiente por essa questão, o que se leva para a escola são contribuições das pesquisas sobre o funcionamento e a realidade da língua, mas sempre de forma a querer sistematizá-la, de se organizar uma *norma* para seu uso.

Durante o trabalho foi visto que a *norma* é uma realidade da língua. Não há língua sem uma forma de normatização. Os enunciados respeitam as *normas*

lingüísticas e sociais de uso. Mas no caso da discussão que os lingüistas encerram, as propostas parecem centradas no processo de normatização da língua. Propostas como comparar o que dita a gramática tradicional com o uso cotidiano de determinada forma é uma forma de refletir sobre a língua. Mas esse momento de abstração aparece no debate como sendo uma das mudanças necessárias e essenciais para o domínio por parte dos alunos da língua materna (e da linguagem escrita). Entretanto, o olhar investigativo sobre o sistema da língua não será teoricamente diferente do olhar sobre as *normas* da GT: o sistema da língua é que é privilegiado. Além disso, olhar de forma crítica as *normas* da GT não significa que o domínio delas se dará de forma mais tranqüila, muito menos que o aluno conseguirá freqüentar as várias situações sociais de uso da língua de forma reflexiva, interativa e inteligente. Como foi descrito no trabalho, o projeto NURC tem como proposta pesquisar a *norma culta* atual com o objetivo de contribuir para a formulação de gramáticas que estejam mais próximas da maneira como as pessoas utilizam a língua portuguesa. Seu objetivo é também educativo, pois, com as novas gramáticas, a idéia é a de que o ensino de língua portuguesa será mais qualificado, já que os alunos não sentirão a diferença entre a língua da escola e a língua do dia-a-dia.

Seguindo essa linha de raciocínio (e por isso o projeto NURC é apreciado por muitos lingüistas, entre eles os que apareceram neste trabalho), os lingüistas reclamam que o referencial da GT e dos materiais didáticos para a normatização da língua portuguesa são os clássicos da literatura nacional, que não correspondem mais ao português dos dias de hoje. Também reclamam da atitude purista dos gramáticos tradicionais, da eterna tentativa de aproximar o “português colônia” do português de Portugal. Por trás dessas idéias está a abstração dos fatos lingüísticos. E as práticas sugeridas caminham na direção não do enunciado, mas no trabalho de análise das formas *ideais* e *reais*. O importante nessa história é perceber que, assim como, segundo muitos lingüistas, “dissecar” a frase para saber qual a função de cada uma das palavras que a compõem não leva a um melhor domínio do aluno sobre a língua,

comparar diferentes gramáticas parece também que não, já que a preocupação das duas atividades é a mesma: a normatização da língua.

Outra mudança sugerida para as práticas de ensino é deixar as frases de lado e eleger o texto como unidade de interação real da língua. Essa mudança, assim como a citada anteriormente, parece ainda centrada na *norma* gramatical. Isso porque muitos lingüistas buscam perceber no texto as práticas reais da língua, a *norma* real, e comparar com o que dita a GT. Essa prática continua a ser um trabalho que considera a língua como um sistema de formas. Mais uma vez a situação conflituosa entre o real e o ideal aparece, e o enunciado deixa de existir, a compreensão da fala do outro deixa de ser responsiva-ativa:

Desse modo, o ouvinte com sua compreensão passiva, que é representado como parceiro do falante nos desenhos esquemáticos das lingüísticas gerais, não corresponde ao participante real da comunicação discursiva. Aquilo que o esquema representa é apenas um momento abstrato do ato pleno e real de compreensão ativamente responsiva, que gera a resposta (a que precisamente visa o falante). Por si mesma, essa abstração científica é perfeitamente justificada, mas sob uma condição: a de ser nitidamente compreendida apenas como abstração e não ser apresentada como fenômeno pleno concreto e real; caso contrário, ela se transforma em ficção. É exatamente o que acontece na lingüística, uma vez que esses esquemas abstratos, mesmo não sendo apresentados diretamente como reflexo da comunicação discursiva real, tampouco são completados por alusões a uma maior complexidade do fenômeno real. Como resultado, o esquema deforma o quadro real da comunicação discursiva, suprimindo dela precisamente os momentos mais substanciais. Desse modo, o papel ativo do *outro* no processo de comunicação discursiva sai extremamente enfraquecido. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

A escolha do texto como meio principal para o ensino traz para a discussão o conceito de gênero textual, que junto ao conceito de palavra, enunciado, é fundamental para que as práticas realizadas em sala não perpetuem a visão mecanicista e sistêmica da língua. O texto considerado como enunciado não pode ser dissociado da sua história social, de seu contexto histórico. Não aprendemos a língua separada de seu contexto. Quando somos inseridos no fluxo verbal de nossa sociedade, dialogamos com palavras, com enunciados que são por natureza dialógicos e sempre carregados de uma

carga ideológica. Como já foi dito, não apreendemos um sistema pronto, um conjunto de palavras e frases:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

A Lingüística Textual, que trabalha com a análise do texto, sistematizando e analisando seus mecanismos de construção e interlocução, nem sempre contempla a natureza dialógica, social e ideológica da língua¹⁸. Diante disso, no debate sobre a *norma*, realizado também no contexto desses estudos, as contribuições para o ensino de língua materna não têm levado de forma devida para as práticas o caráter social da língua. Assim como foi demonstrada anteriormente a necessidade da contextualização do trabalho com a língua materna nas escolas, o trabalho com os gêneros textuais precisa estar imerso na corrente textológica da comunicação social. As formas da língua, assim como os gêneros textuais, têm na sua prática real suas *normas*: a diversidade das situações sociais corresponde à diversidade de gêneros encontrados. É essa diversidade que nós aprendemos quando entramos no fluxo da comunicação verbal de uma comunidade lingüística. Não percebemos palavras isoladas, mas

¹⁸ É importante ressaltar que hoje a Lingüística Textual se constitui num amplo campo de investigação. Pode-se afirmar “que houve não só uma gradual ampliação do objeto de análise da Lingüística textual, mas também um progressivo afastamento da influência teórico-metodológica da Lingüística Estrutural Saussureana: em um primeiro momento, o interesse predominante volta-se para a *análise transfrástica*, ou seja, para fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas que ficassem limitadas ao nível da frase; em um segundo momento, com a euforia provocada pelo sucesso da gramática gerativa, postulou-se a descrição da competência textual do falante, ou seja, a *construção de gramáticas textuais*; em um terceiro momento, o texto passa a ser estudado dentro de seu contexto de produção e a ser compreendido não como um produto acabado, mas como um processo, resultado de operações comunicativas e processos lingüísticos em situações sociocomunicativas; parte-se assim para a elaboração de uma teoria do texto” (BENTES, in *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, 2004, p. 246-247).

enunciados concretos, e são eles que representam para o falante a realidade de sua língua e a maneira como ele deve se comportar lingüisticamente na dinâmica social do dia-a-dia:

As formas de gênero, nas quais moldamos o nosso discurso, diferem substancialmente, é claro, das formas da língua no sentido da sua estabilidade e da sua coerção (normatividade) para o falante. Em linhas gerais, elas são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua. Também neste sentido a diversidade dos gêneros do discurso é muito grande. Toda uma série de gêneros sumamente difundidos no cotidiano é de tal forma padronizada que a vontade discursiva individual do falante só se manifesta na escolha de um determinado gênero e ainda por cima na sua entonação expressiva. Assim são, por exemplo, os diversos gêneros cotidianos breves de saudações, despedidas, felicitações, votos de toda espécie, informação sobre a saúde, as crianças, etc. A diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação: há formas elevadas, rigorosamente oficiais e respeitosas desses gêneros, paralelamente a formas familiares, e além disso de diversos graus de familiaridade, e formas íntimas (estas são diferentes das familiares). (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

No entanto, a diversidade que os lingüistas defendem que deve ser levada para a escola é apenas a variedade de formas da língua, de *normas*. A análise da correção da forma utilizada, sua estrutura, é que é objeto central de estudo. E a discussão de como essa correção deve ser feita, quais fatores ela deve considerar, que postura o lingüista e o professor devem ter diante dessa análise é que aparece na discussão sobre a *norma* e seu ensino. Isso demonstra que, no fundo, o que tem sido recorrente na leitura aqui realizada é que o debate é centrado, na maioria das vezes, no processo de normatização da língua. E as práticas levadas para o ensino de língua portuguesa são direcionadas para esse processo.

Um exemplo disso são os exames realizados pelo governo para avaliar a qualidade do ensino. Nos exames realizados pelo governo federal (por exemplo, o ENEM), a preocupação com a *norma* prepondera, e o texto serve como reflexo de seu domínio. Como foi demonstrado no início do trabalho, os resultados do exame, desde que foi criado em 1998, têm demonstrado um domínio **regular/bom** da escrita do texto e **insuficiente/regular** da *norma-padrão*. O texto cobrado é sempre o de opinião,

e sua variedade se limita à maneira como os alunos organizam e desenvolvem suas idéias. A *norma* que aí aparece é a das formas, do léxico e da sintaxe.

Segundo os relatórios que divulgam e analisam os resultados do ENEM, a prova de redação tem um rendimento um pouco melhor do que a de leitura e interpretação de textos e questões referentes à *norma* porque no texto não foram descontados os desvios normativos, que, aparentemente, não foram poucos. Esse diagnóstico permite inferir que a preocupação maior continua sendo com a *norma* da forma da língua. No entanto, o ensino da língua materna deve ir além disso: deve levar para a sala de aula uma diversidade de enunciados, os quais têm na sua materialidade a forma, mas vão além delas no interior da comunicação viva social.

Os gêneros do discurso para o Círculo de Bakhtin também possuem *normas*, que são lingüísticas, mas também são sociais, ideológicas, circunstanciais. Essa variedade de *normas* do cotidiano que determinam e são determinadas pelos gêneros textuais não aparece no debate normativo. Isso porque neste não se trabalha com enunciados, unidade real da comunicação cultural, mas com formas, que não refletem a língua encontrada na complexa rede social na qual vivemos. Compreender o que constitui um enunciado (um gênero textual) é parte essencial da teoria que deve ajudar nas práticas pensadas para o ensino de língua materna. Segundo Bakhtin, o enunciado possui peculiaridades que ajudam a compreender sua realidade social e ideológica. Uma delas está ligada à sua característica discursiva de sempre esperar uma compreensão ativa responsiva do interlocutor. A outra está na existência de uma constante alternância dos sujeitos da fala.

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro,

por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou. (BAKHTIN, 2003, p. 275).

A existência do outro, antes e depois da fala, do texto, é característica que forma e emoldura nosso modo de construir o enunciado. Essa constante troca e influência mútua de enunciados, que estão além da sua forma lingüística, é que oferece, ao mesmo tempo, permanência e mudança para o enunciado. Essa complexidade não aparece no debate dos lingüistas sobre a *norma* porque ele fica restrito à diversidade de *normas* gramaticais. Dessa forma, a relação entre um texto e outro, uma fala e outra, de que forma a língua se efetiva na cadeia discursiva cultural de uma sociedade não é apreciada pelos lingüistas e suas contribuições para o ensino de língua portuguesa. A alternância dos enunciados, segundo Bakhtin, é a primeira peculiaridade do enunciado. Se queremos trabalhar com a idéia de compreensão e troca de idéias na escola, essa peculiaridade do enunciado, e não da frase, da oração (limite ainda da maioria da discussão dos lingüistas), precisa ser contemplada na hora de se pensar no ensino de língua materna. Outra peculiaridade que está ligada à compreensão ativa e à alternância dos enunciados é a capacidade que temos em perceber os limites que emolduram um enunciado – seu limite anterior e quando ele acaba para uma compreensão ativa-responsiva:

A conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições. Quando ouvimos ou vemos, percebemos nitidamente o fim do enunciado, como se ouvíssemos o “dixi” conclusivo do falante. Essa conclusibilidade é específica e determinada por categorias específicas. O primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de *responder a ele*, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva (por exemplo, cumprir uma ordem). A esse critério corresponde também a pergunta sucinta do cotidiano, por exemplo, “Que horas são?” (a ela pode-se responder), e o pedido cotidiano que pode ser cumprido ou descumprido, o discurso científico com o qual podemos concordar ou não concordar (inteiramente ou em parte), e o romance ficcional, que pode ser avaliado no seu conjunto. Alguma conclusibilidade é necessária para que se possa responder ao enunciado. Para isso não basta que o enunciado seja compreendido no sentido *de língua*. Uma oração absolutamente compreensível e acabada, se é oração e não enunciado constituído por uma oração, não pode suscitar atitude responsiva: isso é compreensível mas

ainda não é *tudo* – indício da *inteireza* do enunciado – não se presta a uma definição nem gramática nem abstrato-semântica. (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Essa segunda peculiaridade do enunciado e as suas outras características não aparecem no debate sobre o ensino de língua portuguesa justamente por ele estar preso ainda no oração, na língua, no sistema – seja ele analisado através da fonética, da morfologia, da sintaxe, ou das formas que compõem um texto. Assim, a atitude do professor diante do texto, assim como a do aluno, será de acordo com a maneira como o objeto de estudo é vivenciado. Se ele parecer um “cadáver” a ser dissecado, compreendido e “construído” para que se possa verificar a qualidade das orações, sua relação com as diferentes formas, *normas* gramaticais e a *norma-padrão*, será difícil que ocorra uma real compreensão do que envolve a realidade lingüística de uma sociedade.

A conclusibilidade do enunciado, portanto, é sua segunda peculiaridade, é ela que contribui e permite que o interlocutor responda de forma ativa e continue imerso na cadeia da comunicação verbal da sociedade. A oração não espera resposta. Sua análise não prevê outro objetivo senão o de verificar a *norma* considerada correta. A compreensão, a resposta, o contexto, as escolhas que o falante precisa fazer não estão na oração, mas no enunciado. A oração é apenas um “elemento” (sua materialidade) que compõe o enunciado, que vai além dela, ou de seu conjunto combinado. Sua forma é importante, mas seu domínio não é suficiente para que realmente se efetive o real uso da língua, nem que se analise sua realidade. É a *inteireza* do enunciado que permite sua alternância e as escolhas que o falante faz nas diversas situações sociais de comunicação. Não adquirimos a língua através de palavras, de orações, mas de enunciados, e aprendemos a escolhê-los de acordo com a diversidade de situações sociais, culturais e ideológicas que vivenciamos:

Desse modo, ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas de enunciado para ele obrigatórias, isto é, os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a

compreensão mútua quanto as formas da língua. Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele mas dados a ele. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma *combinação absolutamente livre* de formas da língua, como supõe, por exemplo, Saussure (e muitos outros lingüistas que o secundam), que contrapõe enunciado (*la parole*) como ato puramente individual ao sistema da língua como fenômeno puramente social e obrigatório para o indivíduo. (BAKHTIN, 2003, P. 275).

A escola pretende trabalhar com o ensino dos gêneros textuais, do discurso, mas suas práticas ainda oferecem basicamente o ensino de gramática, de formas. Ou seja, ela oferece uma parte do ensino, ou reflexão, proposta. Discutir qual *norma* deve ser ensinada, a falta de cientificidade da gramática tradicional, os fatores que influenciam a heterogeneidade da língua continua ser discutir uma parte da proposta. Alguns conceitos lingüísticos são levados para a sala, mas a meta principal da aula de português de oferecer a imersão nas diversas situações da comunicação discursiva que ocorrem socialmente não é atingida. Mesmo no caso do texto, fala-se em linguagem coloquial, formal, diferença de formas de composição, mas a variedade fica limitada à forma do texto trabalhado. Na verdade a confusão entre oração e enunciado deixa difícil também a definição de gênero textual, dos gêneros do discurso, já que o texto acaba sendo tratado, muitas vezes, como um sistema, um conjunto de orações. É certo que são analisados os processos coesivos e a coerência do que foi dito, mas isso não extrapola na maioria dos casos o limite do próprio texto e a forma como ele deve ser lido. No entanto, não há a preocupação com a posição responsiva e com o que vem antes do texto apresentado. É como se o texto viesse do nada e fosse para o nada. Ele não aparece no fluxo da comunicação verbal, ou é retirado dele.

Os gêneros do discurso são formas dos enunciados que se constituíram historicamente e sofrem as influências da realidade social, assim com influenciam essa realidade. Para os falantes, esses gêneros são a sua língua, e os fatores que envolvem sua composição vão além da simples escolha de palavras ou orações.

Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, *lexicográfica*. Costumamos tirá-las de *outros enunciados* e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gêneros. O gênero do discurso não é uma forma da língua mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. (BAKHTIN, 2003, p. 292-293).

Por isso, desconsiderar o texto como apenas um sistema de formas corretas da língua, que se integram com coesão, e demonstram coerência entre suas partes é importante para que ele tenha real significado na prática. O contexto de produção e a luta em se quebrar, na medida do possível, o artificialismo do momento de produção são essenciais. Na verdade, as práticas precisam em algum momento estar inseridas na cadeia de comunicação social. É necessário que haja a interlocução ativa-responsiva, que as escolhas se originem da imersão nos diversos gêneros do discurso que emolduram e também normatizam, de forma dialógica, os enunciados. A mudança para o texto precisa carregar essa carga teórica para que seja mudança para a interação. Caso contrário, seu trabalho será, na essência, na concepção de língua, o mesmo realizado com as orações. A diversidade de *normas* não pode ficar limitada à discussão sistêmica. É preciso incluir o ensino da *norma* na realidade viva da língua. E os momentos de abstração, necessários no ensino da língua materna, não devem se sobrepor às características essenciais do enunciado. As *normas* do sistema não são as únicas. A diversidade de *normas* que irão compor o enunciado vão além da concordância com qualquer gramática.

A língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente lingüísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações). Entretanto, eles só atingem direcionamento real no todo de um enunciado concreto. A expressão desse direcionamento real nunca se esgota, evidentemente, nesses recursos lingüísticos especiais (gramaticais). Eles podem nem existir, mas, neste caso, o enunciado pode refletir de modo muito acentuado a influência do destinatário e sua atitude responsiva antecipada. A escolha de *todos* os recursos lingüísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada. (BAKHTIN, 2003, p. 306).

Nem tudo será sistematizado, colocado em conteúdo, compreendido de forma mensurável. Não há fórmula para as práticas realizadas em sala com o ensino de língua materna, mas há como buscar uma situação que se aproxime da sua natureza social, encontrada por qualquer falante desde o momento que se nasce na cadeia da comunicação verbal. O debate em torno da *norma* demonstra um limite: analisar a forma que a língua portuguesa tem atualmente. Através dessa análise, aproximar a forma ensinada na escola da *norma* atual. A idéia, como já foi dito, é que isso facilitaria o ensino. A leitura que aqui se faz é que a mudança é aparente, pois características importantes da realidade lingüística dos alunos, dos falantes, estão sendo deixadas de lado nas práticas e situações propostas em sala de aula. O debate esclarece pontos importantes da realidade das línguas humanas, mas é limitado pela tradição filológica dos estudos lingüísticos. É preciso que a escola vá além desse debate, que até então parece ter centralizado as ações educativas para o ensino de português. Apesar de os PCNs utilizarem uma diversidade teórica, inclusive o Círculo de Bakhtin para o trabalho com o texto, na prática o esforço ainda é normativo tradicional. Unir sistema e enunciado no debate, reconhecer a realidade lingüística de cada um deles é enriquecer a discussão sobre as *normas lingüísticas*:

O falante com sua visão do mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos lingüísticos), por outro – eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição. É esta a concepção dominante.

Em realidade, a questão é bem mais complexa. Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2003, p. 296-297).

Levar a complexidade da aquisição, uso, realidade da língua em qualquer comunidade lingüística para o debate sobre a *norma* e seu ensino é unir objetivos que não são dissociados: o aprendizado da(s) *norma(s) lingüística(s)* (sua função e contexto de existência), da linguagem escrita, da leitura e compreensão de textos, da produção de textos deve ser unido ao diálogo consciente da realidade social, ideológica em que vivemos e crítico em relação a essa, com a leitura dos diversos interesses que perpassam as falas, seus objetivos, a natureza ideológica e intencional viva da linguagem escrita e oral.

As contribuições que a Lingüística trouxe para a escola nessas últimas décadas serviram para enriquecer o olhar que nós temos sobre nossa língua. No entanto, a concepção de língua ainda parece estar presa a uma visão mecanicista, sistêmica, que vê na organização de uma gramática a solução reguladora para o aprendizado da variedade culta do português. Dessa forma, as mudanças sugeridas para o ensino de língua materna sofrem com a falta de uma reflexão teórica que ajude a impulsionar de vez a renovação desse ensino e não esteja focada no normativismo lingüístico. Até agora as contribuições da Lingüística e dos PCNs têm trabalhado mais com a prática de ensino. Juntamente com esse trabalho, é importante perceber aqueles teóricos que refletiram sobre a dimensão social das línguas humanas. E, nesse ponto, as idéias aqui demonstradas do Círculo de Bakhtin são importantes para essa reflexão. Assim, o propósito é buscar, dentro dos limites da realidade escolar, que nossa língua materna não pareça mecânica, muito pelo contrário, possua a riqueza de poder mudar, se adaptar às mais diversas situações que encontramos em nossas vidas em sociedade.

4. CONCLUSÃO

O trabalho aqui desenvolvido começou com a intenção de compreender o dilema que a escola enfrenta em encontrar uma maneira competente de ensinar nosso idioma. O diálogo entre a escola e os lingüistas nas últimas décadas resultou num debate em torno da *norma* que deveria ser ensinada, da contextualização e origem dessa *norma*, do diálogo com a tradição gramatical, e da forma como a língua deveria ser ensinada nas escolas. Tudo isso caminha num processo que se mostra, na verdade, ininterrupto, já que a dinâmica social interfere constantemente na realidade de seus diversos setores – e a língua compõe e é composta por essa realidade.

A idéia foi primeiro realizar um panorama das principais questões que envolvem a *norma lingüística*. Isso porque, culturalmente, nossa percepção em torno da língua é determinada pelo certo e errado, pela conformidade com uma *norma*, que são as regras da gramática tradicional. Dessa forma, dominar a língua portuguesa é dominar as *normas* da GT. Entender de que forma a Lingüística tem tratado esse tema e de que forma os lingüistas mais interessados também com o ensino de português têm trabalhado com a questão se mostrou um caminho propício para verificar, dentro dos limites de tempo e espaço que uma dissertação de mestrado proporciona, de que forma tudo isso tem contribuído e pode contribuir para o trabalho com nossa língua nas escolas. A questão é complexa e começa inclusive com a definição do que pode ser chamado como Língua Portuguesa. Da visão única da GT à visão heterogênea da Lingüística, encontramos a preocupação de se criar uma identidade para nossa língua, inclusive chamando-a de *Brasileiro*, ou *Português Brasileiro*, em mais um ato de independência nacional. O fato é que existe uma língua a ser ensinada e seu ensino passa necessariamente pela questão normativa. A função da escola, independentemente da diversidade lingüística encontrada na língua, é ensinar a *língua considerada padrão*, que mais ou menos uniformiza o uso do idioma no país.

A segunda idéia foi verificar de que forma as políticas de ensino concebem o ensino da língua portuguesa. Atualmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais servem de documento orientador do ensino realizado nas escolas, do infantil ao ensino médio. Os PCNs também dialogam com o debate sobre língua e *norma* desenvolvido nos centros lingüísticos do país. A análise, ainda que breve, teve a intenção de demonstrar a importância que se tem em verificar o debate em torno da *norma lingüística*, já que ela tem interferido no ensino. Os exames nacionais de avaliação da educação também serviram para demonstrar a importância do tema, já que a maneira como o ensino de português é visto nas orientações iniciais (dos PCNs) aparecem também na avaliação desse ensino.

A hipótese que acompanhou o trabalho foi a de que nesse debate a concepção de língua presente nos ambientes pesquisados não corresponde muitas vezes aos objetivos propostos pelos mesmos espaços: a qualificação do ensino de língua portuguesa com a aproximação desse ensino da realidade lingüística do país . E a leitura das idéias desenvolvidas nesses espaços reforçou a impressão inicial.

Os principais pontos que apareceram durante o trabalho de leitura do debate sobre a *norma* e seus conceitos foram a tradição gramatical, sua origem e a maneira como ela concebe e trabalha com os fatos da língua; a Lingüística e o trabalho científico de análise da língua (em contraponto com o caráter dogmático da GT); a necessidade de um referencial mais atual sobre a realidade da nossa língua (o projeto NURC); a língua real e a ideal; a unicidade da *norma* e a variedade da língua; a necessidade de se ter uma postura científica diante dos fatos lingüísticos; de que maneira o professor e a escola devem se posicionar diante da diversidade de formas lingüísticas encontradas em sala de aula; a relação da *norma* na escrita e na oralidade.

De forma simples e resumida, as idéias centrais foram essas. E o que preponderou nessas idéias foi uma preocupação excessiva com o sistema da língua e não com a dimensão social da língua. Aqui, a abstração, a tradição filológica dos estudos lingüísticos (nos referimos ao objetivismo abstrato, como denominou o

Círculo de Bakhtin para as idéias divulgadas no *Curso de Lingüística Geral* (1916)), manteve sua influência. Os próprios lingüistas que criticam a GT trabalham muitas vezes com a concepção de língua que a fundamenta. Prova é que um dos objetivos do projeto NURC, elogiado por muitos deles, é a formulação de gramáticas que aproximem o uso real do ideal. E a idéia de se ter um referencial normativo para ensino está também na base na GT. A diferença é que os lingüistas defendem que a gramática produzida por eles é fundamentada em pesquisas com métodos científicos e respeita o falar real dos usuários da nossa língua. Essa sistematização da língua, portanto, não é excludente nem preconceituosa, muito menos elitista. Muito pelo contrário, tem o objetivo de democratizar o acesso à *norma-padrão* da língua portuguesa. O que pode se dizer é que escolher a população com ensino superior e que mora nas grandes cidades do país (projeto NURC) é também uma forma de recorte da língua; e se esse recorte é ou não elitista, ou facilita o ensino normativo da língua para todos os alunos do Brasil, é argumento que não se distancia muito daqueles que defendem o ensino centrado nas regras da gramática tradicional, pelo menos na concepção de língua.

A conclusão desse trabalho de leitura sobre os conceitos da *norma*, sabendo dos seus limites e condições de produção, é a de que falta – para os lingüistas preocupados com o ensino de português e para os Parâmetros Curriculares Nacionais – uma preocupação com a concepção de língua, com a linha teórica sobre a língua que irá perpassar as mudanças práticas sugeridas para a escola. Por enquanto, o que se percebe é que a língua como sistema abstrato de formas, que é apreendido pelos usuários como um conjunto de *normas*, é a concepção presente para o ensino. As reflexões desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin, como foi demonstrado no capítulo final, podem contribuir para a mudança de uma visão menos sistêmica da língua e a valorização de sua natureza dialógica e social¹⁹. Dessa maneira, fica essa pesquisa

¹⁹ Sobre essa percepção é justo citar o texto “Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom)” (in *Educar em Revista*, Curitiba, Editora da UFPR), de Carlos Alberto Faraco e Gilberto de Castro, da Universidade Federal do Paraná.

como contribuição para a continuidade do debate e à espera de uma compreensão ativa-responsiva, sem pretensão alguma de se tornar pura verdade ou crítica vazia.

Como o próprio título já mostra, o texto desenvolve a idéia de procurar, através da teoria (no caso, a do Círculo de Bakhtin), impulsionar as práticas desenvolvidas na escola. Segundo o texto, a teoria “é um impulso vigoroso para nossa prática porque estimula a nossa intuição na busca da autonomia, originalidade e independência de trabalho

REFERÊNCIAS

ALEONG, Stanley. “Normas lingüísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica”. In: BAGNO, Marcos. *Norma lingüística*. São Paulo: Ed. Loyola, 2001, p. 145-174.

ALVAREZ, Marcos César. “Sociedade, norma e poder: algumas reflexões no campo da sociologia”. In: BAGNO, Marcos. *Lingüística da norma*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002, p. 201-216.

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa*. São Paulo: Ed. Parábola, 2004

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

_____. (Org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

_____. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Ed. Parábola, 2002.

_____. (Org.). *Norma lingüística*. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

_____. *Preconceito lingüístico: o que é e como se faz*. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1999.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa / Ministério da Educação*. — Brasília : MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. *PISA, o que é?* Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/Novo/oquee.htm>>. Acesso em 06 out. 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*, 1998.

CASEMIRO, Sinclair Pozza. *Um olhar sobre a língua portuguesa: a formação do professor como desafio*. Campo Mourão: Ed. UNESPAR, 2002.

CASEVITZ, Michel; CHARPIN, François. “A herança greco-latina”. In: BAGNO, Marcos. *Norma lingüística*. São Paulo: Ed. Loyola, 2001, p. 23-53.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. “Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa”. In: BAGNO, Marcos. *Lingüística da norma*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002, p. 27-36.

CASTRO, Gilberto. “O Discurso sobre a língua e a lingüística na boca de brasileiros ilustres”. In: SANTOS, João Bosco Cabral dos; FERNANDES, Cleudemar Alves (Orgs.). *Análise do Discurso: objetos literários e midiáticos*. Trilhas Urbanas.

FARACO, Carlos Alberto. “Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós”. In: BAGNO, Marcos. *Lingüística da norma*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002, p. 37-41.

_____; CASTRO, G. “Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom)”. In: *Educar em Revista*, Curitiba, Editora da UFPR.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

LYONS, John. *Linguagem e Lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

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

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

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v. 1. São Paulo: Cortez, 2004.

PÉCORRA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.

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.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. *Mal comportadas línguas*. Curitiba: Criar Edições, 2002.

_____. *A cor da língua e outras croniquinhas de lingüista*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, Marcos. *Lingüística da norma*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002, p. 11-25.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Escritos de lingüística geral*. Organizados e editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler. São Paulo: Cultrix, 2002.

_____. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1995.

SIGNORINI, Inês. “Por uma teoria da desregulamentação lingüística”. In: BAGNO, Marcos. *Lingüística da norma*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002, p. 93-125.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina*. Salvador: Ed. Contexto, 1997.

_____. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Ed. Contexto, 1996.

VIRMOND, Sônia Monclaro. *Gêneros do discurso – Esse obscuro objeto de desejo: contribuição para uma leitura crítica dos PCNs de Língua Portuguesa*. 2004. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós –Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. 2004.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.